



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

LA ESCOLARIZACIÓN EN COLOMBIA (1970-2015)

DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA A LAS INSTITUCIONES DE
APRENDIZAJE

BERNARDO BARRAGÁN CASTRILLÓN

Tesis de grado para optar al título de
Doctor en Educación

Asesor:

JESÚS ALBERTO ECHEVERRI SÁNCHEZ

Doctor en Educación

UNIVERSIDAD
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN AVANZADA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2017



Agradecimientos.

Agradecer significa que un trabajo de este tipo no es posible hacerlo solo y en ese sentido son muchas las voces que aquí resuenan. Voces de maestros, voces de pedagogos, voces de estudiantes, voces familiares y especialmente la voz de aquellos que no tienen voz para contar una historia y que están silenciados en la escuela, o en un rincón de un salón de clase.

Quiero agradecer a los que están y también a los que no están, pero saben de esta historia.

A D, a S y a E, que saben que aquí también intenté contar su propia historia.

A YM, mi querida profesora, que empezó conmigo esta historia y aún sigue en ella.

A Alberto, un magnífico conversador que me llevó a la insensatez de cometer estas palabras.

A los amigos que hice en el IISUE en la UNAM, quienes me enseñaron durante un año el valor del ágape.

Y aquellos que amo en Santa Rita, mis hermanos, y que quizá no necesiten leer esta historia para entender que todo trabajo honrado nunca es fácil.

Por supuesto, a Rosalba que siempre le dice a medio mundo que lo mejor que sabe hacer su hijo es leer.

Al profesor Juan Mainer, un crítico atento y generoso.

A la Profesora María Esther, quien me acogió en el IISUE y que luego fue lectora y animadora de este sencillo relato.

Al profesor Rodrigo Jaramillo que generosamente entendió que hay muchas maneras de contar una historia.



CONTENIDO

LA ESCOLARIZACIÓN EN COLOMBIA (1970-2105): DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA A LAS INSTITUCIONES DE APRENDIZAJE	6
RESUMEN.	6
INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE	18
CAPÍTULO I	18
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
La Escolarización como Dispositivo Estratégico.	18
Qué Justifica este Problema.	23
El Contexto del Problema.	25
CAPÍTULO II	28
GUIÓN METODOLÓGICO	28
La Perspectiva del Análisis	28
Explicar el Documento.	31
Criterios de Selección de los Registros Documentales.	33
Itinerario metodológico	35
<i>Tematización y Categorización de Registros.</i>	35
<i>Establecimiento de sistemas descriptibles.</i>	35
<i>Establecimiento de agrupaciones o cortes históricos.</i>	35
<i>Periodización</i>	36
Instrumentos Conceptuales.	38
<i>La regulación.</i>	39
<i>La normalización.</i>	40
CAPÍTULO III	42



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



Facultad de Educación

MARCO TEÓRICO

42

Marco Referencial

42

Estudios sobre Educación y Modernidad en Colombia.

44

Modernización y escuela nueva en Colombia.

45

Del oficio del Maestro: Prácticas y Teorías de la pedagogía moderna en Colombia.

48

Pedagogía católica y escuela activa en Colombia (1900-1935).

52

Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia

55

La Estrategia del Desarrollo.

60

Educación para todos.

62

La cobertura criterio de calidad: el caso colombiano

68

La Perspectiva Histórico-crítica de los Estudios sobre la Escolarización.

74

Horizonte Conceptual

86

La Enseñanza como Acontecimiento.

87

El interior de la enseñanza.

88

Algunas condiciones históricas de la enseñanza en Colombia.

92

Las sociedades del aprendizaje

97

El aprendizaje como un bien.

103

SEGUNDA PARTE

107

CAPÍTULO IV

107

LA RAZÓN ESCOLARIZADA: LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

107

La Enseñanza, un Objeto en Tensión.

109

El Aprendizaje una Regularidad emergente.

111

Voluntad de enseñanza, Voluntad de aprendizaje.

112

Aprender a Aprender.

121

Las Formas Cognitivistas.

124

La eficiencia objetiva.

128

Los Debates Visibles.

137

CAPÍTULO V

141

NARRATIVAS DE ESCOLARIZACIÓN

141

La Escolarización.

142

La Experiencia del Conocimiento.

154

CAPÍTULO VI

168



Facultad de Educación

POLÍTICAS EDUCATIVAS E INSTITUCIONES DE APRENDIZAJE	168
La Perspectiva de Análisis de las Políticas Educativas.	168
La Escolarización como Acto de Gobierno.	174
El aprendizaje como función estratégica:	178
El Gobierno del Maestro.	185
El impulso hacia la verdad: un nuevo maestro se ha inventado.	189
Las Instituciones de Aprendizaje.	192
La Evaluación de los Aprendizajes.	195
<i>La racionalidad eficientista.</i>	196
<i>La racionalidad objetivante.</i>	197
CAPÍTULO VII	201
UNA APUESTA: RELATO Y SUBJETIVACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE APRENDIZAJE	201
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**LA ESCOLARIZACIÓN EN COLOMBIA (1970-2105): DE LAS INSTITUCIONES DE
ENSEÑANZA A LAS INSTITUCIONES DE APRENDIZAJE**

RESUMEN.

Esta investigación titulada: La escolarización en Colombia (1970-2015): de las instituciones de enseñanza a las instituciones de aprendizaje. Analiza, mediante el uso de las herramientas de tipo arqueológico y genealógico, deudoras del trabajo del grupo de HPPC (Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia) y a su vez, de los trabajos de Michel Foucault, cómo se ha ido instalando en la educación una estrategia fundada en el proyecto escolarizador y el ideal del aprendizaje que van a determinar la constitución de unas subjetividades, unas prácticas, y una forma escuela orientadas al establecimiento del paradigma de la eficacia y de la eficiencia propias del capitalismo cognitivo contemporáneo.

En esta dirección, este trabajo analiza cómo en las últimas cuatro décadas, la educación en Colombia obedece a los dictámenes de las políticas educativas, los organismos internacionales, los proyectos educativos nacionales y regionales que mediante dispositivos propios de las pruebas estandarizadas, del agenciamiento y el sistema de estímulos, definen el ámbito comprensivo de la escuela, del maestro y de las prácticas pedagógicas en la perspectiva del aprendizaje como una estrategia de regulación, control y gobierno.



Facultad de Educación

Históricamente este proyecto plantea que han existido tres acontecimientos propios de la educación de masas en Colombia (la escuela activa, la reforma curricular y la Ley General de Educación con la posterior ola contrarreformista de corte neoliberal) que paulatinamente han visto emerger al aprendizaje como estrategia hegemónica y por esta vía, han despedagogizado la educación, convirtiendo al maestro en un manager de los aprendizajes y a la escuela en un campo de entrenamiento para rendir en las pruebas estandarizadas.

Palabras claves.

Escolarización, prácticas de subjetivación, Instituciones de enseñanza, Instituciones de aprendizaje, políticas educativas, calidad de la educación, gubernamentalidad.

**SCHOOLING IN COLOMBIA (1970 – 2015): FROM TEACHING INSTITUTIONS TO
LEARNING INSTITUTIONS**

Abstract.

In this research, the title of which is: “Schooling in Colombia (1970 – 2015): from teaching institutions to learning institutions,” by using archeological and genealogical tools developed by the HPPC (History of Pedagogical Practice in Colombia) research group, and by taking as a referent Michel Foucault’s work, we analyze how a strategy, based on the educational project, and on the ideal of learning, has been gradually settling in Education. Such bases would determine the constitution of certain subjectivities, practices, and of a type of school oriented towards the establishment of



Facultad de Educación

the efficiency and efficacy paradigm, which is typical of contemporary cognitive capitalism.

Thus, in this study we analyze how, during the last four decades, education in Colombia has been obeying the ruling of educational policies, of international organisms, and of national and regional educational projects, which, through the implementation of mechanisms typically used in standardized tests, as well as through agency and the incentive system, define the whole sphere encompassing school, teacher, and pedagogical practices in the learning perspective as a regulation, control, and management strategy.

From a historical point of view, in this project it is suggested that three mass-education-related events have taken place in Colombia (active school, curriculum reform, and the General Education Act, together with its subsequent rather neoliberal counter-reform movement). Such events have gradually witnessed how learning has emerged as a hegemonic strategy, and has, therefore, “*depedagogicized*” education, turning the teacher into a learning manager, and turning the school into a training field towards standardized tests.

Keywords.

Schooling, subjectivation practices, teaching institutions, learning institutions, educational policies, education quality, governmentality.



INTRODUCCIÓN

La escolarización es un acontecimiento histórico, los vaivenes de su origen la muestran cargada de situaciones, que podrían nombrarse como extrañas, raras, por lo que pensarla desde el devenir, significa analizarla como algo que no está dado, que no era estrictamente necesario, ni natural y a diferencia de algunas historias de la educación, no podemos mirarla como un objeto enteramente constituido, a través de procesos evolutivos o analizarla como un fenómeno terminado (Martínez A. , 2011). Por tal motivo, este trabajo intenta describir la escolarización como una práctica estratégica, una forma de regulación de la subjetividad, entendida como la manera que tenemos de relacionarnos con la verdad y con la vida¹, los saberes² y las instituciones³.

¹ Esta relación de la subjetividad con la verdad se define mediante unas condiciones que son de dos maneras. La primera, son condiciones internas del acto de conocimiento y de las reglas que se deben respetar para estar en la verdad: condiciones formales, condiciones objetivas, reglas formales del método, estructura del objeto a conocer, mientras que las otras condiciones son extrínsecas. Estas son condiciones relacionadas con el asunto, por ejemplo, para estar en la verdad no se puede estar loco, condiciones culturales, donde para tener acceso a la verdad es preciso haber estudiado, haberse formado, inscribirse dentro de cierto consenso científico. La segunda, son condiciones morales, para conocer la verdad hay que trabajar, no se puede engañar a la gente, y sobre todo conciernen al sujeto en su ser (Foucault M. , 2000, p. 36).

² El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles, desde los que apenas empiezan a tener objetos de discursos y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales.

El saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía; así que, primero, de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política; segundo, de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados con las ciencias de la educación, con la historia de la educación y la pedagogía, y con las teorías que le han servido como modelo o de apoyo para su formación (Zuluaga, 1999 p.26)

³ Desde el punto de vista del saber pedagógico, se reconoce la institución como el espacio privilegiado para identificar la existencia social de un discurso, así como su proceso de formación y de apropiación en una cultura. En ella, están comprometidos los sujetos, las instituciones y los discursos que surgen o intervienen en el proceso de institucionalización (Echeverri, 2003 p. 53)



Facultad de Educación

En consecuencia, el surgimiento histórico de la escolarización no está atado a situaciones solamente educativas, sino que surge como una manera diferenciada, asociada a cuestiones que tienen que ver con la ciudad, con los olvidados, con los no educados, con lo ignorantes, con prácticas policiales, con la población y obviamente con el poder. Sin embargo, es importante aclarar que todos estos aspectos terminan materializándose en la escuela como institución de saber, en la enseñanza y el aprendizaje como formas de regulación, en el maestro como sujeto de saber pedagógico y en el estudiante como sujeto de control.

La escolarización tiene un surgimiento intempestivo y extraño, y como práctica estratégica llega a la apropiación del conocimiento a través de formas espaciales, como el encierro en el edificio escolar, los tiempos en la división de la clase, la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, La escolarización no la materializa un autor, ni menos aún, la fuerza de una ley: no es un pedagogo su creador, ni una política educativa, sino que los discursos pedagógicos ven en los hechos una condición que se puede nombrar, y que en el cruce fortuito de un conjunto de fuerzas alcanza su objetivación. Por esto, resulta tan importante localizar una a una las diferencias de los acontecimientos⁴, dándole más relevancia a la manera cómo funcionan las relaciones, que al sentido de los discursos.

⁴ Acontecimiento – entendiéndolo no como una decisión, un tratado, un reino o una batalla-, sino una relación de fuerzas que se invierte, un poder que se confisca, un vocabulario recuperado y vuelto contra quienes lo utilizan, una dominación que se debilita, que se distiende y se envenena, y otra que surge, disfrazada (Foucault M. , 2009, p. 101).



Facultad de Educación

Así que, no queremos investigar la escolarización como la forma de un objeto ya dado, ya constituido o entendido, sino la reconfiguración de una manera histórica material, formada por prácticas, saberes e instituciones dentro de un régimen de saber y de poder, que le da un funcionamiento, que lo regula, que delimita sus estrategias y sus luchas.

Así mismo, queremos mirar el fenómeno de la escolarización en un lugar y un tiempo bien definido, por algunos acontecimientos que le dan una característica especial; en consecuencia, para iniciar este análisis, nos ubicamos en la década del 70 por dos razones; primero, porque en ese momento se ha comenzado a establecer a nivel global la educación para todos, lo cual tendrá repercusiones en la región, que es lo que Martínez va a denominar el “agenciamiento”⁵; y segundo, porque es el momento más fuerte de la “crisis educativa”⁶ que vive el país, y que va a dar origen al movimiento pedagógico en 1982; no obstante, lo que realmente queremos mirar allí, es el surgimiento, la emergencia de un objeto como el aprendizaje, enmarcado en una estrategia de objetivación como la escolarización, que paulatinamente va definiendo la dirección y el sentido en el presente de algunas prácticas y subjetividades, a través de todas las relaciones que produce con la enseñanza, con el maestro, con el estudiante, con algunos saberes y con la

⁵ “Llamamos agenciamiento a aquellas formas gubernativas que expresan relaciones biopolíticas que el mundo moderno no conoció, porque se ubican más allá del límite del Estado nación. La función del agenciamiento no es ni producir la ley ni fundar la soberanía; busca, en su defecto, cooperar, coordinar, brindar una finalidad deseable para todos, es decir, con capacidad regulativa de la vida”. (Martínez, 2010, p. 112)

⁶ De acuerdo con Phillip Hall Coombs, citado por Martínez y Orozco, hay cuatro elementos que definen la crisis a nivel internacional: “la primera es el fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa, que colocó en estado de sitio a las escuelas y universidades que ya existían. La segunda es la aguda escasez de recursos, que impidió a los sistemas educativos el responder eficazmente a las demandas. La tercera es la inercia inherente a los sistemas de educación a los sistemas de educación, que originó una adaptación demasiado lenta de su régimen interno a las nuevas necesidades externas, aún cuando los recursos no constituyeran el principal obstáculo para esta adaptación. La cuarta es la inercia de la sociedad misma - la pesada carga de comportamiento tradicional, las costumbres religiosas, el prestigio, los patrones de empleo e incentivos y las estructuras institucionales - que no le han permitido utilizar óptimamente la educación, y el poder que la misma proporciona, para acrecentar el desarrollo nacional” (2015, p. 105)



Facultad de Educación

escuela, y desarrollar de esta manera el análisis de su emergencia, para mostrar cómo la escolarización es un acontecimiento político que inquieta.

Ahora bien, parece ser natural pensar que la escolarización y el aprendizaje, desde su forma actual, existieron siempre y que esta existencia es más o menos la misma al igual que su finalidad, desconociendo las condiciones singulares de una época que terminan formando unas subjetividades y unas prácticas absolutamente distintas; por tal motivo, esta investigación revisa esas “naturalidades”, que están dadas por ciertas y necesarias, y describe que por el contrario, existen muchas direcciones en los acontecimientos. Con esto, lo que se pretende es superar ese naturalismo inocente del aprendizaje en el presente y cambiar la tradición continuista de algunos análisis, que tiende a acabar con las tensiones y las luchas de cualquier acontecimiento histórico.

Queremos describir esa nueva dinámica que a partir del aprendizaje se ha venido imponiendo a la educación⁷, como un fenómeno que ya no sólo sucede en la escuela, sino por fuera de ella, que paulatinamente ha colonizado todos los saberes a partir del proyecto escolarizador, que supone que todo puede ser enseñado y todo puede ser aprendido, y que se aprende para toda la vida, y que ese aprendizaje tiene que ser competente y de calidad.

⁷ Entendemos la educación como: “Campo que acá caracterizamos como el de los mecanismos de gestión, administración, y gobierno de la enseñanza en tanto aparato o “sistema educativo” en tanto política de gobierno de sujetos y poblaciones” (Echeverri, 2015, p. 260), y que en el presente existe como un fenómeno que pretende institucionalizar todo saber, toda práctica y todo comportamiento para regular y controlar la población, a ese fenómeno podemos llamarlo escolarización.



De esta manera, el proyecto escolarizador es resultado del encuentro de líneas de fuerza que se enfrentan, forcejean, se ocultan y coexisten, pero que finalmente, como producto de esa dinámica, terminan por transformar prácticas, sujetos, saberes e instituciones. Los dispositivos⁸ alrededor de los cuales actúan estas fuerzas, según esta investigación, son cuatro: la enseñanza⁹, el aprendizaje, el maestro y la escuela, entendida como “la primera institución estatal del saber que surge para los pobres, no es solamente un aparato que homogeniza la población y genera lo común, también es un ámbito institucional que articula prácticas de gobierno y de utilidad pública; es un topos civilizatorio que construye subjetividades” (Martínez A. , 2011, p. 21). En consecuencia, la escolarización como un régimen de prácticas, produce tipos de sujeto (el maestro y el alumno), modula el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprendizaje, define la condición de la institución escolar y de los saberes que se enseñan.

⁸ Como señala Shérer (2005), citado por Echeverri: “Lo que organiza, distribuye, distingue o reúne elementos, lo que vuelve inteligible un conjunto confuso, lo que indica, para el pensamiento, orientaciones de investigación. Comprender un periodo de la historia, y antes de todo, delimitarlo, recortarlo, es ver de qué manera, en ella, las cosas y los seres se disponen, se pone a “disposición”; y por ello mismo, de que medios de ver y decir disponen en ella los individuos” (2015, p. 260).

⁹ Es necesario reconsiderar la enseñanza, de tal manera que ella ocupe un lugar diferente al de los procedimientos, un lugar favorable para la reconceptualización, que permita una comunicación abierta y productiva con otras disciplinas; es decir, reconocer la capacidad articuladora del concepto de enseñanza y colocar la práctica de la enseñanza como el campo aplicado de la pedagogía, donde se encuentra la didáctica. Pero no hay que confundir la enseñanza como concepto, con la práctica de la enseñanza, puesto que juegan un papel diferente en la interioridad del saber pedagógico: el concepto de enseñanza está dotado de una gran movilidad y puede insertarse en muy diferentes disciplinas cuyas elaboraciones se refieran a la enseñanza, en particular en los saberes específicos, por ejemplo: la enseñanza de las matemáticas, la enseñanza de la biología, la enseñanza de la geografía, etc.; de modo que la práctica de la enseñanza, como parte del campo aplicado, no debe comprender sólo conceptos operativos, la experimentación debe convertir los conceptos operativos en nuevos frentes de reflexión para articular la relación entre la teoría y la práctica. Ahora bien, esta inserción podría dar resultados en tres direcciones: al interior de la didáctica, al interior de los saberes específicos y al interior de la pedagogía (Zuluaga, 1999, p.29)



Facultad de Educación

Pensar la escolarización como una práctica estratégica, permite describir relaciones insospechadas, al mismo tiempo que produce diferencias, y de esta manera, siempre lleva a lo particular. En ese orden de ideas, este trabajo intenta ser una analítica de las relaciones y permite trabajarlas como regularidades, esto es, “la existencia material de ciertas reglas en las que está inscrito tanto el sujeto como la institución y el discurso” (Martinez A. , 2011, p. 23)

Se trata de mostrar la relación de los conceptos y de los problemas, y no agotar lo que se ha dicho sobre ellos, sino más bien, trabajar los documentos como una forma de decir que excluye e incluye formas de verdad. En ese sentido, sostengo que la "verdad" en la educación se produce por la vía de las relaciones entre los sujetos, las instituciones, los saberes y las leyes; en consecuencia, la escolarización ocurre como el efecto de unas relaciones que produce subjetividades, instituciones, saberes. Es decir, poner en entredicho esa ya larga verdad, que para algunos inició en la colonia, donde reza que la enseñanza, el aprendizaje, quien aprende y quien enseña, requieren estar institucionalizados para poder controlar y regular esos dispositivos, y así volverlos estratégicos para los fines de la sociedad.

Además, aquí se analiza una práctica discursiva; es decir, aquel sistema de relaciones que constituyen la condición material, dentro de la cual el discurso mismo se estructura y se forma (Foucault, 1999), que uno quiere someter a la crítica, así entonces, el problema constituye un fenómeno polimodal de múltiples aristas, entradas, salidas, de matices que apenas podemos denunciar.



Facultad de Educación

En este sentido, el problema de la escolarización es una multiplicidad, que a la vez, puede ser criticada en una particularidad, puesto que es como diría Deleuze, “las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, línea de fuga o de desterritorialización según la cual cambian de naturaleza al conectarse con otras” (Guattari, 1973, p. 13)

Por último, hay una recurrencia de la cual este trabajo no se pudo desprender, y es el aprendizaje, pero esta recurrencia es múltiple en muchos sentidos: primero porque la escolarización se produce porque es necesario encerrar la enseñanza en un edificio, esto es, la escuela como institución, es necesario regularla a través del discurso de un saber, sea la instrucción, la educación, la pedagogía, la didáctica o en el presente, el aprendizaje, y porque es necesario un sujeto como el maestro que agencie la relación escuela- enseñanza.

Así pues, lo que he intentado aquí es mostrar los distintos puntos de esa multiplicidad, que es la escolarización, pero al querer comprender esa multiplicidad, me encuentro que opera por parejas recurrentes que están en tensión, la enseñanza y el aprendizaje, el maestro y el estudiante, el adentro y el afuera de la escuela, la pedagogía y la experiencia.

1 8 0 3

También, encuentro que siempre hay un juego de multiplicidades entre la subjetividad y la verdad en la escolarización, tales multiplicidades pueden localizarse y ver su funcionamiento, y



Facultad de Educación

su condición más importante es su movilidad histórica, o como diría Foucault, su discontinuidad, esto es, la recurrencia discontinua, en tanto cortes históricos, es decir, “(...) sistemas descriptibles que abarcan diferentes tipos de hitos fechables y localizables correspondientes a los discursos y prácticas involucrados en el sistema de relaciones que rige la formación de un saber o su ejercicio en una formación social específica” (Zuluaga, 1999, p. 139).

Así la escolarización, que está formada en nuestra sociedad por las relaciones entre los sujetos, las prácticas, los saberes y las instituciones, delimita formas diferentes en momentos diferentes de la educación y la pedagogía en Colombia. A nuestro parecer, la novedad comienza con la escuela activa o pedagogía activa¹⁰ por esta razón, fue allí necesario describir el funcionamiento de la enseñanza, del aprendizaje, la condición estratégica que en ese momento se le impone al maestro, la nueva condición para el niño y en general para el estudiante.

Por su parte, en la reforma curricular que se inició en 1969 y que tuvo su materialización en Colombia en 1978, surge una discontinuidad, la tecnología educativa que va a tener un largo aliento desde su forma conductista hasta su forma cognitivista, lo cual produce unos dispositivos

¹⁰ En cierto sentido, se puede decir que el universo mental y afectivo que caracteriza la pedagogía de la Escuela Activa, comenzó a introducirse en el país con la apropiación de las ideas de Pestalozzi en la Escuela Normal de Bogotá, fundada por José María Triana, bajo los auspicios del gobierno conservador de Mariano Ospina Rodríguez en 1845. Años después, desde 1872, la pedagogía pestalozziana, llamada también objetiva, difundida en las Normales de todas las capitales de los Estados Federales, por la primera Misión Pedagógica Alemana, apoyada esta vez por los gobiernos liberales radicales, se convirtió en la pedagogía oficial del Estado, y sobrevivió como tal al cambio de régimen conocido como la Regeneración (1886-1903) y aún, la primera parte de la llamada Hegemonía Conservadora (1903-1930) (Saldarriaga & Saenz, J, 2012, p.67). (Saldarriaga & Saenz, J, La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano?, 2012, p. 67)



Facultad de Educación

que hemos llamado de captura y de modelamiento, que definen la subjetividad del maestro y del estudiante como formas objetivas, a través de relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje, el método y la didácticas.

Es de anotar, que existe un ámbito de esta problemática, que delinea muy bien el sentido de la complejidad de lo que sucede con la escolarización en Colombia, se trata entonces de la escolarización de la razón, es decir, un proceso de regulación, circulación, control y naturalización de los sujetos, las prácticas, las instituciones y los saberes a través del aprendizaje, bajo el grito de batalla de “aprender a aprender” y la ficción de la autonomía, como dispositivo de regulación positiva de los sujetos y las instituciones, especialmente. Aquí, ya estamos en el funcionamiento nomológico del aprendizaje, que Martínez (2004) llama consenso, son pues, todos aquellos elementos que convierten al aprendizaje en la función estratégica por excelencia de las sociedades escolarizadas.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“...¿Cómo queréis vos que no tenga confuso el que dirá el antiguo legislador, que llaman vulgo, cuando vea que al cabo de tantos años, como a que duermo en el silencio del olvido, salgo ahora, con todos mis años a cuestras, con una leyenda seca como un esparto, ajena de invención, menguada de estilo, pobre de conceptos, y falta de erudición y doctrina, sin acotaciones en las márgenes y sin anotaciones en el fin del libro, como veo que están los libros, aunque sean fabulosos y profanos, tan llenos de sentencias de Aristóteles, y de Platón y de toda la caterva de filósofos, que admiran a los leyentes, y tienen a sus autores por hombres leídos, y elocuentes?...”

Miguel de Cervantes.

Del prólogo del Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha.

“En la mayoría de los hombres el intelecto es una máquina pesada, sombría, rechinante, que cuesta poner en movimiento: cuando quieren trabajar y pensar bien con esta máquina, lo llaman “tomar en serio el asunto” -¡oh, cuán fastidioso tiene que serles el pensar-bien! Tal como parece, la amada bestia hombre pierde el buen humor cada vez que piensa bien: ¡se pone “serio”! Y “en donde hay risa y jovialidad nada vale allí el pensar” -así suena el prejuicio de esta bestia seria en contra de toda ‘ciencia jovial’. -¡Pues bien! ¡Mostremos que es un prejuicio!”

Nietzsche, 2001.

La Escolarización como Dispositivo Estratégico.

La escolarización¹¹ es un fenómeno que relaciona estratégicamente¹² unas discursividades acerca de la escuela, el maestro, el alumno, y las prácticas pedagógicas¹³. En Colombia, se presenta bajo

¹¹ “El logro de este “consenso transcultural” ha sucedido en un lapso de un par de siglos y ha estado dirigido bajo la horma de los países capitalistas centrales, que, de esta suerte, convierten, en el globalizado mundo de nuestro tiempo, sus valores culturales sobre la escuela y la educación en “los” valores. De este modo, el hecho de escolarización conlleva un nuevo proceso masivo de aculturación bajo los imperativos del capitalismo tardío y el renovado Estado nacional de la era de la globalización; fenómeno que cobra una fuerza extraordinaria de aceleración después de la Segunda Guerra Mundial. Es precisamente en la segunda mitad del siglo XX cuando se impone, con ciertos desajustes nacionales, el modo de educación tecnocrático de masas en los países occidentales y cuando asistimos, bajo la paternal tutela y asesoramiento de los técnicos de la UNESCO, a la casi clónica construcción de los sistemas nacionales de educación en los países del Tercer Mundo”. (Cuesta, 2004 p.1)

Facultad de Educación

una regularidad como el aprendizaje relacionadas con el maestro, la escuela y la enseñanza a partir de la escuela activa que se vuelve hegemónica durante la tecnología educativa o tecnología instruccional¹⁴ en la década de los años 70, y posteriormente visible en las reformas educativas¹⁵, que se iniciaron a partir de los 90, cuyos acontecimientos más relevantes en nuestro país son el Plan de Apertura Educativa del gobierno de César Gaviria y la expedición de la Ley General de Educación.

Estos acontecimientos dejan ver la escolarización como una estrategia basada en el paradigma del aprendizaje que se caracteriza por aspectos, tales como: 1. Un inusual valor a la formación continua, como condición del desarrollo de la subjetividad, 2. Una especial atención al aprendizaje

¹² Por estrategia, en sentido amplio, debe entenderse en este orden de ideas, las determinaciones de poder y saber, que actúan en un campo complejo y heterogéneo de fuerzas diseminadas en las prácticas sociales (incluyendo entre ellas las prácticas discursivas); tales determinaciones requieren para su despliegue, de una red de instituciones, sujetos, y discursos (saberes), atravesados por sus fines o delimitados para sus fines, para inducir mecanismos establecen el conjunto de fuerzas. (Zuluaga, 1999 p. 105). Igualmente, los mecanismos dispuestos por el poder político para la práctica pedagógica tienen dos fines; primero, adecuar, especializar y conducir la enseñanza a los fines sociales asignados por el poder; segundo, mantener en equilibrio o sometidas las fuerzas que se oponen a la unidad global de las fuerzas hegemónicas. (Pág. 165).

¹³ Es una noción metodológica que designa: 1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna funciones a los sujetos de esa práctica. 5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos de saber pedagógico (Zuluaga, 1999, p.147).

¹⁴ “La tecnología instruccional se refiere a la instrucción en términos de un subsistema conocido como proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, un sistema instruccional puede concebirse como un conjunto formado por personas y materiales, cuyo principal objetivo es transformar las conductas de los alumnos por medio del aprendizaje. El sistema instruccional debe garantizar que dichas transformaciones ocurran. Los sistemas instruccionales son subsistemas que se constituyen en la espina dorsal del sistema a que se refiere la definición general de Tecnología Educativa” (Martínez, Noguera, & Castro, 2003, p.108).

¹⁵ Por reforma entiendo, con Francesc Pedró e Irene Puig (1998, pp. 44-45), “alteración fundamental de las políticas educativas nacionales” que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum –contenidos, metodología, evaluación–, al profesorado –formación, selección o evaluación– y a la evaluación del sistema educativo. Una alteración, en todo caso, promovida desde las instancias políticas a diferencia de los cambios iniciados desde abajo –en general más cercanos a las innovaciones– y asumidos en ocasiones por el poder político, y de los procesos de difusión y adaptación de determinadas ideas y métodos elaborados, en general, por asociaciones, grupos o personas individuales, que han sido el origen de movimientos de reforma supranacionales, de adaptaciones en contextos diferentes a aquéllos en los que fueron elaborados, con la consiguiente interpretación y modificación de los mismos, y de conflictos entre quienes se consideran, frente a otros, los genuinos herederos e intérpretes correctos del sistema o método original” (Viñao, 2002, pág. 5)

Facultad de Educación

continuo y continuado en todos los niveles educativos, como condición para el desarrollo social y para ser competente 3. Un énfasis en la eficiencia y en la eficacia, mediante formas de diseño y programación curricular, y 4. La institucionalización regulada del conocimiento en todos los niveles y áreas de saber, como condición de la inclusión social.

De esta manera queremos analizar en la escolarización (como fenómeno estratégico), el surgimiento de subjetividades, y de prácticas institucionales asociadas al aprendizaje que definen unas formas de la escuela, de los sujetos y de los discursos que la cruzan en el presente (Martínez & Orozco, 2010, p. 113).

Los elementos que enmarcan esta problemática están dados por los siguientes aspectos:

En primer lugar, el debate que la escuela activa¹⁶ le hace a la educación tradicional para proponer una escuela moderna¹⁷, desde principio del siglo XX hasta los años 70 (que incluso sigue

¹⁶ “En determinados países –en Iberoamérica, por ejemplo– al movimiento de la Escuela Nueva se le llama Escuela Activa, dado que se asume que el principio más importante y significativo, es aquel según el cual la escuela debe propiciar la actividad del niño; de allí que se sostenga que esta institución está llamada a aplicar el principio de actividad y hacer posible toda la actividad psicomotora propia del niño, a fin de centrarse en los intereses de éste y hacer más eficaces la enseñanza y el aprendizaje” (Narváez, 2006, pág. 631)

¹⁷ Cabe mencionar aquí tres referentes importantes en Colombia de este planteamiento: el primero es el trabajo de Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga Vélez y Armando Ospina, el cual es titulado “Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946” (2 volúmenes), donde se examina la apropiación de la escuela nueva y de los saberes modernos, y sus incidencias en las transformaciones de la práctica pedagógica durante el periodo estudiado; el segundo es el de la profesora Martha Herrera (1999), llamado “Modernización y escuela nueva en Colombia”, su análisis se fundamenta en el proceso de hegemonía de la escuela nueva a nivel internacional, donde precisamente se va a plantear un fuerte debate a la educación tradicional y a las formas de enseñanza de carácter no activo. Esta tensión es importante en el análisis de la escolarización, porque es el que va a trazar el rumbo posterior hacia las instituciones de aprendizaje que definen un nuevo papel del maestro, del estudiante y de la institución educativa. Y por último, el libro de los profesores Rafael Ríos Beltrán y Javier Sáenz Obregón, “Saberes, sujetos y métodos de enseñanza: Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia” (2012), de la Universidad Nacional, con el apoyo de la Universidad de Antioquia, donde se examina como en la primera mitad del siglo XX, es posible identificar cuatro tendencias relacionadas con la apropiación de la escuela nueva en Colombia, a saber: la escuela examinadora que transformó esta institución en laboratorios de experimentación, la escuela defensiva que asumió la institución escolar como un espacio para producir una raza culta y civilizada, la reforma de los métodos de



Facultad de Educación

apareciendo en nuestros días, matizado por otras derivas relacionadas con las reformas educativas de corte efficientista¹⁸), a través de su la apropiación en Colombia, donde se plantea la necesidad de superar la escuela tradicional, fundamentada en el maestro, en la enseñanza pasiva y el rol poco activo del niño.

En segundo lugar, en Latinoamérica, los años 80 tienen para la educación la intención de resolver problemas relacionados con el desarrollo social, a partir de la superación de la desigualdad en la educación, la superación de la pobreza y la cobertura total, mientras que en los años 90, el énfasis se pone en la calidad de la educación y en su gestión.

Estos dos aspectos van a marcar la dirección del proyecto escolarizador en Colombia, como una estrategia diferente que pasa de lo cuantitativo a lo cualitativo, esto es, de la sola cobertura a la calidad basada en el aprendizaje (UNESCO, 1998). Este planteamiento tiene dos campos de materialidad histórica, el primero refiere a ese movimiento que se inicia durante la tecnología educativa en Colombia, especialmente a partir de 1968, y que pasa por el proceso de renovación curricular, iniciado en Colombia a mediados de la década del 70¹⁹, impulsado por el Ministerio de

enseñanza, y la educación para la democracia, que en conjunto puso énfasis en los fines sociopolíticos de la educación pública y la gobernanza de los alumnos (Ríos & Saenz, J, 2012, pág. 10)

¹⁸ “Un interés general porque la escuela se hiciera más autónoma comenzó a prevalecer en la conciencia de la ciudadanía. A lo largo del siglo XX este movimiento tuvo momentos de gran vigor, como también de persecución y derrota. En más de una ocasión su filosofía educativa fue acallada, y llegó a juzgarse que implicaba un peligro para la seguridad del Estado. No obstante, su semilla encontró manera de rebrotar por los años 80, bajo el Decreto de 'Innovaciones educativas', promulgado por Belisario Betancurt, y de fortalecerse más tarde con la expedición de la Constitución del 91” (Galofre, 2016)

¹⁹ “La implantación a gran escala de la tecnología educativa propiamente dicha se inicia en 1975 cuando se elabora el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, que sirvió de base para la organización del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 1976, la Organización del Sistema de Educación Nacional (Decreto 088) y la Reforma Curricular de 1978 (Decreto 1419). Este proceso se extiende hasta 1984 (fecha de expedición de los llamados “programas curriculares”, mediante el Decreto 1002), proceso conocido como renovación curricular” (Martínez, Noguera, & Castro, 2003 p. 160) (Martínez, Noguera, C, & Castro, J, 2003, pág. 160)



Facultad de Educación

Educación Nacional, en el cual se produce un fuerte debate alrededor del papel de maestro, el papel del estudiante, el aprendizaje y la enseñanza.

El segundo, corresponde a inicios de los 90, con las reformas educativas de segundo orden, que van a tener un hito en Colombia con la divulgación de la ley 115 de 1994, donde el problema de la cobertura se desplaza y adquiere relevancia la calidad, entendida desde la gestión de la eficiencia y la eficacia, mediada por dispositivos de evaluación de los sujetos, las instituciones y los aprendizajes.

En suma, si aceptamos que la escuela es una institución que regula y ordena los tiempos, los espacios, los sujetos, los saberes y las prácticas asociadas a la enseñanza y aprendizaje de estos saberes, es necesario preguntarse por las subjetividades que allí se forman, por las prácticas que las definen y por los saberes que las determinan en el marco de un dispositivo estratégico, como es la escolarización y especialmente en el surgimiento de las instituciones de aprendizaje, y preguntarse por las condiciones de existencia de la tensión entre la enseñanza y el aprendizaje, el saber pedagógico y la instrumentalización del maestro, entre una escuela eficaz y eficiente, en contraste con una escuela para el sujeto.

En consecuencia, cabría preguntarse ¿es posible una escuela para el sujeto? ¿Puede el conocimiento escolar adquirir una condición diferente a la objetiva? ¿Qué otros modos de vida (subjetividades) podría producir esa “otra condición”? ¿Son las sociedades del aprendizaje, la condición natural del maestro y de la escuela? ¿De qué hablamos, cuando hablamos de enseñanza en el presente? ¿Cuáles son los aprendizajes para una crítica de las formas

Facultad de Educación

hegemónicas de la escuela de hoy? En una pregunta, ¿cuál es la múltiple naturaleza de la escolarización y de las instituciones de aprendizaje, en tanto medio de control, aparato de organización, racionalidad curricular e instrumento de regulación?

Qué Justifica este Problema.

Varias razones justifican emprender el análisis de un fenómeno como la escolarización en el ámbito de las instituciones de aprendizaje que hoy determinan las condiciones en que se forman unas subjetividades, en que se regulan unos saberes y en que definen los trazos de la razón pedagógica instalada en el aprendizaje como el dispositivo de instrumentalización de cualquier proyecto educativo.

En primer lugar, los dos propósitos de la escolarización expansiva: la cobertura educativa y el desarrollo del Estado nación, para resolver los problemas de equidad, pobreza, y atraso social (elementos que podrían resumirse como el proyecto de modernización), comienzan a configurar unos tipos de subjetividad que demandan otras características, que antes no estaban presentes en el proyecto educativo transnacional, y que va a ser asumido por los Estados mismos, al tomar como bandera los propósitos transnacionales modernizadores. Es pues, lo que Martínez (2004) ha denominado, el desbloqueo de la escolarización, lo cual constituye la estrategia más importante para garantizar el ingreso, la retención y la cualificación de la población por parte de la escuela, cuyo propósito es, como señalabamos antes, la modernización del Estado.



Facultad de Educación

En segundo lugar, cuando la escolarización pasa de la forma expansiva al paradigma de la gestión y la calidad y se comienzan a vislumbrar las instituciones de aprendizaje, el asunto comienza a tener una deriva distinta, que tiene tres elementos asociados a factores sociales, claramente definidos en la historia de la educación en Colombia, se trata del énfasis discursivo en los aprendizajes, en la eficacia y en la eficiencia.

Por último, la escolarización ha querido convertir lo múltiple en unidad, a través de procesos de objetivación enmarcados en los discursos de la evaluación y de estandarización tan comunes en la educación del presente, y por esta vía se establece una relación donde el poder legitima el conocimiento sobre lo educativo, su producción y su utilización, al mismo tiempo, legitima el papel de los sujetos en esa triada estratégica.

Además, desde el punto de vista del análisis crítico que se proyecta en este trabajo resulta necesario poner en entredicho como en las prácticas discursivas del presente se ha ido instalando un campo de hegemonía que algunos han llamado “sociedades de aprendizaje “en el cual juegan al unísono los elementos que nutren el agenciamiento educativo y por supuesto la configuración de una subjetividad instrumentalizada.



El Contexto del Problema.

En primer lugar, en el contexto global la escolarización es un fenómeno que se ha ido naturalizando como una verdad incuestionable, bajo la tutela de agencias internacionales como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de agencias regionales como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y agencias nacionales como los Ministerios de Educación, y municipales, a través de las Secretarías de Educación, todas con un lema único, generalizado y visible: “la escolarización es la condición del desarrollo de las sociedades y de los individuos y es la gran estrategia para que el mundo sea justo y equitativo”, es bajo este lema que la escolarización de masas se ha convertido en la estrategia biopolítica para regular y controlar los sujetos²⁰, las prácticas²¹ y los saberes²², que circulan no solamente en la escuela, sino por fuera de ella. Y por esta razón, se plantea casi al unísono que: “Mejorar la cantidad y la calidad de la educación es uno de los desafíos fundamentales que enfrenta Colombia en su propósito de acelerar el crecimiento económico y ofrecer mayores posibilidades de bienestar a toda la población (...)” (Delgado, 2014, p. 1).

²⁰ Este sujeto se entiende como: 1. Sujetos de saber, es decir, como aquel que pone en práctica los enunciados de un saber en una sociedad determinada. 2. Sujeto de saber pedagógico, como aquel que está delimitado desde un saber y desde los procesos de institucionalización en una sociedad. 3. Sujeto de enseñanza, como aquel que enseña y está definido por el método de enseñanza o por una didáctica. 4. Sujeto de aprendizaje, como aquel que aprende un saber institucionalizado en la forma escuela, regulado por prácticas pedagógicas, ideológicas, económicas y sociales (Zuluaga, Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber, 1999). Es importante señalar, que estos sujetos están íntimamente relacionados con unas tecnologías de poder, que determinan su conducta y la someten a cierto tipo de fines o de dominación y consisten en una objetivación de estos sujetos. (Foucault M. , 1996, pág. 48)

²¹ Las prácticas son aquellas formas materiales de circulación, difusión, producción, adecuación, distribución y control de un saber, de un sujeto o de la práctica misma.

²² “Conjunto de conocimientos de niveles desiguales (prácticos o teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por diversos sujetos. Todo saber está sometido a un régimen de poder, en este sentido, es más potente hablar de regímenes de saber-poder, que a su vez constituyen condiciones de posibilidad y de existencia de unos sujetos en un saber.



Facultad de Educación

En este sentido, el salto de la cobertura a la calidad es el ámbito que mejor define la problemática a que nos aboca la escolarización de masas en las sociedades de aprendizaje, especialmente porque la calidad esta mediada en los discursos de hoy por fenómenos a la vez tan complejos e interesantes como el estado evaluador, la marquetización de los aprendizajes y la instrumentalización de las subjetividades.

En el ámbito nacional la escolarización de masas, por lo menos en la escuela básica, ya es una realidad, de modo que es pertinente mencionar las estadísticas presentadas por Fedesarrollo: “En el ciclo de educación básica (primaria y secundaria) las coberturas brutas superan el 100%, mientras que en los niveles de educación preescolar y media llegan a 97% y 75% respectivamente. Así mismo, la calidad de la educación, medida por los resultados de las pruebas de aprendizajes tanto nacionales como internacionales, muestra algunos signos de mejora” (Delgado, 2014, p. 2).

Para el contexto de este trabajo, tres demandas enmarcan el proyecto escolarizador: la primera, la paulatina hegemonía del aprendizaje, como condición de cualquier práctica educativa, hegemonía que viene instalándose en Colombia desde la tecnología educativa y que en el presente resulta ineludible; la segunda, la objetivación regulada mediante una nueva forma de la instrumentalización de la enseñanza, a través de las evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes, de las instituciones, del maestro y del alumno; la tercera, la refundación de la escuela mediante una ola reformista de corte instrumental, con dos planos discursivos, el plano



Facultad de Educación

global de hegemonización, llamado “los sistemas educativos”, organizados por capas y con funcionamientos administrativos, desarrollados por los “estados nacionales”, materializados en las políticas educativas propuestas por las agencias internacionales y nacionales de educación, y que ha sido intervenido por el saber experto. Y el plano local de las prácticas pedagógicas, que se producen en las instituciones educativas, que tiene que ver con la manera como el maestro acontece en la escuela y con la manera cómo se vuelve maestro y lo convierte en sujeto de saber pedagógico²³; es decir, alguien que piensa su práctica y la modifica, a la vez que se modifica a sí mismo, este plano está siendo intervenido por el sistema y cada vez reduce la movilidad del maestro hacia propuestas alternativas, hacia lugares de fuga que transfiguran su práctica o hacia formas de resistencia, que hacen visible las formas sistémicas.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

²³ “Lo entiendo como un discurso en el cual se localiza la enseñanza como macro-objeto y lugar de aplicación de sus nociones. En el curso de la historia, el objeto enseñanza ha sido sustituido por otros, durante lapsos discontinuos, y se le encuentra en diferentes posiciones respecto al discurso y a la práctica” (Zuluaga, 1999, p. 163).



CAPÍTULO II

GUIÓN METODOLÓGICO

La Perspectiva del Análisis

Lo metodológico “En su acepción más general y para este trabajo en particular, designa un conjunto de conceptos con eficacia práctica que, acerca de un discurso y de su institucionalización, se constituyen en guía para abordar un objeto de análisis situado en un dominio relacional” (Zuluaga, 1999, p. 143).

En consecuencia este trabajo se inscribe en la tradición del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (HPPC)²⁴, que a su vez es heredero de la tradición que se forjó en los trabajos de Foucault y de éste en Latinoamérica y Colombia. Esto significa que, es necesario tener en cuenta algunos elementos que definen el trabajo genealógico: en primer lugar, el análisis genealógico trabaja sobre las tácticas de dominación, aquellas formas en las que el saber y el poder se relacionan y producen dominación en un sujeto y por qué no, en un saber; y en segundo

²⁴ Hacia 1975 la profesora Olga Lucía Zuluaga inició el proyecto Pedagogía y filosofía, este proyecto a su vez daría origen en 1980 al proyecto interuniversitario titulado: Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia que en su momento constaba de cuatro proyectos, a saber: “ los jesuitas como maestros” “ la práctica pedagógica durante la colonia”, “la práctica pedagógica del siglo XIX”, “la práctica pedagógica en el siglo XX” (en el cual se inscribe este proyecto de tesis Doctoral). Tomamos de estos algunos elementos metodológicos y avizoramos propuestas asociadas que intentan enriquecer el ya importante utillaje conceptual y metodológico que este proyecto intelectual ha producido durante más de 30 años. Igualmente hemos tomado algunos de los desarrollos metodológicos hechos por el profesor Alberto Martínez Boom en sus distintos trabajos, especialmente los desarrollados en los libros: De la escuela Expansiva a la escuela competitiva (2004) y el libro verdades y mentiras sobre la escuela (2015) en su segunda edición y escuela pública. De la profesora Zuluaga se toma el concepto fundamental para este trabajo, el saber pedagógico, el cual articula la pedagogía a la exterioridad, tanto conceptual, como política y culturalmente.



Facultad de Educación

lugar, analiza las emergencias o acontecimientos en donde se produce una lucha, una tensión entre fuerzas que van generando una verdad.

En este sentido, “la genealogía intenta, por recurso a la noción de “relaciones de poder”, explicar lo que la arqueología debía contentarse con describir. Esto es: por qué tal régimen de saberes se desarrolla en tal dirección y según tales alcances y no en cualquier otro de los posibles” (Foucault M. , 1996, pág. 15). De esta manera, nos acercamos a un conjunto de relaciones, entendidas como la materialización de algunas reglas en las que está suscrito el sujeto, la institución y el discurso; no obstante, es relevante señalar que ésta no es una historia tradicional, sino un estudio filosófico y político sobre un fenómeno como la escolarización; en consecuencia, el uso de los documentos históricos no sirven para contextualizar el problema, sirven como elemento fundamental para entender lo que nos pasa hoy, tal como dice Martínez, citando a Castell, “el resultado de una serie de transformaciones que hay que reconstruir para averiguar qué hay de inédito en la actualidad” (2015, pág. 17).

Del mismo modo, poder ver las relaciones entre lo visible y lo enunciable de cada época, nos somete al esfuerzo, por ponerse más allá de los comportamientos, de las mentalidades o las ideas, puesto que “constituye el análisis de lo que las hace visibles” (Martínez, 2015. p. 17). El valor de esta manera de hacer historia consiste en que se convierte en una forma filosófica de preguntar o de interrogar las relaciones y poder ver en la escolarización, como una red compleja de acontecimientos que se entrecruzan y producen unos sujetos, unas prácticas y unas instituciones.

El análisis genealógico busca desligarse de las nociones tradicionales en la historia clásica, como causalidad, totalidad y continuidad, para así poder ver y localizar los lugares donde se combate y emergen los cambios, las rupturas, los rompimientos. Según Martínez, “el primero de los rasgos de este sentido histórico que se opone a la historia tradicional, es alterar la relación habitualmente establecida entre la irrupción del acontecimiento y la necesidad de cierta continuidad” (2015, pág. 19). Así, todos los hechos históricos son únicos, singulares, de modo que su origen no es una razón o una sustancia primaria que refleja exactamente el objeto al que aluden. En consecuencia, las tensiones en juego a lo largo de la historia, no son manifiestas como formas lineales y causales, producto de una intención fundante, ni son el resultado de la suma continua de unos hechos, hitos o unos personajes.

Aquí nos apartamos de los estudios generales o historia de la educación clásica, la cual explica los acontecimientos históricos de una manera, sucesiva, evolutiva y causal, donde intenta descubrir las condiciones o leyes generales que definen causalmente los fenómenos educativos y está apoyada en sucesos políticos y económicos. Fundamentalmente, lo que quieren mostrar estas historias, es la estabilidad de las prácticas, de los sujetos y de las instituciones que allí se historia n, poniendo en el presente un lenguaje del pasado, tal como lo plantea Hamilton:

Cuando, por ejemplo, los historiadores hacen referencia al "currículum" de la universidad medieval, inconscientemente imponen el lenguaje del presente a la escolaridad del pasado; el resultado es la excesiva ponderación de la estabilidad



Facultad de Educación

de la práctica educativa, y los expertos en la materia se quedan con la impresión de que la enseñanza y el aprendizaje están relativamente a salvo de las turbulencias del cambio histórico. (1993, pág. 201).

Explicar el Documento.

La evidencia que tiene el documento en los análisis históricos en educación, resulta innegable a la hora de delimitar aspectos relacionados con su potencial analítico, es decir, con la posibilidad que éste tiene de configurar la realidad en un tiempo y en un espacio determinado. En principio, es importante señalar lo que para este trabajo no constituye el documento, en tanto ello define la perspectiva de análisis que de éste es posible llevar a cabo.

Se plantea que no es un problema de verdad (Foucault, 1999), en este sentido, el documento no dice una verdad, sino que describe formas históricas de la verdad que dependen de la relación en que éstos se producen, y de la concepción de la verdad que opera en un momento histórico; por tanto, el documento es un relato de una verdad inventada, y como discurso son “cuadros formales de singularización, a los presupuestos que se descubren y que están disimulados bajo las racionalidades o las generalidades engañosas” (Veyne, 2004, p. 24).

En tanto relato, el documento adquiere muchas formas, muchos relatores y muchos caminos. Las formas tendrían dos imágenes generales, el discurso y las prácticas, las cuales, a su vez, tendrían



Facultad de Educación

formas específicas: cuadernos, informes, leyes, debates, teorías, arquitecturas, memorias, diarios, periódicos, condenas, etc.

En cuanto a los relatores, éstos resultan considerables, más en relación con las formas de la escritura (como narración de la experiencia), que con el valor de quien produce el relato, por esto, no es importante quien narra la realidad, sino en qué lugar de la verdad se sitúa, de manera que los caminos son como las rutas que siguen las formas de la verdad, que en su acontecer geográfico son superficiales o profundas, visibles o invisibles; sin embargo, parece que relatores, formas y caminos, están asociados a una racionalidad, que va configurando el acontecimiento; es decir, “que en toda época, los pensamientos, conocimientos, las palabras escritas o prácticas de un grupo humano se acantonan dentro de estrechos límites” (Veyne, 2004, p. 25). En nuestro caso, creemos que el lugar que delimita todo en la educación del presente, es el aprendizaje.

Como el documento no constituye un problema de verdad, tampoco constituye un problema de autoridad o de testimonio, que sirve para develar la verdad y condenar la falsedad; más bien, el documento opera como una imagen del mundo, articulada por los lugares desde donde se habla o se vive, como diría (Chartier, 1998) refiriéndose a los historiadores, es necesario reconocer la pertenencia del conocimiento histórico al género del relato-entendido en el sentido aristotélico, “como puesta en escena de las acciones representadas” .



En el tomo II de la “Historia de la sexualidad”, en el “Uso de los placeres”, Michel Foucault propone, al referirse a los documentos, dos posibilidades de análisis: los documentos prácticos y los documentos teóricos, los primeros se refieren a los documentos prescriptivos y señala, “quiero decir textos que, sea cual fuere su forma (discurso, diálogo, tratado, compilación de preceptos, cartas, etc.) su objeto principal es proponer reglas de conducta” (Foucault, 2005, p. 15). Los segundos son los textos teóricos, que tienen como objeto producir un saber, es decir, una verdad, cuya forma está dada por libros, artículos de revista, ponencias, conferencias, etc.

He tomado como ámbito de comprensión algunos documentos teóricos, que me sirven para analizar la escolarización como un fenómeno, como una práctica, es decir, como un dispositivo²⁵ estratégico que intenta establecer “una verdad” a partir de teorías, conceptos, investigaciones y publicaciones. Además de, tener en cuenta documentos prácticos, que intentan mostrar el “deber ser” de esta verdad a través de leyes, reformas, manuales, registros escolares, circulares etc.

²⁵ Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es (...) un conjunto - resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos (Foucault, *Dits et écrits*, vol. iii, pp. 229 y ss; citado por (Agamben, 2011, pág. 250)



Facultad de Educación

Para la selección de los documentos de análisis, hemos tomado como criterio fundamental, el planteado por Foucault, y por esta vía, se han definido unas series en las que se agrupan los documentos, si son prescriptivos (prácticos) y si son teóricos (encaminados a construir una teoría o dar un estatuto de disciplina o ciencia).

Las series de los documentos prácticos son comentarios, apropiación institucional, legislación, memorias, actas y registros escolares; mientras que, las series de los documentos teóricos son teorías pedagógicas, artículos de revistas asociados a la teoría educativa e investigaciones educativas relacionadas.

Es importante señalar, que analizar el discurso de la educación (de la escolarización), es trabajar unas actuaciones efectivamente producidas en sus condiciones de existencia, lo cual involucra una descripción “de lo dicho” en formas, que aquí hemos querido denominar teóricas y prácticas (en tanto prescriptivas) en un acontecer histórico, el cual no sigue el orden cronológico o acumulativo de los enunciados de un sujeto o de una autoridad institucional con miras al progreso de la razón. Este acontecer designa especialmente las posiciones de los sujetos y las relaciones, que sostienen con un tipo de saber (Zuluaga, Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber, 1999).



Tematización y Categorización de Registros.

Como un “análisis de contenido”, se organizan los documentos en series temáticas, que surgen al interior de éstos y se ordenan teniendo en cuenta sus relaciones. De este modo, las más relacionadas van a constituir posibles dominios discursivos, por ejemplo, el aprendizaje, la enseñanza, el maestro, la escuela.

A partir de la tematización, se ubican históricamente las categorías producto del examen de los registros.

Establecimiento de sistemas descriptibles.

Consiste, de acuerdo a Zuluaga (1999), en el encuentro de series temáticas que se relacionan, y que surgen de los registros categorizados. En esta etapa, asumimos un principio teórico propuesto de la arqueología, en cuanto a las relaciones “el número de estas redes no está, pues, determinado de antemano; solo la prueba del análisis puede demostrar si existen y cuales existen” (es decir, cuales son posibles de ser descritas) Foucault, (1982; citado por: (Zuluaga, Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber, 1999, pág. 185).

Establecimiento de agrupaciones o cortes históricos.

De acuerdo a los límites de los sistemas de relaciones, se agrupan ítems (sujetos, instituciones, saberes, prácticas) para la descripción o análisis final, los cuales van más allá de las divisiones por autor o por periodos cronológicos lineales, y se refieren específicamente a la interioridad de las relaciones por la vía de algunas regularidades, que podrían darse por pares tensionales, por

Facultad de Educación

ejemplo: enseñanza-aprendizaje, subjetividad-objetividad, psicología-pedagogía,
instrumentalización-saber pedagógico.

Periodización

Es legítimo el uso del término periodización, *pero en un estudio crítico de la historia de un discurso* las periodizaciones iniciales y el avance en el trabajo sólo permiten establecer *periodizaciones provisionales*. Es provisional, tanto porque pone en tela de juicio las periodizaciones de la historia tradicional de las ideas y de los saberes, como porque en el trabajo de reconstrucción histórica (del sistema de relaciones que rigen el discurso), es necesario tratar diferentes cronologías para acontecimientos de diferentes niveles y tipos, que impiden desde el comienzo o en los primeros avances del trabajo periodizar desde el punto de vista arqueológico o genealógico. (Zuluaga, 1999, p. 145)

Este trabajo tiene como punto de partida los años 70, pues es cuando a través de los organismos internacionales se difunde la programación y la planificación de la instrucción, que luego se va a conocer en Colombia como la “tecnología educativa”, algunos aspectos van a caracterizar este momento, el cual resulta muy importante como condición de posibilidad para el análisis de la escolarización; en primer lugar, la necesidad de afrontar la crisis de la educación, mediante el uso de elementos tecnológicos como productos y como procesos; en segundo lugar, la tecnología educativa sirve de elemento para oponerse a la “educación tradicional”, y así resolver la crisis; y en tercer lugar, la tecnología la que instala el instruccionismo en la enseñanza y la instrumentalización del maestro.



Facultad de Educación

Es importante indicar que este momento, la historia de la educación en Colombia se apropia a través de varias estrategias institucionales, a saber: la elaboración del programa de Mejoramiento Cualitativo en 1975, el cual permitió la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional; el anuncio del Decreto 088, que organiza el Sistema Educativo Nacional en 1976; y por último, la reforma curricular (Decreto 1419). Todo este proceso va hasta 1984, año en que se expide el Decreto 1002, donde se publican los “programas curriculares” y que se llamó renovación curricular.

Es precisamente, la “renovación curricular” la que marca otro momento importante de este intento de periodizar esta problemática, especialmente porque ella constituye una forma de la planificación de la enseñanza, que va a definir aspectos interesantes relacionados con la escolarización, tales como la instrumentalización del maestro, el énfasis en los procesos de aprendizaje a través de la enseñanza por objetivos y la regulación de lo que se aprende, a través de un dispositivo denominado en Colombia, lineamientos curriculares.

La reforma curricular va a tener un quiebre a partir de 1994 hasta el presente, con la elaboración y promulgación de la Ley General de Educación (ley 115), la cual quiso ajustarse a la Constitución de 1991, dicha ley va a marcar tres aspectos, que a nuestra manera de ver, van a definir el rumbo de la escolarización en Colombia a partir de 1994, los cuales son: el concepto de autonomía escolar, de currículo y la implementación del Sistema Nacional de Evaluación.



Facultad de Educación

Desde este punto de vista, tenemos tres momentos donde se inscribe cronológicamente este trabajo, a saber: la tecnología educativa, la reforma curricular y la ley General de Educación; empero, lo que importa aquí, no es el periodo, sino el problema²⁶ que en él se despliega y se refiere a cómo en estos tres momentos se producen unas tensiones, que por la vía de múltiples relaciones van configurando unas prácticas, unos saberes y unas subjetividades, que convierten a la escolarización en un dispositivo de control y regulación, que estratégicamente se ha naturalizado en nuestra sociedad. Por consiguiente, el asunto aquí es: ¿por qué ésta ha sido aceptada con tanta facilidad? ¿por qué la sociedad la defiende hasta la saciedad? ¿por qué tanto movimiento para que sea más eficiente y ordenada?

Ahora bien, en este periodo hay una regularidad discursiva que cruza los tres momentos señalado, se trata del aprendizaje que por la multiplicidad de relaciones toma en cada momento modos distintos, y es quizá esa regularidad, la que cruza todo el problema de la escolarización, a partir del surgimiento de la tecnología educativa en Colombia, hasta la promulgación de la Ley General de Educación y el presente.

Instrumentos Conceptuales.

Para este trabajo se proponen dos conceptos que funcionan como herramientas de análisis o conceptos lente; es decir, aquellos que permiten ver una realidad en la perspectiva de una nueva

²⁶ Quien al contrario quiere tratar un “problema”, surgido en un momento determinado, debe seguir ciertas reglas: elección del material en función de los datos del problema; focalización del análisis sobre los elementos susceptibles de resolverlo; establecimiento de las relaciones que permiten esta solución. Y, por tanto, indiferencia a la obligación de decirlo todo. Incluso para satisfacer al jurado de especialistas congregados. (Foucault M. , 1982, p. 42)

Facultad de Educación

problemática, y qué a su vez, problematiza otras miradas. En este sentido, los tomo como un instrumento, al decir de Echeverri:

Los conceptos (...) me dotan de una movilidad que desplaza la exposición por diferentes campos del saber y por distintas experiencias. Puedo decir que me dotan de cierta versatilidad. Mi posición frente a los conceptos es pragmática: los trato como “caja de herramientas”, disponibles para ayudar a resolver problemas. (Echeverri, 2009, p. 45).

La regulación.

Tal como lo plantea Foucault (2008, p. 29):

Regulación interna querrá decir que esa limitación no es impuesta exactamente ni por un lado ni por el otro, o en todo caso no se la impone global, definitiva y totalmente, yo diría, una transacción, en un sentido muy lato de “transacción”, vale decir, “acción entre”, mediante toda una serie de conflictos, acuerdos, discusiones, concesiones recíprocas: peripecias cuyo efecto consiste en establecer finalmente en la práctica de gobernar una división de hecho, una división general, una división racional entre lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse.

Desde esa mirada, se puede decir que es una categoría biopolítica; no obstante, no supone que exista una maldad general y externa de dicha maldad, ni menos aún, sugiere que existe un bien trascendente, que puede conseguirse al ir más allá del control. Así que, se trata más bien, que dentro de las múltiples posibilidades sobre el qué, de cómo aprender y qué enseñar, existe una

Facultad de Educación

organización selectiva de ciertos estilos de razonamiento para guiar, organizar y evaluar lo que sucede en la escuela (Popkewitz, 1994). Por consiguiente, la regulación constituye una tecnología de poder, esto es: “(...) aquellas que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o dominación y consisten en una objetivación del sujeto” (Foucault, 1996, p. 48).

La normalización.

Como una tecnología de verdad está asociada al uso del tiempo y del espacio, la normalización se refiere a cómo se construyen los objetos de la enseñanza, de forma tal que definan y ordenen el mundo de lo escolar y de sus disciplinas, esto es, las normas que dan respuesta a las preguntas qué es un profesor, un estudiante, el aprendizaje y la enseñanza. A su vez, se precisa que los procesos de normalización, entendida como una “formación de verdad”, una tecnología de verdad, tal como diría Foucault (2002, p. 46):

El hecho de que en nuestros días el poder se ejerza a la vez a través de ese derecho y de esas técnicas, que esas técnicas de la disciplina y los discursos nacidos des ésta invadan el derecho, que los procedimientos de la normalización colonicen cada vez más los de la ley, creo, es lo que puede explicar el funcionamiento global de lo que llamaría una *sociedad de normalización*.

Delimitando los contornos sobre los cuales se configuran el pensamiento, la acción y la auto-reflexión. Estos conceptos lentes, definen a su vez, la producción como el orden de esta relación



Facultad de Educación

que se da sobre los sujetos, las prácticas y los saberes, como antes se había dicho en sentido estratégico.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

Marco Referencial

Este marco referencial se estructura a partir de tres líneas temáticas, enmarcadas fundamentalmente en aspectos relacionados con la escolarización (o en la educación, tal como la nombran algunos estudios): los sujetos, las instituciones y los saberes.

La primera línea toma como referencia la manera cómo en Colombia (delimitación espacial y temporal de esta investigación) se ha debatido la modernidad educativa, la cual se cruza con elementos asociados a la escuela activa o pedagogía activa y a la tecnología educativa. El rango temporal de estos estudios, se sitúa sobre el final de la primera mitad del siglo XX (Desde finales de la década de los 70, allí se sitúan los debates alrededor de la tecnología educativa y la reforma curricular, hasta la promulgación de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994).

La segunda línea, la hemos llamado Desarrollista, pues en ella se plantea, que la escolarización es la condición y el indicador del progreso de la sociedad, al tiempo que asocia la cobertura al asenso social, partiendo del presupuesto, que a mayor escolarización, más posibilidades de desarrollo de un pueblo y de progreso social de los individuos. Este



Facultad de Educación

modo de análisis tiene un énfasis historicista y evolucionista, y se periodiza a partir de los distintos gobiernos, sus políticas educativas y de la manera cómo éstos, han incrementado la inversión en educación, la cobertura y la infraestructura.

La tercera línea, es una Perspectiva histórico crítica de los estudios sobre la escolarización, donde se define especialmente los estudios que han hecho una problematización de la escolarización en diferentes países, especialmente, España, Argentina, Brasil y Colombia.

Estos estudios tienen unos rasgos comunes: en primer lugar, debaten el problema de la escuela, como institución de regulación y control de los sujetos y los saberes que por ella circulan; en segundo lugar, plantean problemas relacionados con las prácticas de subjetivación, esto es, aquellas formas que modifican a los sujetos mediante dispositivos asociados al tiempo, el espacio o la transmisión de los saberes; en tercer lugar, la mayoría de estos estudios parten de los trabajos desarrollados por Michel Foucault, y en esta perspectiva, mantienen el análisis a partir de un marco conceptual común, aunque con maneras distintas de uso, que demuestran maneras diferenciadas de la comprensión de los postulados foucaultianos, en relación con los tres momentos que definen sus investigaciones, a saber: los estudios arqueológicos, los estudios genealógicos y los estudios sobre la subjetivación.



Facultad de Educación

A continuación, presentaré el análisis de algunos trabajos desarrollados en cada una de estas líneas. Como se aclaró al principio, el punto de referencia son las categorías generales en que se han inscrito; además, es de precisar que la presentación no tendrá explícitamente un orden cronológico, ni regional (países o continentes), sino agrupaciones alrededor de las formas de análisis de la escolarización que hemos titulado: estudios sobre educación y modernidad en Colombia, la estrategia del desarrollo y perspectiva histórico-crítica de los estudios sobre la escolarización.

Es importante aclarar que este ejercicio se presenta bajo una doble condición: primero, sirve como referente de los estudios, que en el campo de la escolarización (la educación) se han hecho en el rango temático; y segundo, es un análisis crítico²⁷ de éstos, para mostrar en cuáles aspectos nos apartamos conceptualmente de dichos análisis y cuáles elementos compartimos, tanto en lo conceptual como en lo metodológico.

Estudios sobre Educación y Modernidad en Colombia.

En los estudios que a continuación referimos, nos interesa señalar dos aspectos que van a resultar importantes para el fenómeno de la escolarización en Colombia: el problema de la escuela activa o nueva, como la nombran algunos, y, ¹La modernidad pedagógica o educativa. Éstos estudios

²⁷ Entiendo la crítica tal como Nietzsche la presenta en la Genealogía de la moral, al señalar: necesitamos una crítica de los valores morales, hay que poner alguna vez en entredicho el valor mismo de esos valores, y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y circunstancias en las que aquellos surgieron, en las que se desarrollaron y modificaron (la moral como consecuencia, como síntoma, como máscara, como tartufería, como enfermedad, como malentendido; pero también la moral como causa, como medicina, como estímulo, como freno, como veneno (...)) (Nietzsche F. , 2006, pág. 28).

Facultad de Educación

son presentados por orden de edición, el primero es el texto de Martha Cecilia Herrera, titulado “Modernización y escuela nueva en Colombia”, editado por Plaza & Janes y la UPN en 1999; el segundo texto es del profesor Oscar Saldarriaga, denominado “Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia”, editado por Magisterio en la colección pedagogía e historia en el año 2003; el tercero es el texto del profesor Humberto Quiceno, titulado “Pedagogía católica y escuela activa en Colombia 1900-1935”, segunda edición y editado por Magisterio, en su colección pedagogía e historia en el año 2004; por último, el trabajo “Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia”, escrito por Alberto Martínez Boom, Carlos Ernesto Noguera y Jorge Orlando Castro, editado por Magisterio, en la colección pedagogía e historia del GHPPC, junto a la UPN, en su edición de 2003, corregida y actualizada.

El análisis de los textos contiene lo siguiente: un panorama de cada uno de ellos que recoje aspectos relacionados con su estructura, sus tesis principales y la manera cómo se argumentan; y un análisis de los tres tópicos historiográficos: la periodización, el enfoque teórico y la metodología, estableciendo relaciones que permitan al final, anunciar algunas conclusiones.

Modernización y escuela nueva en Colombia.

El texto de Martha Herrera se estructura a partir de tres momentos definidos en los tres primeros capítulos. El primero de ellos contextualiza la escuela nueva como problemática a discutir a nivel internacional, señala aspectos, tales como “el problema de las relaciones instrucción-trabajo o de la instrucción técnica-profesional, como tema dominante de la pedagogía moderna” (Herrera, 1999, p. 23). Igualmente, y de acuerdo a la autora, el escolavonismo surge en el marco de la competencia capitalista, fundamentada especialmente en los discursos de la biología y la

Facultad de Educación

psicología. Así, el movimiento de escuela nueva surge en una sociedad, que hablaba de armonía, en medio de profundas contradicciones en los distintos órdenes institucionales (Herrera, 1999).

Seguidamente, la autora va a referir algunas precisiones sobre el movimiento de escuela nueva, como es, identificar la escuela nueva con la escuela activa, de modo que es posible localizar una corriente educativa y pedagógica, que propuso una serie de elementos en torno a la necesidad de renovar la educación; en consecuencia, la autora entiende la escuela nueva, escuela activa o del trabajo, como un “movimiento de carácter amplio con cobertura internacional, con un gran número de intelectuales que se constituyeron en los representantes de modelos pedagógicos surgidos al calor de la era de la revolución industrial” (Herrera, p. 28).

Igualmente, va a considerar pertinente la división sobre el desarrollo de la escuela nueva de esta manera: 1. individualismo y romanticismo, 2. una etapa donde surge la experimentación pedagógica, y 3. etapa de madurez, la cual se distancia del individualismo, idealismo y lirismo que caracterizaba a las anteriores. Luego, la autora va a plantear lo que denomina experiencias pedagógicas, señalando cómo éstas tienen por referente primordial las investigaciones experimentales sobre el aprendizaje, y trabajos sobre la medición y la cuantificación de las capacidades mentales. En suma, podría decirse tomando lo expuesto por la autora, que en relación con otros saberes, la escuela activa estuvo grabada por la hegemonía de la psicología experimental, de la biología y de las teorías evolucionistas.

En el segundo capítulo, titulado “recepción y apropiación de la escuela nueva en Colombia”, el problema con que se encuentra el lector es, saber que se entiende por “recepción” y

Facultad de Educación

“apropiación” porque no es evidente, de modo tal que se infiere que estos dos términos, corresponden a los procesos sociales de modernización en los que se produce la escuela nueva. Estos elementos van a perfilar el campo de análisis que la autora va a desarrollar en el texto, el cual se hace a partir de una historia social de la educación, con lo cual se diferencia de los otros dos autores señalados, ya que estos desarrollan un análisis más cercano a la propuesta arqueológica desarrollada por Foucault.

El tercer capítulo, titulado “la República liberal y la escuela nueva”, trata en principio un problema que va a resultar recurrente en los demás textos, la modernidad, éste es visto a partir del relato de los distintos gobiernos en relación con sus políticas para modernizar al Estado, las cuales toman como referente, la educación.

Aunque la autora no especifica los términos en que entiende la modernización, si la asocia a la forma cómo el Estado pone a los ciudadanos en contacto con la cultura y con ideales modernos, vinculados con la democracia, la libertad y el desarrollo industrial. Esto lo va mostrando a partir de cada uno de los apartados de este capítulo: políticas educativas, educación popular, educación primaria, entre otros, en los cuales, el tratamiento de las fuentes, sirve especialmente, como un relato de los hechos y de los personajes que dan vida a los hechos. Sin embargo, la autora intenta mostrar cómo la escuela nueva en Colombia estuvo sometida a grandes tensiones por parte de los gobiernos liberales y la iglesia, situación que vuelve a ser evidente en el análisis de la institucionalidad, y no, en el de los conceptos o las relaciones.



Facultad de Educación

Como la profesora Herrera lo había dicho al comienzo del texto, su propósito o tesis es “reconstruir algunos elementos, en torno a la influencia de la escuela nueva en Colombia, dando énfasis al periodo de la República Liberal (1930-1946) con el objeto de precisar su grado de incidencia en las reformas educativas del periodo” (Herrera,1999, p. 16). Es por esto que al final va a constatar, cómo la República Liberal estuvo fundamentada en el movimiento de escuela nueva, cuya aseveración constituye la conclusión más importante del texto.

Hay un aspecto en el trabajo de la profesora Martha Herrera que mantiene un lugar común con la tesis que vamos a defender en esta investigación, se trata de cómo la escuela activa es el lugar más importante en el que se instala un debate a la pedagogía tradicional en Colombia a través fuerte incidencia del aprendizaje venido de la psicología experimental en todos los aspectos relacionados con el proyecto escolarizador, a saber, La centralidad del niño en los procesos de enseñanza, los modos conductistas que en su momento instrumentalizaron la enseñanza y la invisibilización del maestro por medio de las formas psicológicas implementadas en el aula. Estos aspectos van a constituir las tensiones que marcan el rumbo del dispositivo escolarizador en el proyecto moderno de la educación en Colombia.

Del oficio del Maestro: Prácticas y Teorías de la pedagogía moderna en Colombia.

1 8 0 3

El texto de Saldarriaga, como el mismo lo reconoce en la introducción, es más una analítica que una descripción de los modos de ser del maestro en Colombia. Este texto tiene un antecedente importante en la historia de la pedagogía en Colombia, se trata del libro “Mirar la Infancia”, escrito junto a Javier Sáenz y Armando Ospina, producto de la investigación desarrollada con el



Facultad de Educación

GHPPC. Como bien lo expresa el autor, este libro toma los aspectos ya planteados en “Mirar la infancia”, los desarrolla desde nuevas perspectivas, tanto metodológicas, como conceptuales.

Saldarriaga plantea en una primera tesis que la dominación cultural sobre el maestro se ha dado sobre la creencia, tanto en el discurso pedagógico, como en el decir de los maestros, en ciertas oposiciones conceptuales: “pedagogía tradicional”-“pedagogía moderna”, “maestro intelectual”-“maestro pedagogo”, entre otras, por lo que el autor propone reconstruirlas para poder hacer una nueva lectura del ser del maestro y del ser de la pedagogía. En la segunda tesis argumenta, que si la pedagogía, la escuela y el sistema educativo, arrastran las quimeras de esas dualidades, no es porque sea culpa de la pedagogía o del maestro, sino de una serie de “tensiones”, que proceden del cómo se engendró la pedagogía moderna: “el libro propone una explicación que relacione los componentes estructurales propios de la práctica pedagógica moderna, con el modo como estos han venido superponiéndose e injertándose sobre la escuela y el maestro en nuestro país periférico y postcolonial” (Saldarriaga, 2003, p. 18).

En cuanto a la estructura del texto, Saldarriaga plantea que éste “puede ser leído como una reunión de relatos que se sostienen cada uno por sí solo, y por tanto, cada capítulo puede usarse como material de trabajo autosuficiente” (2003, p. 25).

El primer capítulo busca explicar cómo algunas de las contradicciones entre “pedagogía tradicional”- “pedagogía activa”; “pasivo”-“activo”, generó miedos entre los maestros frente a su quehacer, pues se podía ser tildado de tradicional sino se sometía a lo que ya comenzaba a ser

Facultad de Educación

hegemónico, lo que de cierta manera in-visibilizó las permanencias que al respecto pudieron darse. El tema principal es la pedagogía objetiva de corte pestalozziano.

El segundo capítulo estudia la pedagogía católica, especialmente su modelo dogmático y su ideal de maestro como “apóstol” y como “artista”, que va a constituir un modelo de modernidad. El hilo conductor de este capítulo es la figura del pedagogo del periodo conservador, de fines del siglo XIX, Martín Restrepo Mejía, quien funda la misión del maestro como “artista”, desde lo que él llamó el “amor pedagógico”.

El tercer capítulo trata de explicar el problema de la transformación disciplinar en la escuela, como modos de disciplinar a los niños, debido a que las teorías pedagógicas no han tenido el mismo dinamismo que ha tenido la formación de los saberes escolares; es bueno señalar que este capítulo, no alcanza a establecer las relaciones que en el ámbito de lo propuesto se dan entre teoría y práctica, y se queda en enunciaciones descriptivas de las situaciones históricas.

El cuarto capítulo trabaja desde tres matrices históricas, las cuales han permitido “la invención de lo social”, que al convertir al sistema educativo en un instrumento efectivo de las políticas y los modelos sociales, hace que el maestro no tenga lugar de referencia para pensarse y pase a ser una “víctima” las políticas sociales; así que, se trata de mostrar la incapacidad de lo social para hacer moderno el Estado, dejando al descubierto la pobreza de la institución escolar, que parecía en último término, la única garantía de cumplimiento. Estos primeros capítulos, en suma, lo que hacen es desarrollar algunas temáticas que ya habían sido planteadas en “Mirar la Infancia”.



Facultad de Educación

El último capítulo enfrenta un problema muy interesante, la tensión entre el oficio del maestro, su estatuto de intelectual y el sinnúmero de funciones que se le asignan desde la cultura y la sociedad misma. El referente de este análisis es explorado a través de la categoría negativa “maestro sometido”, tan recurrente en los análisis del GHPP. Aquí, se proponen tres formas del maestro o matrices de relaciones: el maestro clásico, moderno y contemporáneo.

Es de anotar, que el análisis de Saldarriaga resulta interesante, en tanto no narra los acontecimientos, sino que los cruza para mostrar tensiones, las cuales aparecen como la condición de posibilidad, que ciertas formas históricas emerjan (formas de la pedagogía, de la escuela o del maestro), sin tener que acudir a la relación causa efecto, tan fuerte en los análisis, que ven la educación como el resultado de hitos sociales y prohombres.

Es pues, un análisis de los conceptos, del discurso, que en su fragor histórico produce cosas que revierten lo dicho y que hace que lo cotidiano en el análisis; por ejemplo, creer que la modernidad pedagógica es resultado de la hegemonía liberal, se problematice al punto de verle en otros lugares, los cuales operan como reconocimientos, en este caso del maestro y de la escuela. Por tanto, se trata como lo señala el mismo autor, de producir una maquinaria que emancipe, que libere de las cadenas que pone la cultura a la pedagogía y por supuesto al maestro.

Facultad de Educación

Pedagogía católica y escuela activa en Colombia (1900-1935).

El texto del profesor Quiceno está dividido en cuatro capítulos, que a su vez constituyen cuatro grandes temas, los cuales son: las prácticas, la pedagogía católica, la pedagogía activa y las nuevas instituciones de formación de maestros. Según el autor, “se trata de mostrar que la instrucción pública y la pedagogía no son sólo ideas o conceptos sino también prácticas ancladas en la vida institucional y moral del país y que además entre instrucción pública y pedagogía, se dieron unas correlaciones funcionales” (Quiceno H. , 2004, p. 25). Esta afirmación va a constituir el propósito del libro, siendo desarrollada a través de los cuatro capítulos, mediante un ejercicio descriptivo, que intenta demostrar cómo los discursos transforman las prácticas y a la inversa.

De hecho, el autor quiere mostrar con insistencia a lo largo del texto, que las transformaciones al periodo de estudio no correspondieron históricamente a los cambios políticos, sino lentamente y en relación más bien, con las prácticas pedagógicas; de tal manera, que el autor propone analizar la práctica pedagógica como un discurso, tal es el caso del discurso católico y el discurso laico, asunto bastante discutido en el segundo capítulo.

A su vez, el autor insiste en afirmar que la educación en Colombia y la pedagogía no se pueden entender como efecto del gobierno o de las prácticas económicas, y menos aún, como un proceso de evolución continua y presente; de manera que, el autor intenta una crítica pedagógica, entendida como el ejercicio de construir sucesos, ligar acontecimientos, hacer posible la historia. Asunto que compartimos plenamente, tanto en la perspectiva metodológica, esto es, del análisis



Facultad de Educación

de las prácticas pedagógicas, como en las apuestas conceptuales que en este sentido hace el autor.

La primera temática correspondiente al primer capítulo titulado “Las prácticas y discursos educativos”, muestra cómo en Colombia, durante un gran periodo, predominó la instrucción sobre la pedagogía, a la que se agregaron el conocimiento pedagógico de corte Pestalozziano y la información instruccional. Tesis que constituye un lugar común en los análisis que de este periodo se han hecho en Colombia.

El análisis de estos aspectos, le permiten al autor llegar a algunas conclusiones: 1. La escuela no es un espacio, es decir, que aunque se habita, no es un edificio, es más bien una institución formada de discursos y poderes. 2. La escuela es una institución histórica, donde el saber católico habla de ella y la reconstruye. 3. El saber católico habita un espacio, como recorrido pedagógico que va a cruzar toda la geografía nacional.

La segunda temática que ya había sido enunciada en la primera, es “la pedagogía católica”. Según el autor, la pedagogía católica es esencialmente un discurso sobre la enseñanza, la escuela, el método y la educación en un momento histórico dado, a partir de 1905. La pregunta que va dirigir todo el análisis en este apartado es: ¿cómo estaba constituido el saber pedagógico de la pedagogía católica y cuáles eran sus nociones centrales? ¿Qué tipo de institución dio lugar en Colombia y qué tipo de hombre pretendió formar? Estas preguntas se responden describiendo las concepciones y políticas del discurso pedagógico católico.



Facultad de Educación

En el tercer apartado, denominado la “pedagogía activa”, el autor quiere oponer la “pedagogía católica” a la “pedagogía activa”, en tanto la “pedagogía católica” es definida como transmisión de conocimientos; en este sentido, es una pedagogía dogmática, axiomática y disciplinante; frente a la “pedagogía activa” (que surge con la creación del Gimnasio Moderno como acontecimiento), la cual es una pedagogía creada a partir del modelo de la escuela nueva europea, ya que ésta “si piensa la especificidad de la instrucción, la educación y la enseñanza” (Quiceno, p. 127), cuestión que no se produjo en la “pedagogía católica”. Este aspecto va a ser un punto de partida importante para el análisis que de la pedagogía activa hacemos en nuestra investigación.

La última parte denominada: “Nuevas instituciones de formación de maestros” plantea como la reciente Facultad de Educación (1933), se organiza a partir de la experiencia desarrollada en el Gimnasio Moderno, y de un saber en franca hegemonía como la escuela activa. En consecuencia, las instituciones formadoras creadas en esa época, van a tener este mismo referente, el cual opera como un anillo de recurrencias.

Según el autor, como conclusión de este apartado, la facultad de Educación, el Instituto pedagógico, y la Escuela Normal Superior, se crearon con el fin de estudiar los temas que la pedagogía activa, promovida por Nieto Caballero, había ido instalando en el campo de la pedagogía, especialmente la Psicología y los métodos pedagógicos.

Facultad de Educación

Adicionalmente, se propone una conclusión general que sintetiza de cierta manera el desarrollo de su trabajo: “La lucha pedagógica y educativa entre el Estado y la Iglesia terminó en la transformación del aparato eclesiástico y del aparato educativo del estado, produciéndose un entrecruzamiento institucional de las dos orientaciones pedagógicas en pugna” (Quiceno, p. 196). Cabe mencionar que la pedagogía católica es representada en la pedagogía axiomática, y la pedagogía laica es representada en la pedagogía activa.

Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia

El último trabajo que aborda la educación moderna en Colombia introduciendo problemáticas importantes a partir de unos elementos tales como la tecnología educativa, la modernidad pedagógica y proyecto escolarizador, es el trabajo titulado : *Currículo y modernización en Colombia: cuatro décadas de educación en Colombia* de Martínez, Noguera y Castro. Dicho trabajo plantea como objetivo central, “analizar las transformaciones que ha sufrido la enseñanza en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX” (Martínez, Noguera, & Castro, 2003, p. 19). Esta investigación va a proponer tres tesis principales: la primera, plantea que la educación en Colombia entre 1940 y 1960 vive una transformación radical, que termina trayendo consecuencias, tanto en sus fines sociales, como en su funcionamiento; la segunda, el rompimiento de la enseñanza se produce en dos niveles, el nivel micro y el nivel macro (p. 21); y la tercera, señala que las transformaciones sufridas en la enseñanza posterior a los años 40, obedecen a una serie de propuestas que se dieron al margen de las grandes teorías educativas (p. 27).



Facultad de Educación

Para el desarrollo de estas tesis, los autores van a estructurar el trabajo en tres grandes capítulos, el primero se titula: “Educación fundamental e instrumentalización de la enseñanza”, allí se propone en una primera parte, la preocupación fundamental por la Educación de los organismos internacionales, visible en las reuniones internacionales que se dieron para la época y especialmente el primer proyecto multinacional de Educación para América Latina, donde se aprobó un proyecto para la extensión y el mejoramiento de ésta en América Latina. Nunca antes se le había prestado tanta atención a la educación, sobre todo en el marco de su expansión y de su mejoramiento, como una problemática que va a marcar su rumbo.

Igualmente, van a definir lo fundamental a partir de los 10 objetivos propuestos en el Seminario Interamericano de Educación Primaria en Montevideo en 1950, a saber: “alfabetizar, crear hábitos de higiene, orden y moral, fomentar el trabajo nacional, incentivar el sentido de responsabilidad por el progreso de la comunidad y del país, inculcar normas de ética social, desarrollar el espíritu crítico, formar una actitud científica, crear una conciencia nacional e internacional, orientada hacia los ideales de paz, democracia y justicia social, cultivar el gusto por las bellas artes y utilizar los valores esenciales y humanos del folclor como estímulo al desarrollo artístico”(p. 39).

El segundo apartado de este capítulo, plantea la problemática de la instrumentalización de la enseñanza hacia finales de los años cuarenta, la tesis que define este apartado es la diferenciación de la formación de la instrucción, entendiendo esta última como el perfeccionamiento a través de técnicas, que tienen como propósito “la eficacia de la acción” (pág. 56). Igualmente, se plantea



Facultad de Educación

que el aprendizaje se convierte en la condición de efectividad de la educación; y por último, queda claramente definido, cómo la instrucción es posible a través de la instrumentalización de la enseñanza.

Según los autores, esta instrumentalización que ocurre a partir de los años 50, se da por la vía de la escolarización y la curricularización a gran escala de la población. Este “campo del currículo”, en los primeros años, tiene como referentes los teóricos de la psicología del aprendizaje (Thorndike), pero posteriormente, y cuando se ha instalado en la educación y sus discursos, toma como referentes a Skinner y Gagne.

El segundo capítulo, titulado: “Educación y desarrollo: estrategias para la escolarización²⁸ de la población”, define los elementos, desde donde se comprende a partir de la posguerra, esta relación a nivel mundial y a nivel nacional. En este sentido, los autores van a señalar que la noción de “educación fundamental”, va a ser la condición que permitió darle a la población los elementos, que le posibilitaran a ésta ponerse en la vía del desarrollo, y por ese camino, poner a la sociedad misma en esa misma intención.

Además, existe otro aspecto muy importante en este proceso que relaciona sociedad, desarrollo y educación a través de la curricularización, se trata, como se señala al final de este capítulo, de

²⁸ Es importante anotar que la investigación que estamos referenciando no entiende la escolarización como un dispositivo de gobierno de la población, sino como un crecimiento estadístico de la población escolarizada en el ámbito formal, y en este sentido, nuestra investigación parte de aquí para mostrar y comprender la escolarización, como un dispositivo de gobierno, que produce unas subjetividades y unas prácticas que la definen a partir del aprendizaje como dispositivo de orden y control.



Facultad de Educación

cómo los procesos de escolarización, democratización de la educación y la instrucción, como parte del planeamiento educativo, buscan la “supresión de la marginalidad” (pág. 115), lo cual trajo como consecuencia: el comienzo hacia arriba y hacia debajo de la escolarización, es decir, no sólo la ampliación de la cobertura, sino el que ésta se llevara por primera vez a “otras poblaciones”, la implementación de planes y programas únicos basados en el planeamiento educativo, la inclusión de sectores marginados de la educación y la homogenización a través del ofrecimiento de oportunidades para todos.

El tercer capítulo trabaja sobre la tecnología instruccional y la tecnología educativa en Colombia, al respecto se concluye en este apartado, que la tecnología educativa trajo como consecuencia, que en Colombia se asumiera ésta como “sistema educativo”, lo cual terminó definiendo ámbitos muy importantes en relación con la enseñanza, sobre todo en dos acontecimientos: la misión pedagógica alemana de 1965 y la renovación curricular de los 70, que según se discutió, se convirtieron en los dispositivos de transferencia para la instrumentalización de la enseñanza y del maestro, lo que trajo un acontecimiento social muy importante para el magisterio en Colombia, el movimiento pedagógico de 1982 (XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores), el cual va a marcar el rumbo de los debates alrededor de la educación y la pedagogía en Colombia.

El último capítulo de este trabajo se titula, a manera de epílogo, “Del currículo a la evaluación”, y fue escrito expresamente por el profesor Carlos Ernesto Noguera, este capítulo recoge aspectos desde el Movimiento pedagógico como proyecto cultural y político del magisterio en Colombia.



Facultad de Educación

A partir de esta relación, se plantea cómo el consenso en la región y en el país, se convirtió en el elemento fundamental para trabajar alrededor de la equidad y el desempeño, como rectores de la política educativa; igualmente, se muestra cómo la descentralización y la autonomía constituyen un elemento de reorganización de la gestión educativa, teniendo en su base una perspectiva economicista, que traslada a la escuela y a sus directivos la responsabilidad fiscal de éstas.

Otro aspecto importante que aparece relacionado en este capítulo, es el asunto de cómo la evaluación masiva, la gestión institucional y los estándares curriculares, se convierten en la condición del mejoramiento cualitativo de la educación en Colombia y por esa vía en la condición de las decisiones sobre política educativa, lo que va a marcar un acontecimiento que en nuestros días sigue siendo fundamental, esto es, la manera cómo se concibe la educación por parte de los entes gubernamentales y las agencias internacionales, que tiene como base la eficiencia especialmente, por medio de la evaluación y la gestión escolar, e incluso, a través de los estándares como ejercicio de comparación a nivel internacional.

Es importante anotar, que nuestro proyecto parte de algunas tesis planteadas en *Currículo y modernización* pero se aparta de estas y plantea que es el aprendizaje la condición fundamental del proyecto escolarizador y la describe a nivel micro, esto es, en las luchas y tensiones que en Colombia se dieron sin forzarlas como consecuencia de los organismos internacionales, asunto que es un lugar común en los análisis de Martínez, Noguera y Castro (2003).



Facultad de Educación

La Estrategia del Desarrollo.

La educación escolarizada y pública sintetiza, en cierta forma, las ideas y los ideales de la modernidad y del iluminismo. Corporifica las ideas del progreso constante a través de la razón y de la ciencia, de creencia en las potencialidades del desarrollo de un sujeto autónomo y libre, de universalismo, de emancipación y liberación política y social, de autonomía y libertad, de ampliación del espacio público a través de la ciudadanía, de la progresiva desaparición de los privilegios hereditarios, de movilidad social. La escuela está en el centro de los ideales de justicia, igualdad y distributivita del proyecto moderno de sociedad y política.

(Da Silva, 1997, p. 273).

La estrategia del desarrollo²⁹ como dispositivo social, comienza a volverse unánime a partir de la segunda guerra mundial, y se plantea por la necesidad de atender a los países pobres, que no han podido tener los “desarrollos” necesarios en materia económica, social y por supuesto educativa.

Así, se toma como referencia el plan Marshall, el cual sirvió como estrategia para la recuperación de Europa en la posguerra, en tanto lo que sirvió allá igualmente servirá aquí.

(Escobar, 1986)

²⁹ Las raíces históricas del desarrollo se encuentran en los grandes reacomodos políticos, que ocurrieron a nivel mundial, al final de la segunda guerra mundial. Las nociones de "subdesarrollo" y "Tercer Mundo", aparecieron en este momento como parte de un proceso, a través del cual, Occidente buscaba' redefinirse a sí mismo y en relación con el resto del mundo; pero especialmente, en relación con las nuevas potencias del Este (Escobar, 1986, p. 7).



Facultad de Educación

De acuerdo con Arturo Escobar, podemos definir al desarrollo como “el conjunto de prácticas y estrategias originadas en el discurso de posguerra sobre el Tercer Mundo, incluyendo los procesos a través de los cuales se pusieron en funcionamiento dichas prácticas” (1986, p. 20). En ese orden de ideas, existen algunos elementos que definen esas prácticas y estrategias anunciadas en la anterior referencia de Escobar, veamos: en primer lugar, la idea de la movilización hacia una sociedad moderna; en segundo lugar, el consenso sobre la idea que la educación y el desarrollo social están relacionados íntimamente; y por último, el valor que se le da a la planeación educativa, como condición del desarrollo a todos los niveles.

De hecho, los referentes al respecto así lo plantean en el libro de Martínez, Noguera y Castro, llamado “Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia” (2003), segunda edición corregida, actualizada y editada por Magisterio, el GHPPC y la Universidad Pedagógica Nacional, UPN, se plantea cómo el fenómeno del desarrollo se asocia a una condición que desde la colonia ha sido importante, esto es, la pobreza, la cual constituye una nueva visibilidad inscrita en un nuevo orden, en tanto condición del atraso social, económico y educativo, de tal manera, que “el desarrollo” se vuelve como el dispositivo para atacar la pobreza, la ignorancia y la incapacidad para administrar la riqueza natural de los pueblos del “tercer mundo”, que en esa circunstancia se nombran como subdesarrollados.

Otro aspecto importante en esta dirección, tiene que ver con todas las redefiniciones que se dieron posteriores a la segunda guerra mundial en relación con lo educativo, con la intención de resignificarla en relación con sus objetivos y su manera de proceder, así lo que era un problema

Facultad de Educación

nacional, pasa a ser un problema del orden internacional, este, proceso de mundialización, reflejado en la expansión acelerada y rápida de los sistemas educativos en la perspectiva de la modernización, de las nuevas propuestas teóricas sobre la educación y el desarrollo de las tecnologías. Esta mundialización tuvo dos campos de acción, uno, puso la educación como condición de la productividad, y dos, ésta a su vez, se estructuró pensando en las necesidades de la población para la movilidad social.

En suma, la relación entre educación y desarrollo hizo que la educación comenzara a ser pensada como una “inversión”, que en visión de los organismos internacionales, era necesario fomentarse y controlarse, y desde la población, a demandarse y a pedirse por todas partes.

Educación para todos.

Aunque el auge de la expansión de la cobertura y su relación con calidad de la educación, que aquí hemos llamado “el fenómeno de la escolarización”, se inicia en la década de los 50, y que de acuerdo con (Mejía, 2006), se mantiene hasta la década de los 70, es en los noventa cuando este auge se hace más visible, y se vuelve un consenso en la región de América Latina y el Caribe.

Este acuerdo está definido por algunos aspectos que es necesario señalar, puesto que van a constituir la hoja de ruta de todos los elementos relacionados con la educación en la región, y que en general, los estudiosos del tema aceptan como comunes. En primer lugar, el fenómeno expansivo responde al llamado que hizo Phillip Coombs alrededor de la crisis mundial de la educación en 1963, que de acuerdo con Martínez (2004), planteó la organización del sector



Facultad de Educación

educativo alrededor de tres aspectos: 1. La promoción del proceso de modernización de la educación (Herrera, 1999), (Saldarriaga, Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia, 2003) 2. La expansión de la cobertura hacia casi todos los niveles del sistema educativo, desarrollado a partir de las teorías del capital humano y 3. La introducción del modelo curricular, que gobernará la enseñanza y va a constituir el aprendizaje como paradigma (Martinez, Noguera, & Castro, 2003)

De esta manera, la escolarización se convierte en el ideal por parte de los Estados nación y de las agencias internacionales, que han creado para legitimar algunas prácticas y poner a circular políticas públicas³⁰, que definen el rumbo del sector educativo en el mundo, en principio en los aspectos que acabamos de señalar; empero, esta atención está enmarcada en unas políticas que podríamos definir como “amplias”, en el sentido que afectan hoy todo el espectro de la vida de un país y de una región, además están definidas especialmente por tres aspectos: 1. El establecimiento de la economía de mercado como clave del éxito en lo social, y especialmente en lo educativo, 2. La globalización de la economía, a través de la universalización de los mercados y 3. El surgimiento de la educación permanente, como condición de una sociedad del conocimiento y del aprendizaje.

³⁰ Las reformas educativas de primera generación hicieron énfasis en la escolarización universal, mientras que las de segunda generación se definen especialmente por la prioridad puesta en el logro de una más alta calidad de los aprendizajes de los alumnos.



Facultad de Educación

Quisieramos referirnos al tercer aspecto enunciado en el párrafo anterior, sin negar que los otros dos están asociados a éste, y que por esa vía será necesario relacionarlos en el análisis referencial que queremos plantear. Es por esto, que se alude a que en 1990, la Declaración Mundial sobre Educación para todos, realizada en Jomtien (Tailandia) y que agregó el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, señalaba en su preámbulo:

Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales el 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria, más de 960 millones de adultos –dos tercios de ellos mujeres– son analfabetos, y, el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo, más de la tercera parte de los adultos en el mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales y más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales. (Conferencia Mundial de Educación para Todos WCEFA, 1990, pág. 4)³¹.

La WCEFA va a marcar la panorámica, de lo que a partir de 1990 va a constituir en la educación una apuesta por la inclusión de todas las poblaciones posibles de ser educadas, desde la infancia hasta los adultos mayores, pasando por las personas con necesidades especiales, hasta las

³¹ En adelante se citará la sigla en inglés WCEFA como autor.



Facultad de Educación

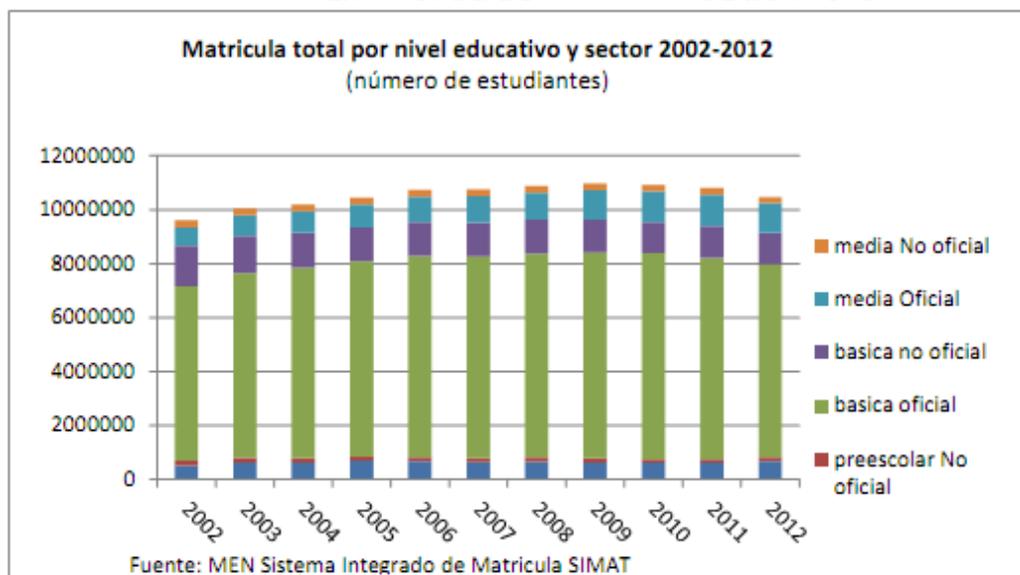
poblaciones vulnerables socialmente, además define la escolarización y la calidad como los dos pilares de cualquier proyecto educativo globalizado, nacional o regional.

Desde esta perspectiva, los análisis sobre la escolarización de la política pública marca, tanto los elementos cuantitativos, como los cualitativos que van a direccionar la educación, respecto al primero, se trata de mostrar las cifras y dejar claro el panorama de lo que en el momento estaba pasando en la educación, respecto al segundo, muestra la necesidad de la inclusión a gran escala de todas las poblaciones, la priorización de los aprendizajes y por último, la evaluación de estos como condición para controlarlos y por esa vía asegurar la eficiencia de la inversión en la educación.

Cabe mencionar, que lo que produce la WCEFA es la necesidad de la escolaridad para todas las poblaciones, ésta tiene algunas características que quisiera enumerar: una necesidad global, pero esta globalidad está localizada en el mundo subdesarrollado o de los países en vía de desarrollo desde África hasta Latinoamérica; esta necesidad define el rumbo de la educación, y se aboga el derecho a señalar cuál es camino que debe tomar en el mundo; y parte de un hecho que es evidentemente indiscutible, el valor que tiene la educación en una sociedad escolarizada para el ascenso social de sus ciudadanos.

Facultad de Educación

Así, lo que Martínez (2004) va a denominar la “expansión horizontal”³², cuyos antecedentes están definidos en La Declaración Mundial de los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 1386, del 20 de noviembre de 1959), se va a plantear la gratuidad y la obligatoriedad de la educación en la escuela elemental y tiene como característica fundamental un crecimiento muy marcado en la escolarización de los niños, que posteriormente va a ser igual para los adolescentes³³.



Cuadro que presenta la cobertura en Colombia en la básica y la media de los sectores oficial y privado, entre el 2002 y el 2012), esta misma ruta va a aparecer para la educación superior.

³² El proceso de escolarización se dio entonces en un doble sentido: vertical y horizontal. Como veremos más adelante la escuela creció en sentido horizontal en la medida en que amplió en forma significativa su cobertura (en 20 años -1950-1970 aumento el equivalente a todo un siglo) dicho aumento horizontal no sólo multiplicó la población escolar (alumnos y maestros), sino también sus recursos financieros, su cubrimiento (urbano, rural), su equipamiento, etc. Esta tendencia abarcadora de la escolarización también habría de llegar a las comunidades más remotas (marginados, indígenas).

En sentido vertical la escuela expansiva va a incorporar en su dinámica nuevas edades y niveles (por ejemplo el nivel preescolar, hoy denominado educación inicial o la educación de adultos) y otros niveles más allá de los tradicionalmente conocidos, como es el caso de los estudios superiores. (Martínez, 2004. Pág. 50). Es importante señalar que en el trabajo de Martínez titulado “de la escuela expansiva a la escuela competitiva” y que aquí citamos no alcanza a desarrollar el análisis sobre un nuevo sentido de la escolarización y que podríamos denominar “el sentido de gobierno” que intentamos desarrollar en esta investigación.



De otra parte, son estos elementos los que van a dar paso a la expansión vertical; es decir, el crecimiento de la cobertura en el sentido de ir cubriendo cada uno de los niveles educativos. A esta expansión contribuyeron tres factores, que fueron fundamentales para lo que se venía para la educación en Latinoamérica y en Colombia, los cuales son: 1. la consolidación del Estado docente, mediante el impulso de la escolarización, a través de fuertes inversiones, especialmente para la primera infancia y la escuela básica, que posteriormente se habría de mantener para la educación superior y que promocionó el modelo de la oferta. 2. La globalización de las políticas educativas, a través del intervencionismo de los países desarrollados por medio de las agencias internacionales (Organización de Naciones Unidas, ONU, Organización de los Estados Americanos, OEA, UNESCO, Banco Mundial) en los países del tercer mundo y 3. El surgimiento de las teorías del mercado de corte sociológico y económico, sobre el valor mercantil de la educación. (Martínez, 2004).

Cabe agregar, el slogan de Jomtien “la educación para todos”, en los dos sentidos, horizontal y vertical, planteados por Martínez (2004), y un tercero, que vuelve el aprendizaje una necesidad, sin la cual, a partir de este momento, no es posible entender lo que significa e implica la escolarización. Todo esto, va a definir claramente algunos aspectos: en primer lugar, a partir de este momento, la preocupación para que todos los niveles educativos tengan cobertura plena, se hace explícito con los seis objetivos de Dakar³⁴, que proponían mantener y suscribir más

³⁴ Por consiguiente, nos comprometemos colectivamente a alcanzar los siguientes objetivos: i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos; ii) velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo quienes se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; iii) velar por



Facultad de Educación

claramente los compromisos de Jomtien, con relación fundamentalmente a la ampliación de la cobertura a todos los sectores de la población escolar, desde la primera infancia, hasta la educación superior; de modo que adquiere la característica de ser inclusiva, esto es, proponerse también para aquellas poblaciones que hasta el momento no se habían escolarizado, por ejemplo: adultos mayores, población con necesidades especiales de carácter cognitivo y social, y poblaciones vulnerables socialmente.

En segundo lugar, esta doble vía, la de la cobertura de todos los niveles educativos y su expansión a todas las poblaciones, abre la posibilidad, que a partir de este momento la educación a través de las políticas educativas transnacionales, nacionales y regionales, comiencen a trabajar alrededor, no sólo de las necesidades de cobertura, sino de la necesidad de mejorar la “calidad de los aprendizajes”; y por último, proponer un cambio sustantivo de lo que significa la formación, la cual ahora es “educación para toda la vida”, que va a suscribir de antemano la obsolescencia programada del conocimiento.

La cobertura criterio de calidad: el caso colombiano

En el ciclo de educación básica (primaria y secundaria) las coberturas brutas superan el 100%, mientras que en los niveles de educación preescolar y media llegan a 97% y 75%

que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan, mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; iv) aumentar de aquí al año 2015, el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular, tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente; v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015, la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento; vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. (UNESCO, 2000, pág. 8).

Facultad de Educación

respectivamente. Así mismo, la calidad de la educación, medida por los resultados de las pruebas de aprendizajes tanto nacionales como internacionales, muestra algunos signos de mejora. (Barrera, 2014, pág. 1)

La cobertura educativa se define como la relación que existe entre la demanda de personas por el acceso al sistema educativo, en todos sus niveles, y el número de personas escolarizadas, es decir, que se encuentran efectiva y activamente en el sistema.

En este sentido, hubo un aspecto fundamental que definió el rumbo de la cobertura en Colombia³⁵, especialmente a partir de la constitución de 1991, que fueron las reformas a través de políticas públicas de tipo educativo realizadas al sistema, las cuales sentaron las condiciones para el desarrollo de políticas del sector, dirigidas a ampliar aceleradamente la cobertura para los niveles de educación básica y media, a través de la expansión de la oferta pública. Dos aspectos fueron esenciales: primero, el propósito de asignar los recursos con base en la población atendida, de tal manera, que esta atención, se convirtió en un incentivo para mejorar la cobertura y para optimizar la capacidad de gestión de las secretarías de educación y de las instituciones educativas, y la segunda, el desarrollo de sistemas de información sobre estudiantes y docentes, los cuales permitieron visualizar en dónde estaban las necesidades y los recursos para hacer los

³⁵

Un trabajo interesante que analiza el problema de la calidad de la educación en Colombia a partir de las políticas educativas relacionadas con los discursos asociados a la cobertura educativa es el estudio del profesor Rodrigo Jaramillo Roldan titulado: *La calidad de la educación: los léxicos de la deshumanización*, en el que desarrolla la tesis de los efectos mercantilistas que ha tenido la educación en Colombia y como la calidad ha sido entendida desde la perspectiva fiscalista de las agencias internacionales. Aunque este trabajo plantea el análisis en la perspectiva del poder soberano acentuado en el estado y en las políticas educativas y en esa perspectiva se aleja de nuestra investigación sobre todo desde el punto de vista metodológico, no deja de ser importante el análisis que hace en relación con el lenguaje objetivante e instrumentalizador al que está siendo sometida la educación en el presente. (Jaramillo, 2015)



Facultad de Educación

ajustes correspondientes. Igualmente, se mejoraron los mecanismos de seguimiento y control, y se trabajó en la infraestructura mediante la ampliación y construcción de nuevas sedes educativas (MEN, 2010) Revolución Educativa 2002-2010 Acciones y Lecciones. Bogotá).

También, es importante señalar que de acuerdo con el MEN en Colombia, los esfuerzos de las últimas décadas en cuanto a ampliación, se concentraron inicialmente en la básica primaria, generando una capacidad real suficiente para atender la población en edad escolar, entre los 6 y los 11 años.

En consecuencia, el énfasis ha estado en asegurar la educación básica a la población entre 5 y 15 años, extendiendo la oferta a la secundaria y a un grado de preescolar. En la actualidad, el reto principal es universalizar el último grado de preescolar, ampliar la cobertura en educación media (grados 10° y 11°) y mejorar la continuidad de los estudiantes en el sistema, facilitando el ingreso de un grado a otro, hasta completar el ciclo en el tiempo previsto.

Para lograrlo, el MEN en 1994, propuso revisar la organización de las instituciones educativas, para hacer que pudieran ofrecer el ciclo completo hasta grado 11, las cuales fueron garantes de la totalidad del ciclo de formación desde transición hasta 10 y 11 y (Decreto 1860 de 1994), y luego implementó la jornada única (Decreto 1075 de 2015). De este modo, se enfatiza la pertinencia de la educación, la eficiencia interna del sistema para disminuir la repitencia, la deserción y la extraedad, y ubicar la oferta en los lugares cercanos en donde se encuentren los niños (MEN, 2015)



Facultad de Educación

En resumen, en Colombia los estudios sobre cobertura educativa, determinan su valor como una condición que socialmente es inaplazable, o por lo menos así los sostienen Delgado, M (2014). Barrera, F. Maldonado, D. Rodríguez, C. (20012). MEN, (2013). Iregui, A. Melo, L. Roman, J. (2006). MEN, (2004). Bajo este orden de ideas, hay tres aspectos comunes a estos estudios, y que de alguna manera marcan el ámbito de la comprensión de la cobertura en nuestro país, veamos: en primer lugar, la aceptación de los postulados de las agencias internacionales desde Jomtien, en el sentido de la necesidad de aumentar la cobertura con metas claramente definidas al 2000 y al 2015, y que de alguna manera el país ha venido cumpliendo, especialmente en la primera infancia y la básica, con desarrollos importantes en la última década en secundaria.

En segundo lugar, el valor que se le da a la cobertura como condición de la superación de la pobreza y de las desigualdades sociales, dándole a la educación o mejor aún, a la escolarización un valor social que hasta la década de los 70 no era suficientemente atendido, en el sentido que los gobiernos no parecían haber comprendido hasta ese momento, el valor de la educación en la transformación de las condiciones sociales de sus ciudadanos. En tercer lugar, el consenso alrededor de la cobertura comienza a definir los otros dos aspectos que van a marcar el rumbo de la escolarización, no sólo en Colombia, sino en el mundo, a saber: la necesidad de pasar de la cobertura a la calidad y la estrategia de los gobiernos, para que se implementen los derechos de aprendizaje, más allá de las necesidades básicas de aprendizaje, que son en esencia un punto intermedio, y que fueron propuestas por la WCEFA.

Facultad de Educación

Adicionalmente, se plantea que el énfasis estadístico en los análisis de la escolarización, producen un consenso que resulta irrefutable en sí mismo, por el valor social que tiene para una nación la educación de sus ciudadanos, nadie podría negar el valor que tiene para una sociedad la escolarización completa de sus niños y de sus jóvenes, los impactos que un fenómeno de esta naturaleza tiene en el desarrollo social de un país.

Por tanto, su potencia estriba, en que cuantitativamente define los indicadores que hablan de la calidad de la educación en un país, al punto que la cobertura constituye un indicador primario de la calidad y fundamentalmente, los indicadores estadísticos alrededor de la cobertura educativa (Léase escolarización), producen un salto cualitativo hacia los indicadores de calidad de segundo orden, los cuales son: necesidades básicas de aprendizaje, derechos de aprendizaje, estado evaluador, rendimiento en las pruebas nacionales e internacionales.

De tal manera, las estadísticas indican el camino de los pasos a seguir, en el proceso de circulación, regulación y normalización de los sujetos escolarizados, y de las instituciones que materializan este proceso. En este sentido:

El carácter evolutivo de la concepción del derecho a la educación implica que siempre habrá cierto debate académico y conflicto político sobre cómo definir en cada época y para cada sociedad los alcances prácticos del derecho a la educación. En particular, la visión contemporánea del derecho a la educación se compondría de tres dimensiones: derecho a la escolaridad (acceso, promoción y egreso de los ciclos escolares considerados fundamentales), derecho al



Facultad de Educación

aprendizaje (socialmente relevante y según las capacidades de cada uno), y derecho a un trato digno y a condiciones de igualdad de oportunidades (UNESCO y UNICEF, 2008). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Unesco- Prelac.

La cita anterior define claramente el rumbo de la escolarización a nivel global especialmente en relación a lo que las agencias internacionales denominaron “*derecho al aprendizaje*” y que tuvo eco en las políticas nacionales y municipales, un asunto que no sólo va ser un consenso teórico en la región, sino también un consenso en las prácticas definidas a través de los estándares de la calidad.

En este sentido va a aparecer una relación muy explícita entre la cobertura y los resultados de *las pruebas de aprendizaje*, de tal manera ya no basta con la cobertura sino que esta requiere un nuevo aditivo en la configuración de todas las tensiones que marcan el proyecto escolarizador en Colombia, se trata de la calidad como un imperio hegemónico en la escolarización, de tal manera, ahora no es posible escolarizar si ésta no está regida por la calidad como mercantilización y estandarización, formas estas que de nuevo mantienen el proyecto objetivamente de la escolarización del presente.



Este apartado intenta presentar algunos estudios que tienen un carácter histórico y crítico de la escolarización o temas asociados a sus problemáticas. Para ello, hemos hecho un corte geográfico, puesto que al indagar sobre los estudios encontramos que estos se concentran especialmente en España, en Argentina y por supuesto en Colombia, sin negar que existan algunos trabajos en el mundo anglosajón y en Brasil; empero, el criterio más importante tiene que ver con la intención metodológica de los trabajos que aquí se reseñan, se trata pues de la perspectiva histórica, en el sentido como la concibió Michel Foucault, esto es desde lo arqueológico, que indaga por la formación histórica de los saberes y en la perspectiva genealógica, que indaga por las relaciones entre el saber y el poder en la formación de subjetividades y prácticas de normalización y regulación.

El otro criterio podríamos denominarlo temático, es decir, que aquí se reseñan aquellos trabajos que enfrentan los problemas relacionados con la escolarización, referente especialmente tres aspectos: 1. El análisis de la escolarización, como un campo de lucha y de tensiones 2. El análisis de a prácticas de normalización y regulación de los sujetos, a través de la escolarización en el capitalismo avanzado 3. El análisis de la escuela, como un dispositivo de reproducción y producción, sujeto a las políticas de escolarización y 4. La crítica a la escolarización, como signo de progreso de la sociedad y de los individuos escolarizados.

El primer trabajo que queremos traer es el estudio desarrollado por el profesor Raimundo Cuesta, titulado “Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo”, trabajo



Facultad de Educación

publicado por octaedro en el año 2005, 275 páginas, enmarcado en el proyecto Nebraska (Fedicaria), del cual también hacen parte los profesores Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán y Marisa Vicente.

Este trabajo está dividido en cuatro capítulos y una breve recapitulación a modo de epílogo, el primer capítulo se titula la “Conquista de la felicidad: bosquejo histórico-crítico de la escolarización obligatoria”, donde se plantea la tesis que la escolarización en Europa, aún con algunas diferencias en los distintos países, ha sido un proyecto de bienestar que ha fracasado por efecto de las múltiples fuerzas que le han dado origen, desde la reforma luterana, pasando por la revolución francesa, hasta los reformistas Quintana, Condorcet, y Gil Zarate.

Hay un elemento común que define la tesis planteada por el autor en este capítulo, se trata de los tres elementos relacionados con la evolución del Estado capitalista en Europa y por supuesto en España: la escolarización obligatoria, la prisión como sanción y el trabajo asalariado, a partir de allí, el autor va a desplegar una serie de datos y acontecimientos de corte evolutivo, para mostrar en su origen las condiciones causales de su desarrollo.

Es importante señalar que este capítulo, plantea una diferencia entre los procesos de escolarización en Europa y los que se produjeron en España, sobre todo en relación con la intención que ésta tuvo en sus dos versiones: como ideal de progreso y como ideal de felicidad. Concluye el autor este apartado, señalando que la marcha hacia la escolarización no es como se ha creído, una marcha triunfal de los reformistas y de las instituciones que estos representan, y

Facultad de Educación

por esta vía rechaza la tesis que ha comprendido la historia de la escolarización, como la historia del progreso de las sociedades del capitalismo inicial.

El segundo capítulo se titula, “Paradojas y sueños de la razón historiográfica”, desde una perspectiva de crítica dialéctica plantea un debate a la historia de España, especialmente de la perspectiva tradicional que algunos historiadores han tenido en su análisis de la escolarización, como un paso inocente y ejemplar de la sociedad capitalista, esta crítica le permite al autor mostrar; por el contrario, que la escolarización es fruto de las tensiones producidas en relación con quienes ostentan el poder económico y social, y señalar de esta manera, la imposibilidad de la continuidad histórica en estos procesos, en los cuales se ha visto involucrada la escuela como fenómeno histórico, para poner en duda la comprensión de la escuela como condición, fuente de progreso y riqueza o máquina inocente para la formación de los ciudadanos.

En síntesis, el profesor Cuesta ha querido en este apartado oponer el análisis de las tensiones históricas, que han ido configurando los procesos de escolarización en España, frente a los análisis progresistas, que no hacen más que llenar de valor las verdades oficiales amarradas a la idea de progresión histórica sin batalla, cuestión a la que nos filiamos en la perspectiva del análisis que ha querido tener nuestra investigación.

Luego de haber aclarado, primero, las condiciones evolutivas del desarrollo de la escolarización en Europa y España, y posteriormente, haber señalado los problemas de los análisis optimistas de ésta, especialmente en España, y la necesaria derivación hacia el análisis de las tensiones



Facultad de Educación

sociales, económicas y culturales que han marcado el desarrollo de la escolarización, el autor ingresa en la tercera parte, nombrada como: “Modos de educación en la España contemporánea”, desde donde se expone históricamente, cómo la escuela obedece a una serie de “prácticas escolares”, que no tiene como fin la transmisión y el mantenimiento de la cultura, siendo la tesis más relevante de este tipo de estudios, sino a la hegemonía de un orden social a través de la defensa y legitimación de las diferencias sociales, políticas y culturales, especialmente en sus dos formas: “la escuela tradicional elitista y la tecnocrática de masas a lo largo del siglo XIX y XX.

Luego, el autor va a plantear la importancia del análisis de las sociedades disciplinares en la perspectiva foucaultiana, aquellos fenómenos que inculcan en el sujeto un hábitus psicológico individualizante a través del examen como tecnología del yo. Bajo esta perspectiva, va a señalar que la “educación de masas”, como un consenso transcultural, propone y legitima la sociedad educadora en un Estado débil, donde el sujeto está cada vez más sometido por dispositivos de orden y control, esto trae como consecuencia la necesidad del aprendizaje continuo, dando origen a la sociedad del conocimiento e incluso al consumo de éste como condición del ser persona.

El último capítulo, se titula: “La forja del Estado social y la constitución de una infancia feliz y obligatoria”, este trabaja sobre las características del “Estado moderno”, que en últimas pretende, a través de una racionalidad mercantilista la producción de subjetividades eficaces y eficientes. Es así como el autor quiere mostrar, cómo mediante la ampliación de las políticas de escolarización propias de cierto Estado de bienestar, que la muestra como una inversión rentable,



Facultad de Educación

se quiere producir la fragilidad de lo público por efecto del fortalecimiento de lo privado y su consecuente mercantilización.

En síntesis, tal como señala el autor:

La genealogía de la escolarización de masas, que he esbozado en este libro, persigue precisamente establecer que no es lo que parece, que la escuela del capitalismo, ayer como espacio cerrado y hoy como lugar translucido, cumple calladamente sus funciones en amigable concierto con un tipo de sociedad ocupada en permanente revalorización del capital a través de la mercantilización consumista en todas sus facetas. (Cuesta, 2005, p. 247).

Otro trabajo que queremos aludir, es el de Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), llamado “Las formas de lo escolar”, del Estante Editorial, Buenos Aires, 2007, el cual hace parte de las investigaciones del Centro de Estudios Multidisciplinarios de Córdoba (Argentina). En éste, se presentan cinco apartados: tiempos y espacios, saberes, variaciones, desbordes y efectos, y a manera de epílogo, un ensayo titulado “Ampliar lo pensable”, donde se recogen las preguntas más importantes desarrolladas en los trabajos previos y se proponen puntos de partida para la práctica escolar de nuestro presente. Estos apartados dan cuenta de problemáticas diferentes, pero que se refieren a un lugar común, que los compiladores han llamado “las formas de los escolar”, para referirse a esas variaciones que ha tenido la escuela posterior a la sociedad de masas, en relación con los sujetos, las instituciones, las prácticas y los saberes.

Una tesis que se perfila a través de todo este trabajo, y puede ser sintetizada en las preguntas realizadas en el prólogo por la profesora Gabriela Diker:

¿Estamos llegando al fin de la forma escolar o asistimos a variaciones que permiten aún reconocer su identidad? ¿Cuál es el punto en el que la forma escolar deja de ser tal? ¿Es posible pensar la educación masiva más allá de la escuela? ¿En qué medida la forma escolar fija también las coordenadas dentro de las cuales la educación se nos hace pensable? (Baquero, Diker, G, & Frigerio, G, 2007, p. 7)

El punto de análisis, es lo escolar como un territorio, tanto límite, como de potencia, y que refiere de cierta manera el debate tan complejo sobre la escuela, respecto a si es productora o reproductora de las condiciones sociales culturales e ideológicas de una sociedad.

Aunque estos trabajos no enfrentan la escolarización como un fenómeno, que en el marco del capitalismo tardío ha generado unas tensiones en la escuela, en sus sujetos y en sus prácticas, sí plantea problemas adyacentes, en tanto están en lo escolar, como formas posibles, esto significa, que la investigación referenciada analiza la escuela en las formas prácticas que ha producido la sociedad en ella. De este modo, varios aspectos son revisados en esta perspectiva: 1. el uso y manejo del espacio y del tiempo escolar, como regulación y ordenamiento de la vida en la escuela, 2. Las maneras de configurar los cuerpos en la escuela, como depositarios de una huella del “ser” escolarizado, 3. La definición de “decir verdad”, como lo que se sabe y lo que no se



Facultad de Educación

sabe, que constituyen posiciones de saber-verdad, 4. La estructuración curricular del conocimiento con fines de conducción a través de la enseñanza y 5. Los procesos de evaluación, que en muchas ocasiones definen campos de subjetivación.

Todo esto, es lo que define la “gramática escolar” como una estructura estructurante, que como ya habíamos señalado y de acuerdo con los autores, puede ser potencia o limite; sin embargo, la noción de gramática escolar, perfila de cierta manera, una comprensión de lo escolar, como algo que ha sido definido en un apriori histórico.

Consideraremos el trabajo titulado “Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar”, escrito por el profesor Pablo Pineau y “La escuela como máquina de educar” (Pineau, 2001), escrito junto a los profesores Marcelo Caruso e Inés Dussel, editado por Paidós (cuestiones de Educación) en Buenos Aires (Argentina). De estos, nos interesa señalar algunos aspectos que consideramos importantes de este autor, veamos: Pineau considera que la escolarización es una marca de nuestra época, esto pone en el debate algunos conceptos como educación e incluso escuela, especialmente porque el campo de análisis cambia sustancialmente, en tanto la escolarización es un fenómeno mucho más complejo que la educación, y no es solamente un asunto que atañe a la escuela tal como la conocemos, sino a la sociedad escolarizada o sociedad educadora como otros la han llamado.

Otro aspecto importante es la crisis de la escuela, en este sentido, es importante señalar que la educación como forma reguladora y ordenadora, sigue siendo importante y lo que ha perdido



Facultad de Educación

fuerza funcional es el modo escuela que hoy tenemos. Esta tesis resulta válida en una parte, en tanto a que no existe una sola crisis, sino que tenemos crisis de distintas formas, por ejemplo, la crisis educativa tiene que ver con los problemas que surgen de la población escolarizada para responder a las pruebas estandarizadas, o a la respuesta de la educación a los fenómenos sociales que la desvirtúan; igualmente, la crisis de la escuela tiene que ver, tal como lo plantea Pineau, con que ahora no es una maquinaria potente y eficaz, en relación con los encargos que le dio la modernidad.

Otro elemento que refiere este trabajo, tiene que ver con que la escuela del siglo XXI (Aquí nos parece que se plantea una periodización diacrónica y evolutiva de los procesos educativos, diferente a la que proponemos en nuestro trabajo), se trata del surgimiento de la expansión, basada en la demanda que el autor achaca a fenómenos precedentes propios del desarrollo de lo escolar. Esta expansión de la demanda presenta dos elementos novedosos, uno, es la necesidad de una educación que satisfaga las necesidades de todas las poblaciones, que hasta ahora habían sido invisibilizadas, y dos, la necesaria comprensión de la escuela o la institución educativa, al tenor del lenguaje de hoy, como parte de una red funcional relacionada con otras, red dinámica y flexible que llama el autor, y que es propia de las sociedades de control.

Bajo esta perspectiva va a concluir el texto, al señalar que, “a diferencia de los segmentos, los fragmentos hacen referencia a espacios más o menos cerrados que congregan una serie de escuelas organizadas con un patrón cultural determinado” (pág. 41), con lo cual surge la era del aprendizaje por la vía del mercado, donde todo puede ser enseñado y por supuesto aprendido,



Facultad de Educación

cuestión que va a ser fundamental en el desarrollo de nuestro trabajo, pero que la investigación que estamos referenciando alcanza solamente a enunciar.

Igualmente y en este sentido es importante referir el trabajo de los profesores Fernando Alvares Uría y la profesora Julia Varela, titulado “La Arqueología de la escuela”, editado por la Piqueta en Madrid, 1991. Este trabajo hace parte de un programa de investigación bastante amplio, y que hace parte a su vez, de un proyecto editorial titulado “Genealogía del poder”. Allí, hay una tesis conceptual y metodológica que nos interesa resaltar, se trata de la puesta en duda del origen natural de la escuela, y por supuesto, de los procesos de escolarización y las complejidades que éste ha tenido en su construcción. Esta tesis se hace evidente en la introducción del trabajo, cuando señala:

¿Cómo y por qué surgió esta especie de fábrica de hierro productora de sujetos que ha marcado tan profundamente nuestro panorama social y que, en su versión primitiva, y en sus transformaciones, es objeto de interés para los rastreadores de las figuras arqueológicas adoptadas por las instituciones sociales? (Alvarez & Valera, 1991, p. 9).

De esta manera, se toma la arqueología como método para mostrar cuáles son los principios que definen una institución, describiendo, de acuerdo con los autores, de donde viene ésta, cuál es su origen y qué la condiciona; para ello, los autores van a estructurar este trabajo en varios apartados, el primero titulado “La maquinaria escolar”, el cual ofrece el análisis desde una metáfora estructuralista de la formación de la escuela. Desde la perspectiva arqueológica, va a presentar



Facultad de Educación

cuatro aspectos, en tanto condiciones sociales que van desde la definición del estatuto de la infancia, el surgimiento de lo escolar como espacio cerrado, el surgimiento de especialistas, la invisibilización por parte de la escuela de otras formas de socialización, hasta la institucionalización de la escuela obligatoria.

La tesis que se defiende en este capítulo, plantea que la escuela primaria en España, como forma de socialización y estancia obligatoria para las clases populares, es una institución bastante nueva, cuyas bases tienen más de un siglo de existencia (Alvares & Valera, 1991). Aquí, es importante destacar que estos cuatro aspectos referidos, siguen siendo relevantes para explicar el fenómeno de la escolarización como un producto cultural y no solamente social, para lo cual, el autor acude a algo que él llama “sociología histórica”, como una forma de la genealogía, y así abordar el pasado para explicar el presente como condición de existencia.

Del mismo modo, quisiera referenciar el texto del profesor Alberto Martínez Boom (2004), “De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina”, Antrophos-CAB, Bogotá, el cual nos sirve como punto de partida de esta investigación. La tesis que sostiene el profesor Martínez es que en Latinoamérica han existido dos modos de modernización educativo, uno es el modo expansivo, el otro es el modo competitivo, los cuales van a marcar a su vez dos maneras de comprender el fenómeno educativo en la región, veamos.

El modo expansivo que desarrolla el análisis del ámbito cuantitativo de la escuela, a partir del momento en que Latinoamérica y en Colombia, se produce un fenómeno que el autor denomina



Facultad de Educación

“el desbloqueo de la escolarización”, el cual tiene como objetivo primordial la educación de masas. También, es importante señalar que este momento está dominado por el paradigma del desarrollo económico en Latinoamérica, el cual se dio entre 1950, hasta el final de los años 70; no obstante, el autor va a señalar que existe un momento intermedio, que él denomina “el giro estratégico”, el cual se basa en una manera novedosa de discursar acerca de la educación, que tiene como base los paradigmas del “desarrollo humano” y “las necesidades básicas de aprendizaje”.

El tercer momento, llamado la *escuela competitiva* o modo competitivo, se basa en un proceso de reconversión, que plantea la integración de la educación, la escuela y el maestro, teniendo como base la globalización económica y social, a partir de lo cual surge, según el autor, un ciclo cualitativo en la educación, que lo fundamental la calidad de los sistemas educativos.

Este trabajo desarrolla algunas hipótesis, que para nuestro caso, constituyen un punto de partida importante para nuestra propia investigación. En primer lugar, la configuración de un movimiento global alrededor, tanto de lo expansivo como de lo competitivo, que en nuestro caso, a partir del concepto y de las prácticas de escolarización, pone el acento en Colombia, en donde este fenómeno adquiere sus propias condiciones de existencia.

En segundo lugar, se transforma la visión de los sistemas educativos, donde ahora la demanda es la que define la oferta educativa, cuyo centro de atención fundamental son las necesidades básicas de aprendizaje. En tercer lugar, se mantiene la modernización educativa, pero ahora



Facultad de Educación

como “modernización permanente”, esto es una nueva visión del desarrollo, basada en el mercado que pone el acento en los aprendizajes; es decir, se pasa del control propuesto por la planeación educativa, al control a través de la evaluación permanente.

En resumen, lo que este trabajo desarrolla es el análisis de la educación como una experiencia histórica, que se inscribe en lo que el autor denomina la modernización educativa en las sociedades latinoamericanas, aquí es importante señalar, que para nuestra investigación, tomamos como punto de partida este mismo referente, pero en la educación colombiana a partir de 1970. En todo esto, el autor analiza las relaciones que definen esa modernidad, los discursos que le dan fundamento y especialmente el poder que regula la práctica educativa, y cómo de esa manera, el discurso educativo delimita las necesidades de la población.

Además, es necesario señalar que la investigación del profesor Martínez trabaja en relación con los documentos producidos a nivel internacional y los elaborados en Latinoamérica, por las agencias que definen políticas públicas educativas (Banco mundial, UNESCO, IPE, OEI, FMI, OREAL, CEPAL); para ello, toma el concepto de consenso, y a partir de allí, define cierta regularidad en los problemas que vive la educación en Latinoamérica, los analiza en la perspectiva de la macropolíticas y estrategias educativas, asumiendo que lo que ocurre al interior de cada país es un reflejo de las políticas educativas de corte internacional.

En ese orden de ideas, nuestra investigación trabaja más en la perspectiva del análisis de las políticas educativas y discursos educativos nacionales, si bien no niega la importancia de la

Facultad de Educación

macropolíticas, no ve en nuestro país un reflejo de éstas, sino más bien, una apropiación que define modos distintos de las relaciones que éstas producen en la educación, para ordenar y controlar los sujetos y los saberes que circulan en las escuelas. Igualmente nuestra investigación, aunque comparte los referentes metodológicos del profesor Martínez, toma distancia en cuanto convierte el aprendizaje como el objeto de análisis más importante para mostrar como la escolarización en las sociedades de aprendizaje constituye un dispositivo de control y regulación que produce unas subjetividades instrumentalizadas.

Horizonte Conceptual

Cuando nos referimos al horizonte conceptual queremos señalar algunas diferencias en la manera como entendemos el trabajo con conceptos para el análisis de las relaciones entre poder y saber. En primer lugar, los conceptos no son un a priori o marco definitorio de lo que queremos plantear, es decir, no sirven como contenedores, esto es, no son una representación de la realidad en el sentido que ella se pliega a su prepotencia o para decirlo de otra manera a su totalización.

Los conceptos no nos sirven como formas que convalidan la práctica, es decir, lo conceptual para este trabajo no es lo que define el valor de la práctica ni su condición de verdad, Sino herramientas conceptuales para producir conceptos que permitan el análisis en otra vía más allá de la semejanza o la representación. En ese sentido los conceptos siempre son locales y tienen una función localizada, esto es, relativa a un campo muy bien definido.



Facultad de Educación

En suma, cuando nos referimos al horizonte conceptual hablamos de un “conjunto de herramientas...” para investigar la realidad en lugar de dogmas sobre su naturaleza, medios para operar esta realidad más que soluciones teóricas a los problemas que esta realidad plantea” (Foucault M. , 1978, p. 164)

La Enseñanza como Acontecimiento.

“El acontecimiento como una instancia singular y práctica para el análisis de la (s) historia (s) se inscribe en una mirada de concurrencia, sobre las conexiones, estrategias, apoyos, bloqueos y juegos de fuerzas que han dado una emergencia singular en la historia y que se ha constituido legítimamente en una evidencia universal, necesaria e indiscutible. Existe detrás de cada acontecimiento una red policausal, o al decir de Foucault una suerte de *desmultiplicación causal*” del acontecimiento. En este emerger extraño y raro, desprendido de todo intento de trascendencia, aflora en un terreno intenso de fuerzas y contra-fuerzas donde lo múltiple se entrelaza, se acerca, se distancia, se mezcla, se superpone, cede, y se pliega sobre sí. (Díaz S. , 2010, p. 1)

Es posible señalar algunos elementos que a nuestro entender cruzan el problema de la enseñanza como una forma que ha estado sometida a tensiones y luchas³⁶. Lo primero es lo que acontece

³⁶ En Colombia estas ”luchas” han tenido rasgos distintivos, primero por efecto de la apropiación que aquí se hizo por parte de Agustín Nieto Caballero de los pedagogos activos con la fundación del Gimnasio Moderno en 1914 , en segundo lugar con la implementación de la tecnología educativa (como planificación educativa influida por la psicología conductista de corte norteamericano) al final de la década de los 60, posteriormente con el Movimiento



Facultad de Educación

en la escuela y que contemporáneamente también ocurre fuera de ella pero que mantiene una estructura en la que se define un sujeto que enseña, un saber por enseñar y un sujeto que aprende, a este aspecto podemos llamarlo el interior de la enseñanza; en segundo lugar, las tensiones a que se somete la enseñanza en tres momentos históricos que demarcan conceptual y metodológicamente este estudio, a saber: la escuela activa, la tecnología educativa y la Ley General de Educación, que hemos llamado los rasgos de una historia.

El interior de la enseñanza.

La enseñanza no siempre estuvo en el aula, o para decirlo de una manera más amplia, en la escuela, de tal manera que su institucionalización es relativamente nueva. Esto significa que existe una condición histórica que la define, se trata del trabajo de Comenio en la Didáctica Magna (siglo XVIII) donde la enseñanza se convierte en objeto de saber y se establece al interior de un discurso positivo, lo que tiene como consecuencia la emergencia de una institución propia para la enseñanza (la escuela) y de un sujeto en el cual se soporta ese saber (el maestro).

En este mismo sentido, Pestalozzi a través del método mantuvo en comunión la enseñanza y el aprendizaje como principio psicológico que orientara los procedimientos de enseñanza como acto de experimentación y de esa manera bajo el concepto de enseñanza abarco la educación y el

Pedagógico impulsado por fecode (Federación Colombiana de Educadores) en 1982 y como punto fundamental la aparición de la Revista Educación y Cultura en la misma época y por último la aprobación de la Ley General de Educación (que en Latinoamérica ha tenido sus homólogos y que tuvo como modelo la Ley Nacional de Educación en Chile) que en Colombia estuvo cruzada por el debate entre Fecode, el Gobierno Nacional y los empresarios.

“En Argentina este debate se caracterizó por cierta originalidad en su manera de articular el pensamiento pedagógico a partir del acceso de las nuevas tendencias en las décadas de 1960 y 1970. A diferencia de otros países latinoamericanos, la reformulación realizada en la época muestra una hibridación de lenguajes y modalidades distintas para entender la planificación educativa y la enseñanza, influida más por la psicología europea que por la norteamericana” (Feldman, 2010, p. 13).



Facultad de Educación

método; pero además, la enseñanza, tenía la intención de regular el mundo mediante un acto de ordenación para poder orientar claramente la percepción y poder así desarrollar el intelecto (Feldman, 2010), igualmente Rousseau plantea como principio fundamental de toda educación la afición por las ciencias a través de la enseñanza del método dándole un sentido social a la enseñanza como condición para la formación del hombre; Kant va a proponer el cambio de una educación mecánica por una educación científica fundada en un plan racional y Herbart en el intento por sistematizar la pedagogía incluye la didáctica. (Díaz, M & Muñoz, J, 1999)

Es decir, hay un rasgo de la interioridad de la enseñanza que pasa por toda la tradición de la pedagogía en la que siempre la enseñanza surge como el lugar común desde donde se delimitan los proyectos educativos de los pedagogos tradicionales en occidente y sin la cual no parece posible pensar la educación como la transformación de los sujetos y de la sociedad en la que se inscriben. Esta interioridad conceptual es importante señalarla en tanto deja claro que aunque la enseñanza ha constituido una regularidad histórica y conceptual en un momento determinado comienza a movilizarse hacia otros ámbitos de saber que la van modificando y transformando en el marco de las tensiones a que se ve sometida por el desarrollo de ciencias afines como la psicología que la llevan al lugar del aprendizaje, la economía de mercado que la pone al servicio de la eficiencia y la eficacia y de las ciencias cognitivas que la pone al servicio de las competencias.

Un segundo elemento de esta interioridad tiene que ver con lo que sucede en el aula, es decir, todos aquellos procesos que involucran la relación con el saber que se enseña, que se aprende,



Facultad de Educación

con quienes enseñan y quienes aprenden. Estos aspectos recogen la relación que el maestro tiene con el saber que enseña y el ámbito en el que este saber se inscribe, con lo que implica la enseñanza como objeto social, e igualmente como se relaciona con otros saberes, diferentes a la pedagogía, que se sienten depositarios de una intención educativa, como la psicología, la economía, la sociología, la antropología y la filosofía; los cuales terminan definiendo formas de la enseñanza y del aprendizaje que a su vez regulan la manera como el maestro y el alumno se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje de un saber particular. Que tuvieron todo su auge en las ciencias de la educación, tal como lo plantea Echeverri:

Estos modelos constitutivos de las ciencias de la educación, dotaron de innumerables instrumentos de registro a la relación profesor alumno, que navegaba en las tinieblas después de su desprendimiento de la Escuela Nueva y de los manuales de enseñanza pestalozzianos, tomo como referencia para esta afirmación la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia en el siglo XX. Los alumnos y el maestro son desplazados del manual de enseñanza y de la escuela anexa a los dispositivos técnicos, al abrigo de la pareja enseñanza-aprendizaje (2003, p. 129)

Al interior del aula, la enseñanza está sometida a las tensiones que tres grandes discursos le plantean, a saber: los discursos de la tradición pedagógica que suponen el valor de la enseñanza como una idea externa a la escuela y que comprenden la escuela como un laboratorio de estas (Caruso, 2001), los discursos de las políticas educativas que regulan y controlan la circulación,

Facultad de Educación

es decir: “La forma escolar es siempre una forma política que afecta a los sujetos, a los lugares que en ella se les asigna y en los que se los distribuye (mediante o sin distribución de conocimientos y reconocimientos)” (Baquero, Diker, G, & Frigerio, G, 2007, p. 69), y en tercer lugar, la acción misma de la enseñanza a través de dispositivos curriculares, didácticos³⁷ y evaluativos y los discursos que controlan de tal manera

“En el aula se dan una serie de interacciones multidireccionales entre los sujetos: maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-alumno. El clima, tanto afectivo como intelectual de un aula es la manifestación de la calidad de estas interacciones y depende por tanto de ellas, pues todos los sujetos que intervienen contribuyen a ellas” (Vasco E. , 1987, p. 1)

Y además se establece una relación con el tiempo y los espacios a través de principios didácticos y curriculares que conforman un sentido de la enseñanza que define su dirección y su medición y marcan la orientación de la subjetividad tanto de quien enseñan como de quien aprende.

En suma, La enseñanza tal como la formula (Zuluaga, Echeverri, A, Martinez, A, & Quiceno, H, 2003) no permanece en el plano de la objetividad inerte, cuando se formula la enseñanza como macro-objeto, rompe con el mundo de la representación y libera la enseñanza de la relación sujeto-objeto y de la interacción enseñanza-aprendizaje. La enseñanza se hace concepto y rompe

³⁷ Conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber. En la Didáctica, se localizan conceptos teóricos y conceptos prácticos que impiden una asimilación de la didáctica a meras formulas. Los parámetros de las conceptualizaciones en la Didáctica se refieren a la forma de conocer o de aprender del hombre, a los conocimientos objetos de enseñanza, a los procedimientos para enseñar, a la educación, y a las particularidades, condiciones o estrategias bajo las cuales debe ser enseñado un saber específico. (Zuluaga, 1999, p. 139)



Facultad de Educación

con el aparato y se sitúa en dos planos: el de la historia de las prácticas y el de la historia de los conceptos.

Al quedar liberada del aparato se abre el espacio para su proliferación y en esta perspectiva Martínez (1994) la piensa como acontecimiento, Flórez (1994) como enseñabilidad al interior de las Ciencias Naturales, Mockus, Federici y Granés (1985) cómo acción comunicativa y el Movimiento Pedagógico como experiencia dentro y fuera del aula, cuando define al maestro como portador del saber pedagógico, productor del saber pedagógico o intelectual orgánico lo hace habitante de una subjetividad que se resuelve desde el sujeto mismo. Ello explica las distancias que asume con la sicología y las objetivaciones de la economía, la política y los estudios sociológicos de las instituciones educativas. Donde aparece el vacío es en el no aprovechamiento de esta revolución que nace en Zuluaga, (1984), para poner en juego unas didácticas y pedagogías prácticas centradas en los relatos, la historicidad y la conceptualidad que nos dan una forma distinta de pensar la enseñanza.

Algunas condiciones históricas de la enseñanza en Colombia.

Este acontecer de la enseñanza en la escuela, como institución de saber pedagógico, ha pasado en Colombia en el último siglo por formas históricas que demuestran como las relaciones de saber y poder determinan la forma escuela, las formas que ha tomado la enseñanza y la formación de la subjetividad del maestro y el estudiante.



Facultad de Educación

La apropiación³⁸ de la escuela nueva o activa en Colombia con la creación del Gimnasio Moderno de Bogotá en 1914, produce una manera distinta para la enseñanza por efecto del lugar que se le otorga al niño como sujeto central del proceso de aprendizaje, por la forma en que se concibe la “acción” que en esta perspectiva se restringe a la acción de quien aprende como una intención para validar la experiencia como propiciadora del conocimiento y por el lugar que adquiere el maestro, quien ahora no sólo tiene que poner la enseñanza al servicio de los ideales del progreso de la nación sino que tiene que convertirse en una especie de guía de las buenas experiencias del niño que le permitan a este asociarlas a las nuevas experiencias en el sentido que lo plantea Dewey:

Y no es suficiente insistir sobre la necesidad de la experiencia, no siempre la actividad es la experiencia. Cada cosa depende de la cualidad de la experiencia que se ha tenido. La cualidad de la experiencia tiene dos rasgos. Allí está el inmediato rasgo de lo agradable y lo desagradable, y allí yace su influencia sobre experiencias posteriores. El primer rasgo es obvio y fácil de juzgar. El efecto de una experiencia es no tolerarla superficialmente. Este es un problema para el educador. Es esta su actividad: lograr experiencia; actividades que son, de ninguna manera, más que inmediatamente disfrutables desde que se promueven al desear futuras experiencias. (Dewey, 2003, p. 45).

Es decir, el adentro de la escuela activa define la enseñanza a partir de la relación que ella tiene con los sujetos que la soportan, los maestros, y de los estudiantes que la viven como actividad

³⁸ “Hacer propio”, es decir, reinscribir saberes en circulación dentro de una lógica diferenciada y considerada propia. (Echeverri, 2015, p. 250)

Facultad de Educación

placentera. En este sentido, la enseñanza no es el método tal como lo propone Sáenz, sino una relación que se define por el lugar que ahora ocupa el maestro, por su relación con lo que enseña y debe hacer al interior de la aula y por supuesto por el lugar que ocupa el niño y su relación con lo que aprende. Todo esto enmarcado en el debate que se inicia con Dewey entre la escuela progresista y la escuela tradicional.

Otro momento importante es la tecnología educativa, que en la década posterior a los años 60 en Colombia plantea la importancia del aprendizaje, con cierto detrimento de la enseñanza; donde lo fundamental es el control de la conducta (control de los aprendizajes) a través de la relación entre el estímulo y la respuesta. En Colombia, la tecnología educativa tuvo una manera particular de nombrar el dispositivo conductista en el proceso educativo, se le llamó proceso de enseñanza-aprendizaje que define un ámbito de la enseñanza problemático si queremos pensar en formas menos instrumentalistas y más cuidadas en la educación que trabajen alrededor de la relación conocimiento, cultura y sociedad, tal como lo ha planteado el GHPPC del cual es deudor este trabajo.

Tal es el caso de la pareja enseñanza-aprendizaje, que encadena la articulación entre maestro y alumno al aprendizaje, y no a los procesos que se desarrollan en la interioridad de los conocimientos científicos, ya que su función es asegurar la vigilancia e inspección de las tareas de interacción entre maestro y alumno y para ello pone en juego las nociones de objetivos, contenidos parcelados e indicadores de evaluación” (Zuluaga y et al 2003, p. 26)

Facultad de Educación

En suma, la tecnología educativa delimita un ámbito de la enseñanza en el que ocurren algunos acontecimientos que van a configurar al maestro como instrumento al servicio del aprendizaje, al estudiante como un sujeto de conducción instrumental a través de la programación educativa y a la escuela como la maquinaria conductista que instrumentaliza la relación con los saberes escolares.

El tercer momento de este acontecimiento en el marco de la escolarización en Colombia tiene su punto de inflexión en la Ley General de Educación (ley 115 de 1994). La cual comienza a naturalizar algunos conceptos y posteriormente algunas prácticas que van a definir la dirección de la educación en nuestro país a partir de la década del noventa, a saber: La calidad, el desempeño, la cobertura, la eficacia y la eficiencia (Revilla, 2014) tópicos comunes en los análisis que se han hecho de la Ley general.

Algunos acontecimientos a nivel global y local marcan el rumbo de lo que a partir de este momento va a definir en la escolarización en Colombia una nueva forma de la enseñanza, veamos: en 1996, la CEPAL y la UNESCO publican el documento Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. En Colombia, el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (Saber) entra en circulación, e igualmente en 1991, se comienzan a hacer las pruebas masivas de evaluación del logro cognitivo. (Noguera, 2003).

Además de estos elementos que acabamos de señalar, hay otros aspectos que contextualizan el ámbito de los debates y tensiones que se van a dar con respecto a la enseñanza a partir de la Ley General de Educación, tal como lo plantea (Pulido, 2014):



Facultad de Educación

Las implicaciones educativas de las políticas neoliberales se explican porque en la década de los noventa se presentaron dos hechos contradictorios que incidieron de manera decisiva: La promulgación simultánea de la nueva Constitución Política de 1991 y la adopción del Plan de Apertura Educativa – PAE–, política sectorial del gobierno de César Gaviria (1990-1994). Mientras la Constitución avanzaba en el delineamiento de un nuevo tipo de Estado social de derecho, con enfoque participativo, el PAE introducía para la educación las propuestas neoliberales. Mientras la Constitución le imponía al Estado nuevas obligaciones y le otorgaba nuevos derechos y oportunidades a la población, el PAE pretendía aplicar a raja tabla el credo neoliberal (Ocampo, 1991: 29, 30). La radicalidad de las propuestas del PAE originó la confrontación con el magisterio al margen de la discusión llevada a cabo en la Asamblea Nacional Constituyente y en paralelo con la de la Ley General de Educación. En relación con eso, Abel Rodríguez señala que el PAE no logró mercantilizar totalmente la educación, pero sí afianzó criterios neoliberales entre los cuales están la focalización del gasto, el subsidio directo, la descentralización y las pruebas de evaluación, entre otros, que se aplicaron en los planes de desarrollo posteriores (Rodríguez, 2002b: 166, 2014, p. 19)

En síntesis, la enseñanza es un dispositivo que se ha ido modificando por efecto de las luchas a que ha estado sometida históricamente, primero en su interioridad que surge tanto en la relación que tiene con la tradición pedagógica en la escuela como con la pedagogía como dispositivo de control y regulación especialmente a través de fenómenos curriculares



Facultad de Educación

y didácticos, y dos por la condición histórica de esta relación y de las luchas por imponer formas de la enseñanza que determinan su relación con los saberes escolares y con los sujetos que allí se modifican como condición práctica del proceso educativo, mediados por una historicidad que en Colombia ha tenido tres maneras de ser nombrada: primero como enseñanza, posteriormente como enseñanza- aprendizaje Y, por último, como aprendizaje ligado a conceptualizaciones psicológicas, epistemológicas y fundamentalmente economicistas en la vía del neoliberalismo y que constituyen el ámbito de análisis de este trabajo a partir de un fenómeno moderno que muchos estudiosos han dado en llamar escolarización.

Como lo refiere explícitamente el GHPPC, “no siempre ha sido evidente la existencia de la enseñanza como problema. No siempre ha existido una reflexión sistemática en torno suyo: ella no ha puesto en marcha unas mismas fuerzas, ni ha mantenido el mismo carácter ni la misma naturaleza” (Zuluaga, Echeverri, A, Martínez, A, & Quiceno, H, 2003, p. 187)

Las sociedades del aprendizaje

Desde los trabajos realizados por Robert Hutchins (1968) y Torsten Husén (1974), la expresión “sociedad del aprendizaje” (*learning society*) se refiere a un nuevo tipo de sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no está confinada en las instituciones educativas (en el espacio), ni se limita a la formación inicial (en el tiempo). (UNESCO, 2005, p. 61).



Facultad de Educación

A nuestra manera de ver, hay un aspecto que va a marcar la dirección de lo que a partir de los años 70 constituyen para Latinoamérica *las sociedades de aprendizaje*: se trata de la crisis de la educación anunciada por Phillip Hall Coombs que generó la aplicación de algunas medidas para resolverla mediante la articulación entre educación y desarrollo económico y que fue presentada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en 1990 como *Transformación productiva con equidad*, pero especialmente en el trabajo conjunto entre la CEPAL y la UNESCO titulado *Educación y conocimiento : eje de la transformación productiva con equidad* de 1992.

Esta señala claramente los elementos que van a definir aspectos esenciales en la estructura de las sociedades de aprendizaje, a saber: la relación entre la educación y la formación para el “conocimiento”, la propuesta de una nueva forma del sistema de producción y la introducción de la importancia de ser competentes. Se trata, de acuerdo con el informe conjunto de la CEPAL y la UNESCO de una nueva manera de entender “lo educativo” y por esa vía darle un funcionamiento distinto a cada uno de sus actores: estudiantes, maestros, directivos y gentes educativos asociados.

Como ejemplo de esta nueva forma de la escolarización, tenemos la experiencia exitosa de los países industrializados y del valor de la educación en este nuevo orden basado en el aprendizaje, de tal manera:

En los países desarrollados y en las experiencias exitosas de la llamada "industrialización tardía" en otras latitudes, existe un claro, reconocimiento del carácter central que tienen la educación y la producción del conocimiento en el



Facultad de Educación

proceso de desarrollo, y en los países de la región esta actitud se ha extendido progresivamente. La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (crecientemente basada en el progreso técnico) reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad. La reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento es, entonces, un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, que es la ciudadanía, como el desafío en el plano externo, que es la competitividad. Se entiende así que esta dimensión sea central para la propuesta de la CEPAL sobre transformación productiva con equidad. (Cepal-Unesco, 1992, p. 2)

En igual sentido, con lo enunciado por la CEPAL y la UNESCO en sus discursos, el primer aspecto que es necesario resaltar es el énfasis que se hace en la producción de conocimiento que a partir de este momento en la región va a localizar la necesidad de hacer visible el aprendizaje como condición para la producción de capital humano por la vía de la escolarización que se sostiene en el trípode conformado por: educación para todos, educación para toda la vida y educación por competencias.

Sostenemos entonces que lo que se impone ahora, en el presente, no es una sociedad educadora, sino una sociedad del aprendizaje. Esto es, una sociedad caracterizada por el ejercicio autorregulado de cualquier aprendizaje, por la obsolescencia de lo que se aprende, que lleva a un



Facultad de Educación

estado perpetuo de formación de los sujetos de estas sociedades, que implica por la vía de la inclusión a todos los sujetos, y que define para vivir en esas sociedades unas competencias especiales que regula como se accede al conocimiento, como se aprende, se usa y como circula.

Por su parte, la UNESCO plantea el aprendizaje como la “*estrategia Educativa*” en la que:

“Todo el sistema educativo está concebido para facilitar el aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida y la creación de oportunidades de aprendizaje formales, no formales e informales para personas de cualquier edad. El concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida requiere un cambio de modelo que nos aleje de las ideas de enseñanza y capacitación y nos aproxime a las de aprendizaje, de una instrucción transmisora de conocimientos a un aprendizaje para el desarrollo personal, y de una adquisición de competencias especiales a un descubrimiento de más amplio espectro y la liberación y el dominio del potencial creador. Este cambio es necesario en todos los niveles y en todas las modalidades de la educación, tanto en la educación formal como en la no formal y la informal”.

(UNESCO, 2014)

En consecuencia, para Las sociedades del aprendizaje “es indispensable el fomento de una cultura de aprendizaje basada en los resultados, que se concentre en una evaluación más frecuente y más rigurosa y sustentada en indicadores cuantitativos y cualitativos y en la valoración de los efectos de los distintos programas sobre una base empírica”. (UNESCO, 2014, p. 11). Lo que demuestra la relación íntima entre el estado evaluador y la “*cultura del aprendizaje*”. No existe posibilidad de empoderar una sociedad de aprendizaje sin todo el aparato evaluativo de nuestras sociedades de control en tanto cruza los sujetos, las instituciones y las



Facultad de Educación

prácticas de manera transversal y delimita cualquier proceso de educativo poniéndolo al servicio de los indicadores propios del estado neoliberal.

El modelo del aprendizaje se ha difundido mucho más allá del universo de los educadores y ha penetrado en todos los poros de la vida económica y social. Hoy en día, se admite cada vez más la necesidad de reforzar la dimensión educativa – o “de aprendizaje”– de cualquier organización, sea o no de carácter comercial. Respecto a esto, es importante señalar que el progreso de este modelo coincide con el de la innovación en todos los ámbitos de la actividad humana. (UNESCO, 2014, p. 61).

En suma, en las sociedades de conocimiento, el aprendizaje forma un campo de objetivación especialmente necesario para el funcionamiento de la escolarización. De esta manera, hoy es la condición de cualquier sistema educativo y determina las condiciones en que éste se produce regulándolo, normalizándolo a través de una infinidad de elementos, tales como: la evaluación, los premios, los estímulos

Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas 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 del 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 la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades

Facultad de Educación

básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura, y cambian inevitablemente con el paso del tiempo (UNESCO, 1990, p. 52).

Esta regulación se produce a partir de los límites conceptuales, ideológicos, sociales, éticos y económicos que se le imponen al sujeto hoy; de tal manera, que para estar en la verdad o para tener “palabra”, hay que aprender la verdad, que a través de la escolarización se ha inventado y se ha vuelto eje de gravitación, en el que “Desde esta nueva visión, el aprendizaje constituye el vínculo entre el desarrollo individual y el desarrollo social; por lo tanto, el acento y la atención de la educación deben consagrarse al aprendizaje” (Martínez A. , 2004, p. 224)

Esta es la razón para que el aprendizaje de los saberes escolares como campo aplicado este mediado por una serie de dispositivos que determinan a través de su evaluación unas formas de la subjetividad instrumentalizadas, lo cual asegura que estos se aprendan en el sentido que la sociedad los necesita; por lo menos, en lo que hoy podríamos llamar la “pedagogía cerrada”, se crean las didácticas, las metodologías, los modelos, los proyectos y las teorías pedagógicas³⁹, con el fin de que el aprendizaje sea objetivo, esto es, productivo y regulado a la vez.

³⁹ No todas las teorías pedagógicas terminan en la objetivación. El historiador alemán Dieter Lenzen hace una distinción entre pedagogías sistemáticas y pedagogías juiciosas, la una tiene uno de sus variados comienzos en Juan Amos Comenio y la otra en Rousseau, las sistemáticas están centradas en la objetividad y las otras, como la de Rousseau, en una subjetividad que no pasa por el maestro, la escuela y el método.

Facultad de Educación

El aprendizaje como un bien.

La educación se inserta ahora con los procesos de producción y acumulación de información, como una vía de aumentar los índices de competitividad individual y los “sujetos del nuevo milenio”, si han de ser competentes, habrán de adquirir habilidades básicas, no conocimientos paradigmáticos. (Martinez A. , 2004, p. 196)

En principio, es necesario señalar que no nos interesa aquí comprender el aprendizaje cómo categoría psicológica, sin desconocer las relaciones bastante fuertes que como tal ha tenido con la pedagogía ,la educación⁴⁰ y con la escolarización y sin las cuales esta no hubiera tomado el rumbo que hoy tiene.

Lo entendemos más bien como un dispositivo de producción o si se quiere de transformación de la conducta que en el neoliberalismo del presente, o mejor, en el marco de las sociedades de aprendizaje ha ido adquiriendo una forma en la que los sujetos escolarizados (los estudiantes) y los agentes de la escolarización (docentes y directivos docentes) están en la verdad por la relación que tienen con el aprendizaje; los primeros como los que son entrenados para aprender a aprender, los segundos como entrenadores y los terceros como garantes de que estas funciones se cumplan., asunto que de acuerdo con la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* hecha en Jomtien en marzo de 1990 tiene que ser un consenso en la región , es decir, una forma hegemónica en la cual todos estamos inmersos.

⁴⁰ Un clásico de esta problemática es el libro de B.E. Skinner, titulado: Más allá de la Libertad y la dignidad, quien propone una tecnología de la conducta basada en la psicología experimental como el único proyecto valido en la educación para transforma o mejor conducir una sociedad en crisis. (Skinner, 1973)



Cuando nos referimos a que el aprendizaje es un bien estamos hablando de al menos cuatro aspectos que lo determinan así en las sociedades escolarizadas: en primer lugar es algo que se adquiere para poder hacer parte de una sociedad en la que el conocimiento cambia y la modulación del sujeto que aprende es la condición necesaria para aprender durante toda la vida, veamos:

La distribución del aprendizaje a lo largo de la vida, en la sociedad del aprendizaje, parece soportarse y sustentarse en dos elementos fundamentales: 1) en una nueva idea de “población” ya no tanto un “recurso o factor humano” sino un “capital humano”; ese que se materializa en un colectivo de individuos aprendientes” y “auto-gobernados”; 2) en la figura de un espacio más allá de lo estatal (el mercado), un nuevo lugar donde todo el que llega puede competir y alcanzar lo que necesita, un escenario que rompe las fronteras conocidas y en el cual los límites son puestos por los propios sujetos, por los capitales humanos en que ellos se hayan constituido. (Noguera & Ramirez, D, 2012, p. 27)

En segundo lugar, incluso como lo plantean Noguera y Ramírez, el que constituya un bien permite a los sujetos que lo tienen poder emprender sus propias empresas, poder gestionarse y ser la gran condición de su propia prosperidad, de tal manera el aprendizaje sirve para gestionar la vida y autocontrolarla.



Facultad de Educación

En tercer lugar el aprendizaje es la condición de lo humano como capital, esto es, algo que se renta, de lo que se puede obtener ganancia, que puede materializarse en la producción de indicadores locales, nacionales e internacionales. Es por esto que hoy en nuestras escuelas se ha establecido una relación directa entre lo que aprenden los estudiantes, los resultados en las pruebas estandarizadas y la manera en que los profesores organizan la enseñanza para aprender. Todo mediado por la autonomía, por la propia intención del sujeto para circular por estos dispositivos y volverse la condición de estos y convertirse en sujeto de agenciamiento en las sociedades neoliberales.

En la forma del encantamiento que produce el canto de las sirenas, la noción de gestión ha impregnado la discursividad escolar en todos sus poros. Gestión por resultados, el directivo como gestor/coach (Burlaille, 2003), el docente como gestor del aprendizaje, la gestión institucional, curricular, de la evaluación, de los sistemas educativos/ La totalidad de problemas, desigualdades e injusticias de la vida escolar resultan ser una cuestión de gestión o, más bien, de buena o mala gestión, de modelos anticuados que deben superarse y que, en sí, son la clave para su solución. (Grinberg, 2006, p. 71).

Por último, el aprendizaje es una tecnología económica neoliberal ⁴¹de los sujetos, esto es, una manera de volver superlativas todas sus habilidades y capacidades para un máximo de

⁴¹ Para Foucault, “el liberalismo debe ser analizado como principio y método de racionalización del ejercicio de gobierno, racionalización que obedece, y ahí está su especificidad, a la regla interna de la economía máxima” (p. 28). Y para que la economía sea máxima, es preciso gobernar cada vez menos y consumir cada vez más. De esta manera, el liberalismo no es el otro del socialismo; ellos “no están en el mismo nivel, a pesar de haber



Facultad de Educación

producción. Esta producción no está solamente pensada como bienes de servicio, sino como producción de sí mismo y en esa relación se ordena y se controla la vida de los sujetos en la escuela estimulando las competencias y su desarrollo para ordenar sus acciones. “Todo eso está en el ámbito del biopoder. Mientras que las disciplinas exigen instituciones donde actuar la regulación de las poblaciones exige políticas que organicen sus acciones. Y si uso la palabra articulación es porque esos dos lados –de los individuos y de la población– son, en sentido estricto, inseparables” (Veiga-Neto, 2013, p. 2).

En este sentido en nuestro país han aparecido instituciones como Compartir, Empresarios por la educación, Todos por la educación que son un claro ejemplo de la intención de gobernar la población en la perspectiva del aprendizaje y de las competencias⁴² como una práctica de gestión que va delineando e imponiendo valores de consumo en la educación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

niveles en que ellos se chocan, en que no funcionan bien juntos. Donde su posibilidad de simbiosis no tiene éxito” (p. 126). (Veiga-Neto, 2013, p. 86)

⁴² Con el neoliberalismo se instalan relaciones estrictamente mercantiles en la sociedad, de tal modo que sea posible “ajustar el ejercicio global [y globalizado] del poder político a los principios de una economía de mercado” (p. 181). Si el consumo estaba en el cimiento del liberalismo, la competencia está en el cimiento del neoliberalismo. (Veiga-Neto, 2013, p. 87)



SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO IV

LA RAZÓN ESCOLARIZADA: LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

En este apartado tomamos como hilo conductor del análisis el aprendizaje entendiendo que este es el dispositivo que mejor define las sociedades escolarizadas. Para desarrollar este análisis lo tomamos como una regularidad que se vuelve hegemónica en el ámbito de la escolarización en Colombia a partir de los años 70 y que tiene unas formas históricas que van desde la escuela activa posterior a los años 50 hasta la formulación de la Ley General de Educación 1991, pasando por la tecnología educativa y la reforma curricular de los años 70. Y que se mantiene hasta nuestros días.

En este análisis pretendemos mostrar como el aprendizaje va modelando sus formas de acuerdo a las relaciones de saber-poder en el que se inscribe, y en este sentido es genealógico y por supuesto no toma el aprendizaje como un concepto o como una causa, sino como un dispositivo que produce subjetividades, instituciones y prácticas.

Esas formas tienen unos momentos que en Colombia han sido claramente delimitados en este trabajo y en otros trabajos desarrollados en nuestro país y que ya se referenciaron en el primer



Facultad de Educación

apartado de esta investigación, a saber: la escuela activa, la tecnología educativa y la Ley General de Educación.

Cada uno de estos momentos tiene el aprendizaje como una regularidad que en la escuela activa y en la tecnología educativa en Colombia se filia en la pareja enseñanza-aprendizaje pero va marcando unas subjetividades, unas instituciones y unas prácticas que van a movilizar paulatinamente cada una de ellas hacia el aprendizaje por la vía de la forma en que se constituye el maestro como un facilitador de los aprendizajes, por la manera misma en que se entiende la enseñanza como una forma para dejar aprender y por las formas institucionales del dejar aprender que la escuela asume en este momento.

Con la Ley General de educación de 1994 y especialmente como superficie de emergencia el Decreto 1860 de agosto 3 de 1994 (MEN, 2105) que define los aspectos organizativos y pedagógicos de la educación en Colombia, va a proponer la autonomía escolar y el gobierno escolar como los dispositivos de regulación que enfatizan el aprendizaje por la vía gubernamental propia del neoliberalismo en el sentido propuesto por Foucault (2002), a diferencia de la escuela activa y la tecnología educativa (incluida la reforma curricular) que implanta una forma técnica del aprendizaje, es decir más asociada al método de enseñanza.

Facultad de Educación
La Enseñanza, un Objeto en Tensión.

El surgimiento del movimiento de la escuela nueva o de la escuela activa⁴³ en Colombia, constituye un acontecimiento importante para el análisis del fenómeno de la escolarización, entendida como “(...) una regularidad de la que casi ninguna sociedad ha dejado de hablar: nos referimos a la escolarización o a la educación institucionalizada que genéricamente ha adoptado el nombre de escolarización” (Martínez, 2011, p. 24); sin embargo, aunque Martínez sitúa la escolarización desde la colonia, es importante señalar que las formas que hoy ha adquirido el fenómeno de la escolarización abre el debate alrededor, de si la escolarización sólo y fundamentalmente se caracteriza por la institucionalización de la enseñanza, el maestro y la escuela, o si es necesario comprender la escolarización como un fenómeno que va más allá del simple (aunque importante) hecho de la institucionalización.

Desde nuestro punto de vista, la escolarización es un fenómeno de la modernidad que se caracteriza por elementos asociados a la maquinación, la instrumentalización, el uso de la cognición, el aprendizaje como condición de las relaciones saber-poder, el control institucionalizado de un sinnúmero de saberes, la circulación y regulación del conocimiento en las sociedades de control, y no necesariamente disciplinarias y la formación de subjetividades asociadas a la competencia, la eficacia y la eficiencia.

⁴³ Entre 1914 y 1935 se desarrollaron los primeros procesos de experimentación institucional y regional de la nueva pedagogía, primordialmente en el Gimnasio Moderno de Bogotá, en Tunja y otras capitales de departamentos; además, en ciertas instituciones de formación de docentes, como la Escuela Normal de Varones de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas de Bogotá, y la Escuela Normal de Institutores de Antioquia. En 1935, se oficializaron a nivel nacional los Programas de Ensayo que se habían introducido en algunas regiones desde 1933, con lo cual la Escuela Activa se convirtió en el modelo oficial de enseñanza en el país, tanto para la primaria, como para la secundaria. La formación de docentes en la nueva pedagogía se fue consolidando, en especial, con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional en 1933 y su transformación en Escuela Normal Superior en 1936. De otra parte, en las décadas de los treinta y los cuarenta se crearon un conjunto de instituciones de educación pública, fundamentalmente rurales, en el contexto de las reformas activas: escuelas vocacionales agrícolas, colonias de vacaciones y escuelas normales rurales. (Saldarriaga & Saenz, J, 2012, p. 70).

Algunos aspectos delimitan el ámbito de las formas particulares que se producen en el movimiento de la escuela activa, como modelo de enseñanza oficial en el país; primero, porque pone en tensión varios dispositivos que antes de ella fundamentaban una forma de la enseñanza, de acuerdo con el lugar que ocupaban en ese dispositivo de saber y de poder, el maestro, el niño, lo que se enseña, la escuela misma y su relación con el aprendizaje.

Como punto de partida, problematiza el papel del maestro en relación con la enseñanza, en tanto lo moviliza a tener en cuenta el aprendizaje como condición de ésta; segundo, desplaza al maestro al poner al niño en el centro de todo el proceso de enseñanza, produciendo cierta hegemonía del aprendizaje como fin último, lo que convierte el conocimiento en una experiencia con los objetos que define lo que se enseña y lo que se aprende.

Estos elementos sumados al debate que la escuela activa⁴⁴ dio a la enseñanza tradicional, constituyen las formas que producen los desplazamientos que definen el ámbito de la tensión a la que es sometida la enseñanza a partir de este momento en Colombia; en primer lugar, y como ya lo anunciaba, se hace una fuerte crítica a la enseñanza tradicional, entendida no activa, en tanto la acción de la enseñanza está en el maestro y no en el alumno; en segundo lugar, y como

⁴⁴ La ciudad de Bogotá, como centro de poder político, económico, intelectual y simbólico, se constituyó en el principal polo de apropiación y de difusión en el 75 (Historia de la educación en Bogotá - Tomo II), país de la pedagogía activa y de los saberes modernos que la sustentaban. Buena parte de los intelectuales y funcionarios que lideraron la reforma activa de la pedagogía y la educación pública residían en Bogotá, y casi todos los exiliados europeos, portadores de los saberes modernos –psicología experimental, antropología, sociología, administración científica, psiquiatría– se establecieron en la capital. A Bogotá llegaron también visitantes, como Raymond Buyse, Henri Pieron y Ovidio Decroly, quienes con sus conferencias sobre pedagogía activa y psicología moderna contribuyeron a dinamizar el movimiento de la pedagogía activa. Así mismo, se crearon en la capital algunas de las instituciones pioneras en la apropiación de la pedagogía activa en el país: el Gimnasio Moderno, la Escuela Normal Central de los Hermanos Cristianos, el Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional y la Escuela Normal Superior. En estas instituciones, en los años veinte y treinta se formó un grupo significativo de docentes y directivos de la educación pública, quienes impulsarían las reformas activas, tanto desde el Ministerio de Educación Nacional, como en las direcciones de educación e instituciones departamentales. (Saldarriaga & Saenz, J, 2012, p. 75).



Facultad de Educación

consecuencia directa, el alumno para el momento, “el niño”, se propone como el centro de la enseñanza y por supuesto como fundamento del proceso de aprendizaje; y en tercer lugar, el conocimiento es una experiencia que no puede ser mediada, sino que tiene que ser propia de quien quiere conocer o aprender.

El Aprendizaje una Regularidad emergente.

Existe una regularidad que emerge fundamentalmente en la escuela activa, y que toma como punto de referencia el aprendizaje, el cual comienza a ocupar un lugar importante en los discursos sobre la educación y la pedagogía, y aunque no es precisamente una regularidad excluyente, sí es una nueva forma que van asumiendo los discursos que paulatinamente van separando la enseñanza del aprendizaje, de manera que hoy es posible ver una tensión que le va dando a su vez una condición distinta a la enseñanza, tiene que ver especialmente con el lugar que se le da al maestro en los discursos, desde 1914 hasta nuestros días, con el lugar que comienza a aparecer para el niño en la relación pedagógica, y con el lugar que adquiere la didáctica de las ciencias.

Para mostrar el ámbito de estas tensiones, se plantea cómo a partir de la escuela activa, la enseñanza aparece como una nueva forma de escolarización, que va a mudar en Colombia desde la escuela activa por la tecnología educativa y la reforma curricular, como una distinta manera de institucionalización de la enseñanza, en la que emerge una nueva imagen del maestro, de la



Facultad de Educación

escuela, de la formación, del alumno y del aprendizaje, creando una novedosa relación de fuerzas en el campo de la educación y de la pedagogía en Colombia.

Al producirse este nuevo lugar para la enseñanza, aparece un lugar diferente para todos los objetos, los sujetos, las instituciones y las prácticas que se producen en su interior, haciendo visible el problema del despliegue de la enseñanza en cada una de sus dispositivos: el maestro, la escuela, la formación, el alumno y el despliegue del aprendizaje, que genera unas nuevas discursividades sobre la enseñanza y por esa vía sobre la escolarización⁴⁵.

Voluntad de enseñanza, Voluntad de aprendizaje.

Múltiples oposiciones se dibujan en la escuela del presente, que ya se habían delineado con el surgimiento de la escuela activa (Herrera, 1999), por ejemplo, la oposición entre la enseñanza y del aprendizaje, visible en las tensiones que antes señalábamos.

⁴⁵Sin embargo, la enseñanza no siempre se encuentra donde el aprendizaje quiere localizarla, por ejemplo el trabajo del GHPPC, al igual que el grupo Federicci en la Universidad Nacional de Colombia, el trabajo de Mario Díaz en la Universidad del Valle y el trabajo del profesor Rafael Flórez en la Universidad de Antioquia, producen una proliferación del concepto. Entendida esta como: “Entiendo que la proliferación (múltiples disciplinas y conceptos) es irreducible a la reconceptualización. Pero esta irreductibilidad de la proliferación no anula una identidad de la pedagogía como taller de conceptos que establece distancias respecto de la sociedad, las ciencias sociales y humanas. Distancia que se contrae y expande, nunca es absoluta” (Echeverri, 2009, p.10). Esta proliferación lo que muestra es como en el Campo Cconceptual y Narrativo de la Pedagogía la enseñanza juega como un rizoma, esto es: “Contrariamente a una estructura, que se define por un conjunto de puntos y de posiciones, de relaciones binarias entre estos puntos y de relaciones biunívocas entre esas posiciones, el rizoma sólo está hecho de líneas: líneas de segmentariedad, la estratificación, como dimensiones, pero también línea de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza. Pero no hay que confundir tales líneas, o lineamientos, con las filiaciones de tipo arborescente, que tan sólo son uniones localizables entre puntos y posiciones. Contrariamente al árbol, el rizoma no es objeto de reproducción: ni reproducción externa como el árbol-imagen, ni reproducción interna como la estructura-árbol” (Deleuze, 2014, p.11).



Facultad de Educación

En primer lugar, el método científico convertido en método de la enseñanza aprendizaje, comienza a forcejear con el método clásico sustentado en las condiciones espirituales del maestro que se ve reemplazado, por lo que puede dar resultados y puede ser comprobado. En segundo lugar, la enseñanza ya no es sólo enseñanza, es también aprendizaje, es decir, el maestro sujeto de la enseñanza entra en tensión con el niño sujeto del aprendizaje; tensión que se produce, en tanto el maestro tiene que ceder el papel de representarse el conocimiento para enseñarlo a sus estudiantes, y permitir que el niño aprenda con y por sus medios (la voluntad de enseñanza del maestro se despliega a la voluntad de aprender del estudiante); además, el maestro ya no es la totalidad de la enseñanza, sino un fragmento de ella. El campo de la enseñanza se ha escindido, hasta el punto que un nuevo objeto como el aprendizaje, entra en la escuela de una manera ahora distinta. En tercer lugar, el conocimiento ya no es sólo para ser transmitido, sino que tiene que ser reconstruido.

Esta reconstrucción implica un lugar preponderante de quien aprende, y cierto desplazamiento de quien enseña y del método, desplazamiento aún parcial, en tanto al maestro aún se le concede un lugar fundamental en el proceso de enseñanza, el cual es el de formar y orientar a la juventud, tal como expresa Nieto Caballero. Por último, la escuela activa enseña a aprender, es propuesta como lugar de debate y de reflexión sobre el conocimiento, en oposición a la escuela clásica, que toma los conocimientos como realidades dadas y absolutas. De esta manera, la escuela activa opone la comprensión a la memoria, la inteligencia a la respuesta, la autonomía a la dependencia y el aprendizaje a la enseñanza; de modo que, el maestro de la enseñanza comienza a ser desplazado por el maestro del aprendizaje.



Facultad de Educación

En ese sentido, dos nuevas subjetividades comienzan a dibujarse en la escuela, la del niño que por primera vez es inteligente, sujeto autónomo del conocimiento, en el sentido como los teóricos de la escuela activa lo plantearon, y la del maestro visto como guía y orientador del conocimiento.

La inteligencia como acción independiente del sujeto, aunque no como capacidad mental autónoma para resolver problemas como en el cognitivismo, surge con la escuela activa y comienza a jugar como un problema fundamental que interroga los cimientos de la escuela clásica; de modo que, fue la escuela activa la que hizo los niños inteligentes y los puso a jugar en la estrategia de la construcción autónoma del conocimiento.

La pregunta que a partir de este momento va a hacer la escuela es: ¿si el sujeto de la escuela, el niño, es ahora inteligente, como enseñarle? ¿Cuánto puede aprender? Esta última cuestión, desplaza a la pregunta por el enseñar hacia la afirmación de aprender a aprender; así que, parafraseando la afirmación de mirar la infancia, se requiere no el método para instruir, sino los procedimientos para crear un medio educativo que conduzca a garantizar el aprendizaje. Es por esto que hoy, se les pide a los niños que hablen, que cuenten sus historias, que hagan sus experiencias, que construyan, que piensen por ellos mismos y que investiguen



Entre 1903 y 1943, esto es en la primera mitad del siglo XX, se sitúan los estudios de “Mirar la infancia” (Sáenz, Obregón & Saldarriaga, 1997) y “Modernización y escuela nueva en Colombia” (Herrera, 1999). En este periodo, cuatro cosas marcan el rumbo de la problemática que estamos describiendo: a) la emergencia de la escuela activa en franca lucha con la pasividad, anunciada por Nieto Caballero, de la escuela pestalociana, b) los discursos de todo tipo, que suscitan la modernidad de la escuela en Colombia, con cierto predominio del discurso psicológico y su respectivo acento en el proceso de aprendizaje; c). la higienización del discurso pedagógico y d) la internacionalización paulatina del discurso educativo.

Estas emergencias van a hacer que la tensión entre la enseñanza y el aprendizaje se haga más visible, por lo que aparece en varios hechos que suceden entre 1950 y 1968, y que han sido suficientemente descritos por Martínez, Noguera & Castro (2003) de la siguiente manera:

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

⁴⁶ “A modo de contextualización, debemos comprender que existen cuatro tipos principales de estas “tecnologías”, y que cada una de ellas representan una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. Estos cuatro tipos de tecnologías casi nunca funcionan por separado, aunque cada una de ellas esté asociada con algún tipo de dominación” (Foucault, 1996, p. 48).



Facultad de Educación

En 1947 se inicia la experiencia de la Acción Cultural Popular (Acpo) con sus escuelas radiofónicas. En 1948 se realiza el primer Seminario Regional de Educación bajo el mecanismo de la Cooperación de Técnica Internacional, y con el apoyo de la UNESCO y la AEO. En 1949, se llevó a cabo en Río de Janeiro, el Seminario de Alfabetización y Educación de Adultos, en donde se discutió la propuesta de un plan de "escuela fundamental". En 1951 se inició la distribución de la cartilla de lectura. En 1956, se realizó en Hampamí (Perú), el seminario de Planes y Programas de Estudio de Educación Primaria. Ese mismo año, se realizó la IX reunión de la conferencia general de las Naciones Unidas, donde se aprobó la realización del "Proyecto Principal sobre Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria para América Latina y el Caribe.

Ya en 1962, comienza la distribución de las cartillas en forma de colección con seis tomos, las cuales proporcionaban el contenido básico del programa educativo de ACPO; así, en los inicios de los 70, la ACPO se había constituido en todo un engranaje institucional dedicado a la instrucción, había creado un conjunto amplio de sujetos, como el programador, los profesores, líderes trabajadores comunitarios y auxiliares.

De acuerdo con el testimonio de Martínez (2004), estos acontecimientos producen la institucionalización de la tecnología educativa en la escuela colombiana, caracterizada por cuatro aspectos: a) la introducción del enfoque sistémico, b) la estrecha relación entre objetivos (conducta) y el análisis de tareas como diseño de la instrucción, c) la emergencia de su objeto: el



Facultad de Educación

aprendizaje, y d) su objetivo es transformar las conductas de los alumnos por medio del aprendizaje (conductismo-cognitivo, Gagne).

A partir de 1963, la geografía de la escuela sigue transformándose, dibujando con más claridad el movimiento de las relaciones que ahora se producen en ella, a tal punto, lo que antes era visible ahora se desdibuja y se pone tras las sombras de un discurso que se llena de expresiones, tales como: psicología, conducta, tecnología, aprendizaje, instrucción, comportamiento, objetivos, sistemas, evaluación, planeación, técnicas de enseñanza y efectividad.

De esta manera, el lugar que antes había sido dispuesto, ahora comienza a ser cedido a los discursos de la psicología, de las ciencias de la educación y de las técnicas de aprendizaje, aún como técnicas de enseñanza; pero ya no es la psicología de las facultades del alma, ni la psicología de la representación, es la psicología infantil y aplicada, cuyo lugar de emergencia en la escuela es el conductismo cognitivo.

La Tecnología Educativa.

1 8 0 3

La tecnología educativa o tecnología instruccional se institucionaliza a mediados de 1970 en la geografía nacional, gracias a la acción de estas condiciones de existencia que en tanto hechos acabamos de reseñar; pero lo que nos interesa aquí, no es el problema de la institucionalización,



Facultad de Educación

sino que, en primer lugar, qué es lo que el aprendizaje, en tanto objeto, produce en las relaciones maestro, institución, saberes y alumno; y en segundo lugar, cuál es el concepto de acción que el objeto aprendizaje configura a partir de la tecnología educativa; además, las relaciones que se establecen con los conceptos de maestro, escuela, alumno y formación que este nuevo ideal produce. Es como si tratáramos de ver en un espectro, como lo que va expandiéndose a cada lugar, va generando un nuevo color, es decir, una nueva forma de luminosidad que hace funcionar todo de otra forma, esto es, verse de otra forma, hacer visible.

En la tecnología educativa, el aprendizaje se entiende como una totalidad que lo abarca casi todo: al maestro, la escuela, el saber, el estudiante y la instrucción, esta totalidad produce variaciones en relación con la pareja enseñanza-aprendizaje, en donde la primera se supedita a la segunda en una forma de desplazamiento, que podríamos llamar por contención, en el que el aprendizaje subsume a la enseñanza.

Como forma sistemática y planificada, la tecnología educativa supone que hasta antes de ella, la enseñanza había estado dándose en el desorden, y en tanto, no era científica, pues no se fundaba ni en los desarrollos de la biología, ni en el desarrollo de la psicología experimental conductista y neo conductista (conductismo-cognitivo), y no podía resolver los grandes problemas de la educación; por lo que, se produce entonces una nueva disposición en el campo de lo pedagógico y de lo educativo, que bajo muchas condiciones transforma el ejercicio y la conceptualidad de la enseñanza.

Facultad de Educación

Lo primero es porque los discursos de la época ponen al niño como la condición del aprendizaje, y dicen que éste es el centro del aprendizaje, sin embargo, el problema no es si es centro o no, o quién es centro o no, sino qué es condición de que, de tal manera, que resulta más interesante señalar cómo el niño se convierte en condición de la enseñanza, en tanto aprendizaje; la segunda superficie de esta nueva geografía son las técnicas de la enseñanza, al pie de las instituciones que las legitiman y que garantizan el aprendizaje, para hacerlo más efectivo y más controlable; por último, las leyes como condición de existencia que propone al maestro para la instrucción, a la escuela como un simple lugar de instrucción y al estudiante como la condición de ésta.

Estos sedimentos formados por todo el discurso de la tecnología educativa, movilizan la enseñanza y permiten emerger al aprendizaje en un juego de roles que la historia seguirá mostrando incluso hasta nuestros días. Algunas empiricidades lo demuestran, ya en 1965, Miguel Sierra, visitador departamental de educación primaria, en un artículo que apareció en la Revista Educación Antioqueña señalaba:

En cuanto al alumno se refiere, debemos considerar:

2. El aspecto intelectual: “se refiere a las funciones del conocimiento o sea a las capacidades para aprender. Si la inteligencia está limitada por que una cualquiera de las dos facultades presenta fallos, la evaluación tendrá en cuenta esta situación” y agregaba 4. El aspecto pedagógico: “marca el nivel de desarrollo en cuanto a conocimientos, en el alumno. Por este aspecto conocemos el puesto que debe

Facultad de Educación

corresponder dentro de la clasificación pedagógica escolar a cada uno de los niños.

(Sierra, 1965)

Refiriéndose al sujeto que imparte la enseñanza, indicaba:

Toda persona que debe tratar permanentemente con individuos humanos, especialmente en la docencia, necesita por encima de todo, conocimientos bien profundos en psicología, para la justa interpretación de las múltiples manifestaciones de la personalidad humana complicada y distinta, tanto el niño, como en el adolescente o en el adulto. (Sierra, 1965, p. 15).

Y refiriéndose a la cultura pedagógica, anotaba:

Para conocer bien los procesos de enseñanza-aprendizaje, emplear los métodos, sistemas y técnicas aplicadas a la docencia en cualquiera de sus niveles, es necesario e indispensable una buena cultura pedagógica, porque de lo contrario, la improvisación, el empirismo y la rutina harán su aparición y con ellos el fracaso profesional. (Sierra, 1965, p. 15).

El visitador anuncia las condiciones de estas dos subjetividades, la del alumno y a continuación las condiciones del maestro. Para referirse al alumno, habla de sus capacidades para aprender, de su inteligencia, de sus conocimientos; mientras que, para referirse al maestro habla de psicología, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los métodos y de las técnicas aplicadas a la docencia. Por tanto, hay una gran brecha entre Pestalozzi y el visitador Sierra, la cual es dada



Facultad de Educación

por los discursos, por las leyes, por los eventos, por cada uno de los acontecimientos suscitados entre 1952 y 1970.

En la hondura de la brecha, vemos a la enseñanza forcejear con el maestro que la encarna, convertido en instrumento del aprendizaje y en la espesura de la superficie; vemos el aprendizaje y al niño que lo materializa, y a la psicología que lo hace visible y le da espesor, erguirse como el nuevo rostro de la escuela. Este rostro de la escuela activa que delinea la tecnología educativa está lleno de huellas, de señales, de expresiones cicatrizadas en los documentos que este periodo ha producido.

Aprender a Aprender.

Quizá la reforma curricular (Decreto 1419 de 1979, del MEN) sea la que mejor materializa el acontecimiento de lo que va de la enseñanza al aprendizaje. Según Martínez, Noguera y Castro (2003), el currículo de esta reforma se fundamentó en actividades diseñadas de acuerdo con los objetivos, material didáctico y sugerencias metodológicas, para realizar las actividades e indicadores de evaluación de los objetivos.

Este desplazamiento que se produce hacia el campo del aprendizaje está claramente matizado por las leyes, por un saber cómo la psicología, por la institución escolar que se convierte en el lugar donde las anteriores series operan, y le permiten a esta nueva disposición emerger. Y es el empuje de estas tres fuerzas fundamentalmente, las que determinan la emergencia del campo del



Facultad de Educación

aprendizaje, como en una gran colisión que en su despliegue agrieta⁴⁷ el campo de la enseñanza, en el sentido que produce nuevas subjetividades y otra manera de funcionamiento de los saberes, e incluso de las instituciones como campo de escolarización.

Como elementos comunes en la ley (Decreto 1002 de 1984 Cap. 9 y el Decreto 1419 de 1978; art 21, ambos del MEN), vemos aparecer al alumno, sobre el que se despliega la actividad y el aprendizaje como condición de dicha actividad, significa entonces que esta tecnología de aprendizaje se caracteriza esencialmente por: a) el aprendizaje es condición del alumno y la enseñanza se entiende desde esa función, b) tiene que ver con una concepción del conocimiento, en donde el alumno es inteligente y esto significa acción del entendimiento, en tanto constructor asociado a una técnica del conocimiento, y c) el aprendizaje recurre a una técnica con un técnico, a un instrumento con una didáctica instrumentalista específica de un área del saber, no a una episteme que sería el lugar de la concepción del aprendizaje en el cognitivismo, en donde la enseñanza de las ciencias y las artes se hace sobre los procesos de pensamiento, no exclusivamente sobre el área de saber.

De hecho, el discurso psicológico había establecido algunas pautas bajo esa noción, es así como a mediados de los años 60, se funda el primer centro de enseñanza que se formó en psicopedagogía en Colombia, se trata de la Universidad Pedagógica Nacional, llamada

⁴⁷ No estimo el agrietamiento como una forma negativa, sino como una manera en que un objeto o un concepto e incluso una estrategia van adquiriendo formas distintas, y a su vez producen nuevas formas en la relación que establecen con sujetos, instituciones y saberes.



Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional Femenina, donde existió en la Facultad de Educación una licenciatura en educación con especialización en psicología y pedagogía, cuya preparación hacía énfasis en aspectos psicológicos de los escolares, pedagogía y didáctica, evaluación escolar, secuelas psicológicas y pedagógicas contemporáneas.

De otra parte, en 1972 en el Instituto Superior de Educación (INSE), hoy denominado Universidad de la Sabana, se inició un programa de formación de pregrado en Psicología educativa que tenía como fundamento el aprendizaje y el desarrollo. En 1989, la revista Educación y cultura, editada por la Federación Colombiana de Educadores, dedica un número a la Psicología del aprendizaje, donde se afirma en su informe central: la psicología de la educación, bajo la denominación de psicología del aprendizaje, hizo su irrupción en nuestro medio en los años 60, los planes de formación docente los adoptaron, como la buena nueva que vendría a resolver los ya crónicos males de la enseñanza y el aprendizaje.

Ya en 1989, Orozco y Puche anuncian que el impacto de los avances recientes de la Psicología cognoscitiva en la teoría y en las prácticas educativas, dejan ver cómo es necesario centrar la atención en el aprendiz, como sujeto activo que descubre, reinventa y reflexiona, así como de reorientar la enseñanza hacia el diseño y presentación de situaciones problema, que posibiliten reestructuraciones cognoscitivas a partir fundamentalmente de la teoría de Piaget. (Orozco H & Puche, 1989)



Desde el punto de vista pedagógico, el maestro ya no se sitúa en los contenidos de un saber, sino en las situaciones problemáticas que éste tiene y que pueden modelarse en el aula de clase; de tal manera, lo que se enseña ahora son habilidades de pensamiento que permiten enfrentar esas situaciones problemáticas, bajo esos términos, podría decirse que aquí emerge esa condición tan propia de la escuela de hoy, en la que la enseñanza depende de las estructuras mentales y del nivel de desarrollo de las subjetividades que la conforman, más no de los contenidos que se enseñan, elementos propios de la discursividad cognitiva de la época.

Hay un despliegue que va de la ley a las discusiones y afirmaciones que aparecen en la psicología y en la pedagogía. Enunciados que hacen emerger la problemática sobre quien es más importante en el proceso educativo, cuáles son las condiciones de quien enseña y las razones de por qué esta enseñanza hay que movilizarla hacia el aprendizaje, e incluso, cuál es el papel de la institución escolar en esa nueva imagen de lo educativo; de modo que, lo que ocurre es una nueva reconceptualización de la enseñanza que ahora tiene un funcionamiento distinto, que se piensa, como un acto de “dejar aprender”.

Enseñar es dejar aprender, lo cual significa que las subjetividades que conforman la relación pedagógica, maestro y estudiante, se desplazan a lugares diferentes a los que antes habían tenido, el maestro se mueve hacia el lugar de un orientador del aprendizaje y el estudiante hacia el lugar de alguien que construye conocimiento y aprende en virtud de su desarrollo cognitivo, prueba de



Facultad de Educación

ello es, en las facultades de educación en Colombia a partir de los 90, donde se enseña en sus planes de estudio un curso titulado “Desarrollo Cognitivo”, el cual trabaja sobre la teoría de Piaget, Vygotsky y Bruner, e incluso, se han introducido en estos planes de estudio de formación de maestros cursos de desarrollo cognitivo propios de las áreas de saber, tales como matemáticas, ciencias sociales, lengua materna, entre otros.⁴⁸

Hay que ver la relación de oposición entre la psicología y la pedagogía, que pasa especialmente por la comprensión que tiene la psicología del aprendizaje, que se define de acuerdo a las teorías psicológicas que lo determinan: el conductismo y el conductismo cognitivo, para la tecnología educativa renovada en la reforma curricular, y la teoría cognitiva para el constructivismo.

Esta oposición, pasa fundamentalmente por el problema de quien conoce o mejor aún, quien construye el conocimiento, de hecho toda la tecnología de corte cognitivo se esfuerza en poner al niño como el fundamento del aprendizaje; es decir, como constructor de conocimiento, mientras que al maestro es el diseñador de situaciones problema que conducen hacia una de reestructuración cognitiva y la enseñanza una forma instrumental de esta reestructuración.

⁴⁸ Programas de curso de las licenciaturas en lengua materna, ciencias naturales y ciencias sociales. Archivo institucional de la Universidad de Antioquia, Biblioteca Central. Años 1960-2000.



Facultad de Educación

En esa dirección, Carlos Eduardo Vasco lo ha planteado en términos de algunas problemáticas en esa relación entre el conductismo cognitivo y constructivismo cognitivo en la escuela, veamos:

1. Insoportable vaguedad en la precisión de sus principios.
2. Peso excesivo asignado al individuo aislado.
3. Predominio de esquemas formales en la interpretación del pensamiento.
4. Sobrevaloración de las motivaciones infantiles y del espontaneísmo.
5. Abandono de la enseñanza de técnicas de aprender a aprender.
6. Subvaloración del aprendizaje receptivo.
7. Sobrevaloración de las estrategias de descubrimiento autónomo o apenas directamente guiado.
8. Comparación equivocada entre el niño o el joven escolar y el científico ya formado.
9. Contradicción entre la tesis sobre concepciones¹ alternativas y el rechazo a las concepciones² iniciales de los alumnos y maestros.
10. Dificultades insuperables para el maestro normal.

Facultad de Educación

11. Imposibilidad de practicarlo con más de 25 o máximo 30 alumnos por curso.

12. Dificultad para evaluar las construcciones de los alumnos. (Vasco, 2003, p. 21).

Todo esto quiere decir, la oposición pasa porque se produce un conflicto de fronteras conceptuales y de las prácticas que se producen en éstas, donde hay transformaciones: de la subjetividad, propia de la enseñanza a la subjetividad del aprendizaje; surge una nueva especialidad en la escuela, de la pedagogía a la psicología cognitiva; se instala la didáctica como fundamento del aprendizaje, de la enseñanza, como proceso de aprendizaje a la enseñanza, como mediación u orientación; el ejercicio constructivo propicia la investigación en el aula transformaciones producidas en las prácticas y en los discursos; visibles en la ley, en la institución, en el maestro, en el alumno, en el método que hace que se produzcan dominios de saber, que hacen a su vez, que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas.

De tal manera, la sospecha está puesta sobre la escuela como reproductora del conocimiento, el maestro como transmisor de los aprendizajes y sobre la enseñanza como una forma tradicional de construir conocimiento.

En este momento del análisis, es posible aislar cuatro elementos, que de cierta manera definen un nuevo campo de escolarización: el primero, es la comprensión del concepto de aprendizaje que produce la reforma curricular; el segundo, es la transformación que se produce en el maestro como guía y orientador del aprendizaje; el tercero, es la concepción del alumno, que se produce en relación con la concepción de conocimiento y de desarrollo que dibuja la teoría cognitiva; y el cuarto, es el problema de la acción del maestro y la acción del alumno, respecto al acto de la enseñanza.



Facultad de Educación

Estas problemáticas encuentran lugares comunes en el aprendizaje, las subjetividades (maestro, alumno), el conocimiento, la acción en la escuela activa y el cognitivismo. Y aunque son comunes, el tratamiento cambia en virtud de las relaciones históricas que suscitan, por ejemplo, a partir de 1978, la renovación curricular propone las características a las que debe responder el currículo, en tanto acción educativa, y aunque éstas centran el proceso educativo en el alumno, aún la enseñanza tiene un nombre que la hace visible. Este nombre pasa por una relación directa con las modalidades vocacionales, prescriptas en el artículo 3 del Decreto 1419 (Renovación curricular), las cuales configuran formas didácticas de acuerdo a las características de cada modalidad.

Así que, quizás sea éste el último reducto de la enseñanza, en el sentido clásico que va desde Pestalozzi, y de pronto más atrás, hasta la tecnología educativa, en tanto allí se propone una “tecnología propia de cada modalidad”. Por esta razón, la formación y capacitación docente se hace en función del proceso educativo del alumno, quien comienza a desplazar en una relación funcional al interior de las prácticas de enseñanza al maestro, lo cual quiere decir, que el maestro permanece en la enseñanza, pero algo de él se ha movilizado al aprendizaje.

La eficiencia objetiva.

El problema de la enseñanza en este sentido queda abocado a la eficiencia, la cual ya había sido desplegada por saberes como la economía, la sociología y la psicología conductista desde el surgimiento de la escuela activa en Colombia en 1914. De hecho, en 1979 en un seminario internacional, organizado por Colciencias, en asocio con la UNESCO y el Ministerio de Educación Nacional, se propone:



Facultad de Educación

Que la tecnología educativa en cuestión supone la investigación de recursos materiales de mayor o menor complejidad desde un aviso en circuito cerrado de TV y la adecuada utilización de conocimientos científicos y en especial los que vienen del campo de las teorías del aprendizaje que se consideran los más importantes.

(UNESCO, MEN, COLCIENCIAS, 1979, p. 63)

En este sentido y en la perspectiva de la enseñanza de las ciencias, el grupo Federici va a plantear cuatro enfoques, que de cierta manera delimitan el ámbito de esta discusión, en relación especialmente con la enseñanza de las ciencias, el aprendizaje y el conocimiento, estos cuatro enfoques son denominados: enfoque pedagógico, el cual pone el énfasis en la crítica, sobre la manera inadecuada en que se usan los métodos de enseñanza. El enfoque psicólogo, se refiere a los niveles de desarrollo cognitivo de los estudiantes, pero que no son alcanzados por estos. El enfoque culturalista, relaciona el problema de las deficiencias culturales en el medio escolar y el rendimiento académico. El enfoque cognitivista, pone el acento en las desarticulaciones entre las explicaciones propias del sujeto y lo que aprende; a su vez, ponen de presente el entramado a que está sometida la enseñanza, en su relación con el aprendizaje, y por supuesto, con el conocimiento.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Esta relación cruzada por la pedagogía, la psicología, la cultura escolar y el cognitismo, va ganando fuerza por la vía de la necesaria conversión de la enseñanza, a aspectos especialmente relacionados con el conocimiento y el aprendizaje, aunque el grupo Federici va a privilegiar en su concepción de la enseñanza de las ciencias al conocimiento.



El renovado reconocimiento del carácter interactivo de la educación, el auge de la psicología cognitiva y la importancia que comienza a cobrar el enfoque cognitivista frente a las dificultades escolares, ponen en primer plano la problemática del conocimiento. La enseñanza y la educación vuelven a pensarse –al menos en ciertas áreas, entre las cuales se encuentran las que nos interesan– más en términos de conocimiento que de aprendizaje. En particular la vida de la conciencia tanto del educador como del educando, o al menos su actividad mental, negadas o ignoradas en ciertos medios por ser inabordables mediante métodos experimentales, empiezan a ser reconocidos en su importancia. Su tematización es posible y necesaria.

Se abre así, un camino positivo que corresponde también a una superación del voluntarismo, presente en la asimilación de la educación a una acción instrumental. Ya no prima la idea, de que mediante un cierto tipo de saber «científico» se podría, en educación, llegar a hacer del otro (o de su comportamiento) lo que se quisiera. En la enseñanza, en el mejor de los casos, se garantiza una máxima apertura de posibilidades para que el alumno se apropie ciertos conocimientos y en particular ciertas formas de conocimiento. En éste tomar y reconocer como propio lo que le es ofrecido, no sólo se requiere una iniciativa y un compromiso del alumno, sino que se pone en juego la trama de significaciones y la red de relaciones

Facultad de Educación

en que se inscriben maestro y alumno. Precisamente es este «contexto» de sentido y de relaciones, el que posibilita que el interés y la iniciativa del alumno sobrevivan a los períodos de relativa «oscuridad» en la comprensión y de insatisfacción en el trabajo. (1985, p. 74).

La consideración que en el anterior enunciado se hace sobre la especialidad de las teorías del conocimiento sobre otras, las teorías de la enseñanza por ejemplo, suponen una oposición que pone en funcionamiento mediante unas acciones, al aprendizaje en la escuela: acciones de investigación y adecuado uso de la epistemología de las ciencias.

Por esta vía, comienzan a emerger algunos elementos: de un lado, se señalan las condiciones del aprendizaje producidas por las teorías psicológicas de corte psicológico apropiadas en la educación en Colombia y en América Latina⁴⁹: (Piaget, 1970), (Wallon, 1977), (Vigotsky, 2000), que forman alrededor del aprendizaje una estrategia que va definiendo una discursividad sobre lo pedagógico en perspectiva psicológica asunto que termina visibilizándose en algunos discursos educativos de la época, mediante formas de eficiencia objetiva. Del otro lado, una enunciación clara del lugar que le corresponde al maestro y de su función en el proceso, de la hasta ahora, pareja enseñanza-aprendizaje en relación con el conocimiento, que va caracterizando la eficiencia por la vía del conocimiento objetivo (lo que aprenden los estudiantes), la relación ya

⁴⁹ En este sentido es importante referenciar el trabajo de Wanda Rodríguez Arocho quien propone una perspectiva de esta apropiación como indispensables en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y pone en evidencia como la condición de los procesos educativos son las perspectivas psicológicas de orden desarrollista que van a poner el énfasis en el aprendizaje. (Rodríguez, 1999)



Facultad de Educación

emergente de la enseñanza condicionada por el aprendizaje, y la eficiencia de ésta por la vía de los objetivos y los logros a los que termina plegándose el maestro.

Igualmente, en el seminario internacional celebrado por Colciencias en 1979,⁵⁰ la eficiencia objetiva alcanza a plantearse cómo promoción flexible de los alumnos (sustentada en las concepciones de la teoría cognitiva sobre los aprendizajes diferenciados), desarrollo de las destrezas en los diferentes niveles (comienzan a perder importancia los contenidos, como objeto de la enseñanza, y se hace importante el desarrollo de las habilidades y destrezas, como ámbito necesario para el conocimiento y la mejora en el rendimiento académico, del cual se acusa a las prácticas tradicionales de la enseñanza), mejor participación del niño en el aprendizaje (produciendo una oposición entre la concepción tradicional conductista y la concepción desarrollista, de corte cognitivo del conocimiento), se espera además un cambio del rol del maestro, que pase más que expositor a un orientador (se definen los espacios de acción para el maestro y su tarea en el proceso).

Manteniendo esta trama en el discurso, después de haberse promulgado la Ley General de Educación en Colombia, es decir, en 1996, Martha Tome escribe un texto editado por la OEA,

⁵⁰ Es importante señalar cómo en este momento, cuando se está hablando de la reforma educativa, se produce un encabalgamiento de los discursos en el que subsisten elementos discursivos relacionados, con la escuela activa, la tecnología educativa, la reforma curricular y el cognitivismo, los cuales están definidos por una regularidad que aquí intentamos comprender, se trata del aprendizaje y por supuesto de la enseñanza, como lo que podríamos denominar una regularidad constreñida en el discurso.



Facultad de Educación

títulado: “Fundamentación pedagógica de los centros de recursos para el aprendizaje”, donde se enuncia:

Los centros de recursos para el aprendizaje constituyen una estrategia para el desarrollo de procesos activos de aprendizaje en el aula. En el proceso educativo actual se está dando un poco de lo que tradicionalmente se ha “enseñado para enseñar”, hacia una educación donde todo alumno pueda “aprender a aprender” dándose además un cambio cualitativo por el énfasis de los procesos para consolidar y generalizar. (Tome, 1996, p. 7)

Un inventario de los términos de la anterior cita, permite dilucidar cómo los enunciados referidos al aprendizaje se superponen a los enunciados referidos a la enseñanza, que define claramente el ámbito de la eficiencia objetiva. Para el primero se dice: aprendizaje, alumno, estrategia, aprender, cambio, activos, los cuales se privilegian por oposición frente a enunciados, como enseñanza y enseñado.

Esta oposición y este pulular del concepto de aprendizaje de los discursos que se producen a partir de la escuela activa, pero que tienen su relieve más alto en el paradigma cognitivo, hace emerger una imagen de la enseñanza en términos del diseño de ambientes de aprendizaje, una imagen del alumno en términos de acción autónoma sobre esos ambientes, y una imagen de la escuela y el aula como lugar para la construcción de conocimiento, esto es para la investigación, tal como la definió la ciencia moderna y la escuela activa.

Facultad de Educación

De hecho, los primeros sedimentos de esta capa que cubre toda la institución educativa, habían sido desplegados por la tecnología educativa, la cual aún conserva en su acervo discursivo la pareja enseñanza-aprendizaje, direccionando ésta hacia el niño, su autonomía y su inteligencia, cuyos elementos se visibilizan especialmente en la reforma curricular.

Por ejemplo, en el PEI de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos, se dice:

Otro momento significativo en la historia educativa de la Escuela Normal fue cuando se impulsó la renovación curricular, acogiendo a la reforma propuesta en el decreto 1419 de 1978, en donde se plantea la necesidad de un proceso educativo centrado en el alumno, ya que éste es el sujeto activo del aprendizaje. Es importante resaltar que este modelo se convierte en hito histórico porque una de las escuelas anexas, la Porfirio Barba Jacob, fue seleccionada como escuela piloto a nivel del norte del departamento, para experimentar este modelo. Esta situación hizo que la Normal se involucrara rápidamente en la reforma, ya que los alumnos maestros debían realizar la práctica docente acogiendo a los fundamentos legales y características de los programas de renovación curricular (...) Aquí el maestro se convierte en orientador de aprendizajes que se desarrollan no sólo en el aula sino en cualquier medio adecuado. (Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, 2014, párrafo. 19-21).

En esta misma perspectiva, lo que se denominó los “lineamientos generales del currículo”, editado por el Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente y Medios Educativos, de cuya escritura participó Carlos Eduardo



Facultad de Educación

Vasco, el texto está estructurado a partir de lo que se denomina los fundamentos, teniendo primero los fundamentos de la ley, definiendo las bases legales del currículo en la educación en Colombia anteriores a la reforma; luego, plantea los fundamentos filosóficos, donde se señala, que con base en la concepción de hombre, la sociedad colombiana tiene que organizar el proceso educativo; seguidamente, vienen los fundamentos epistemológicos, los cuales dejan en claro una concepción moderna de la ciencia, en esa perspectiva de la educación y moderna significa objetiva, desarrollista.

Más adelante, vienen los fundamentos sociológicos, los cuales plantean que la educación es un factor de cambio, y en ese sentido el currículo debe dotar al educando de todo aquello, que le permita ser un agente del desarrollo integral de la sociedad.

Seguidamente, se traen los fundamentos psicológicos, los cuales se proponen desde las dos vertientes clásicas: la psicología del desarrollo y la psicología del aprendizaje; sin embargo, estos fundamentos tienen como lugar visible la teoría piagetiana del desarrollo, incluso definiendo la estructura curricular desde sus estadios; del mismo modo, en relación con la psicología del aprendizaje, trae los modelos de Piaget, Skinner, Bandura y Gagne. Es importante señalar, que el modelo piagetiano, es el que va a convertirse en el punto de referencia de lo que constituyen los fundamentos curriculares de la educación en Colombia. Por último, aparecen los fundamentos pedagógicos, los cuales se presentan con base en las características de la corriente llamada pedagogía activa, escuela activa o nueva educación.



La pedagogía tradicional entiende la educación básicamente como adaptación a lo existente; el maestro enseña, dirige, piensa, convence y el alumno aprende, es dirigido, acepta y es convencido por el maestro; el aprendizaje se maneja como memorización de datos, muchas veces sin relación con la vida y la realidad social; la verdad es concebida como algo absoluto, poseído y transmisible, y las relaciones maestro-alumno se consideran en una dirección vertical y de dominio.

En contraste con lo anterior, la Pedagogía Activa concibe la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social, y como el desarrollo de la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad, acentúa el carácter activo del alumno en el proceso de aprendizaje, identifica el maestro como guía, orientador, catalizador, animador de esta proceso ; interpreta el proceso de aprendizaje como buscar significados, criticar, inventar, indagar en el contacto permanente con la realidad; concede importancia a la motivación del alumno y a la relación escuela-comunidad y vida; concibe la verdad como proyecto que es elaborado y no posesión de unas pocas personas; la relación teoría y práctica como procesos complementarios y la relación maestro-alumno como un proceso de dialogo, cooperación y apertura permanente...La pedagogía moderna, basada en la convicción de que es más importante aprender a aprender que aprender algo, concede gran atención al método. Frutos de tales orientaciones son la sistematización de la educación y los métodos activos. (MEN Dirección General de Catastro – DGC, 1984, pág. 47).

Facultad de Educación

La actividad del niño, que en últimas transforma la acción del maestro, en tanto ésta tiene que pensarse desde el niño y bajo las condiciones de su desarrollo, de tal manera que la psicología determina lo que se va a enseñar; así que, son de cierta manera elementos del dispositivo objetivista, que se construye en el discurso sobre el aprendizaje. Y esto se presenta por las relaciones de fuerza que emergen entre el niño como condición de la enseñanza, la psicología como el saber que reconoce las condiciones del desarrollo del niño y su autonomía, como un anuncio previo de un ser inteligente, que pareciera no necesitar del maestro, la oposición se produce porque los discursos producen un cuadro, cuyos elementos matizan cada vez con más claridad el campo de las instituciones de aprendizaje.

Los Debates Visibles.

El panorama de la problemática que hemos descrito en este capítulo ofrece la posibilidad de separar algunas cuestiones: la primera, el aprendizaje ha sido una constante histórica desde la escuela activa hasta el enfoque cognitivo de hoy, pero el problema en tanto objeto, se ha transformado en relación con los conceptos de inteligencia, acción, desarrollo, autonomía, habilidades, y competencias, que ha producido en unos momentos históricos, los cuales podrían delimitarse en tres lugares: el primero de ellos es la tecnología educativa, mediante la enseñanza por objetivos, propuesta desde la perspectiva del sistema instruccionalista y de la programación de tipo conductista, de hecho en un programa de curso llamado *Tecnología educativa*, que se dictaba en la Facultad de educación, desde 1977 y que se siguió dictando hasta los 90, se decía: “OBJETIVOS TERMINALES: 1.2.1. Aplicar la programación y desarrollo de un curso de enseñanza media las etapas de un sistema de instrucción, incluyendo: formulación de objetivos,



Facultad de Educación

contenidos, secuencia de instrucción, medios y evaluación” (Universidad de Antioquia, 1977, p.

1).

El segundo, la reforma curricular introduce desde el punto de vista psicológico la noción de desarrollo humano y la noción de inteligencia de corte piagetiano, señalando los cuatro periodos del desarrollo, a saber: inteligencia sensomotriz, inteligencia prelógica, inteligencia lógica concreta e inteligencia lógica abstracta (Burgos, 1981, p. 39), y de acuerdo con (Vasco E. , 1987) constituyen los aportes más valiosos, desde el punto de vista teórico para la educación en Colombia.

No obstante, en ella subsisten dos lógicas, la de la adquisición y la de la transmisión (Diaz M. , 1985, p. 27), las cuales definen cierta conciliación entre el aprendizaje y la enseñanza, que intentó eliminar las tensiones, y por esta razón, siguen apareciendo en los fundamentos generales de currículo los cuatro modelos del aprendizaje: el modelo Piagetiano, el modelo de Skinner, el modelo de Bandura y el modelo de Gagne.

La tercera, la Ley General de Educación que define la enseñanza por logros, luego por indicadores de logros, posteriormente genera los estándares en sus decretos reglamentarios sobre

Facultad de Educación

evaluación, y luego, instala la enseñanza por competencias, dejando así instalado el constructivismo en la nueva perspectiva de la teoría cognitiva (Vasco, 2003).

Esta discursividad, en el que tanto la enseñanza como el aprendizaje, producen formas de funcionamiento distintas, construye dominios de saber instalados en el sistema educativo en Colombia, que pasan por la escuela como institución de aprendizaje y por el currículo como dispositivo de regulación en relación con los sujetos que ha visibilizado e incluso transformado, estos son: el maestro, el alumno, el administrador, el coordinador y el intelectual, quienes operan de manera distinta, de acuerdo con unas condiciones delimitadas por muchas variables y en relación con las estrategias que se han dispuesto de parte especialmente de saberes, como la economía, la psicología y la pedagogía, y de instituciones, tales como el Estado y la escuela.

Varios hechos han producido esta transformación en la estructura de este modo de ser de la escuela de hoy en Colombia, donde los debates proliferan sobre la necesidad de oponerse al modelo conductista que según esos mismos, toman cuerpo en la tecnología educativa y que es necesario superar con un nuevo ideal.

La pedagogía activa concibe la educación como el señalar caminos para la autoformación intelectual, física y social, y el desarrollo de la conciencia crítica, por medio del análisis y la transformación de la realidad, acentuando el carácter activo del alumno en el proceso de aprendizaje e identificando al maestro como guía,



Facultad de Educación

orientador, catalizador y animador de este proceso. Interpreta el aprendizaje como una búsqueda de significados, de inventar e indagar el contacto permanente con la realidad, la relación teoría-práctica como procesos complementarios, la utilización de fuentes y materiales de información como base para la investigación y la relación alumno-docente como un proceso de diálogo, cooperación y apertura permanente (Tome, 1996, pág. 96).

Muchos elementos de la problemática que he intentado describir a través de estas páginas, quedan al descubierto en el informe de la señora Tomé, como si todo se hubiera sido dispuesto para que ella pudiera enunciar las condiciones del maestro, las condiciones del alumno y las condiciones de la escuela, en esta nueva geografía que hoy bordea la educación.

En ésta dice, para la educación: autoformación, desarrollo de la conciencia, proceso de aprendizaje; por su parte, dice del maestro: guía, orientador, catalizador y animador. Y dice: carácter activo del alumno, búsqueda de significados, información, investigación, dialogo, cooperación, apertura. En fin, hace visible la brecha que se ha abierto entre la pedagogía de la representación, la pedagogía instrumental y la pedagogía de la construcción cooperada de hoy



NARRATIVAS DE ESCOLARIZACIÓN

“La educación comienza con una noción que ya es una división terrible del trabajo; ya en la escuela primaria aprendemos que hay dos cosas: una aburridora y útil, la clase; otra, inútil y maravillosa, el recreo. Pronto se nos ubica muy bien en el tiempo y el sitio: en la clase uno se aburre, pero es necesario, se aprende, si no se pierde el año; en cambio, en el recreo uno goza, pero eso ni sirve para nada; y algo se queda para siempre en nuestra mentalidad... el saber no es disfrute y esa pequeña separación se nos mantiene durante toda la vida: aprender es lo contrario de disfrutar, disfrutar es lo contrario de aprender, pero entonces no habrá más que un interés exterior”

Estanislao Zuleta

En este capítulo iniciamos planteando los elementos más importantes que estructuran la racionalidad de la escolarización en nuestras sociedades. Luego desarrollamos, a partir de las condiciones del conocimiento escolar, dos elementos que relacionan lo que a mi manera de ver constituyen las narrativas de escolarización que han definido formas hegemónicas en nuestras sociedades y particularmente en Colombia, la primera de ellas está relacionada con la manera como la escolarización produce algunos dispositivos que aquí hemos llamado de captura y de modelamiento. El primero pretende mostrar la intención de la sociedad de someter institucionalmente, mediante la forma escuela, a los sujetos a un encierro para ordenar y controlar el conocimiento, el segundo que hemos llamado dispositivos de modelamiento plantea como las prácticas de conducción modelan unas formas que someten las acciones de los sujetos de la escuela a unas condiciones hegemónicas en la perspectiva de la eficacia y la eficiencia.

1 8 0 3

La segunda parte que hemos llamado la experiencia del conocimiento plantea como la escolarización de masas se forja en la tensión entre el conocimiento objetivado del rendimiento y



Facultad de Educación

de la formación de capital humano y el conocimiento subjetivado que se funda en la experiencia como un acto de modificación de sí mismo.

La Escolarización.

La escolarización, entendida como ese flujo de dispositivos con los cuales las sociedades aprenden en un espacio ilimitado y en un tiempo perenne, se caracteriza por establecer una nueva relación con el aprendizaje, con la enseñanza, con los sujetos y con las prácticas.

Mediada por discursos que provienen de su interior y de otros lugares discursivos,⁵¹ estructuran modos de funcionamiento de la relación entre los sujetos y las prácticas, esto produce una manera de modificar los sujetos que podríamos denominar *prácticas de subjetivación*, “entendidas como aquellas prácticas con las cuales y desde las cuales el sujeto se transforma para entrar en la verdad, una verdad que en el ámbito de la modernidad está estrictamente relacionada con el conocimiento” (Foucault, 2000b, pág. 37).

Estas prácticas producen *formas de vida*, que funcionan adaptándose a estas narrativas a la manera de un *encantamiento* o incuestionabilidad. Tal como lo plantea Heidegger (2006, p. 111):

⁵¹ Tal como lo plantean Hard y Negri, El discurso escolarizador aquí presentado es una compilación de una serie de discursividades que provienen de la multitud de saberes, especialmente, la economía neo liberal, la psicología cognitiva y la sociología del emprendimiento (Hard & Negri, 2001).

Facultad de Educación

(...) del desenfrenado dominio de la maquinación. Cuando esta llega al dominio final, cuando se impone a todo, entonces ya no hay condiciones para percibir aun propiamente el encantamiento y oponerse a él. El hechizo de la técnica y sus progresos, que permanentemente se aventajan entre sí, son sólo un signo de este encantamiento, que en consecuencia impele todo cálculo, utilización, cultivo, manejabilidad y regulación.

Este encantamiento se produce mediante el uso de tecnologías del *yo*, tal como las llamó Foucault, y tecnologías de la razón que funcionan como narrativas que producen una relación con la verdad en la escuela de hoy. Estas narrativas se entienden como formas positivas de cultivo, utilización, manejabilidad y regulación del sujeto y del conocimiento; es decir, como toda la maquinaria social que produce una especial relación con la verdad.

Este efecto pedagogizador de la sociedad, que hace que todo pase por el “encanto” de la enseñanza, del aprendizaje, del currículo y de sus prácticas, hace que los sujetos, las prácticas, el tiempo y el espacio, se modifiquen en la nueva relación que hay con la verdad, que a su vez, la verdad se modifique en relación con estos en tres grandes órdenes: circulación, regulación y normalización, mediante acciones del discurso sobre los sujetos, las mismas prácticas, el tiempo y el espacio..

Facultad de Educación

Varios aspectos caracterizan estas narrativas, en primer lugar son una forma de gobierno que produce delimitaciones sobre la escuela, sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y sobre los sujetos, es decir, organizan la vida en la escuela. En segundo lugar, producen un “encantamiento” que a través del consenso mantienen unas formas de funcionamiento de la escuela. En tercer lugar, producen “juegos de verdad”, en el que cada uno de los actores sólo es visible en el marco de los guiones que ellas construyen, un claro ejemplo de este aspecto es la relación con las reformas en el estado evaluador, tal como lo plantea Elliot (2002, p. 10):

Una de las principales características del Estado Evaluador es su entusiasmo por fijar objetivos, que establecen los niveles mensurables de la producción que debe alcanzarse en el nivel nacional en un plazo determinado, en relación con una fracción del grupo de “clientes” seleccionados. En este contexto se entiende la importancia crucial que tiene el indicador del rendimiento normalizado como medida de los resultados de los servicios para la tarea de determinar los objetivos nacionales.

Esta relación, con las instituciones educativas y el maestro, es fundamentalmente estratégica:

Llamo “estrategia” al cálculo de relaciones de fuerza que se vuelven posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un “ambiente”. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de relaciones con una exterioridad distinta. La racionalidad política, económica o científica se construye de acuerdo con este modelo estratégico. (De Certeau, 2007, pág. XLIX).

Facultad de Educación

Como estratagema, estas narrativas lo que producen es una relación con la verdad como un elemento del poder y por supuesto de saber, por ejemplo, los sistemas de evaluación de las instituciones educativas desarrollan un cálculo objetivo entre quienes aprenden y quienes no, entre quienes pierden y quienes no, entre los eficientes y los que no los son, a través de un sistema de acciones que lo sostienen, tales como las evaluaciones de los aprendizajes, las evaluaciones de las instituciones y las evaluaciones de los maestros. Estrategia que opera como un gran entramado de visibilidad⁵².

El papel de las narrativas de escolarización es producir un sistema de orden, exclusión y normalización en la escuela, que tiene especialmente dos lugares de producción: el conocimiento escolar por medio de la relación entre lo que enseña y lo que se aprende, y la experiencia del conocimiento como formas políticas, capacidades y sensibilidades que preparan a los individuos para las nuevas condiciones sociales.

El Conocimiento Escolar: Dispositivos de Captura y Modelamiento.

Entiendo el conocimiento escolar como una práctica regulada por la relación entre unos discursos, unos sujetos y unas instituciones, no necesariamente ocurre sólo en lo que se ha

⁵²El Sistema Educativo Colombiano contempla todo un aparato evaluativo que está formado por: Evaluación del periodo de prueba de los docentes y los directivos docentes, evaluación anual del desempeño de docentes y directivos docentes, Sistemas institucionales de evaluación SIEE, Sistema institucional de evaluación de los estudiantes, evaluación por competencias, evaluación de competencias ciudadanas, pruebas saber, autoevaluación institucional, acreditación con fines de calidad. En la educación superior están las pruebas Saber PRO, antes denominados ECAES. Ver: López, N. (julio – Diciembre, 2007). *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 3(2), 9-28. Murillo, J. y Fabara, E. (2003). La investigación sobre la eficacia escolar en Iberoamérica: Revisión internacional sobre el estado del arte. Bogotá, Convenio Andrés Bello, Centro de investigación y documentación educativa.

Facultad de Educación

denominado “educación formal”, sino, en lo que algunos autores han dado llamar “la forma escuela”.

Hay dos condiciones que hoy estructuran el conocimiento escolar: la primera condición es interna al acto mismo de conocimiento y de las reglas que determinan el acceso a la verdad, condiciones formales, condiciones objetivas relacionadas con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y que provienen de los discursos de la psicología, la pedagogía y las ciencias de la educación⁵³.

Las otras condiciones son extrínsecas, por ejemplo, no tener necesidades educativas especiales, no ser indisciplinado, no ser adicto, no ser delincuente o no tener alguna enfermedad que impida el acceso al conocimiento, pasar una prueba de actitud intelectual, física o artística, cuestión que proviene de los discursos de la medicina, la psicología, la educación infantil, la educación especial, la economía, entre otros.

Por su parte, el “conocimiento escolar” aparece ante la necesidad de establecer con cuidado la relación que los sujetos tienen con el espacio, con el tiempo y consigo mismo. En este sentido, es una manera de ordenar en el espacio y el tiempo la relación que el sujeto tiene con el conocimiento.

⁵³ Por ejemplo, en los programas de formación de maestros, los ejes de formación están regulados por lo que se denominó a partir de 1998 los núcleos de saber pedagógico divididos en enseñabilidad, educabilidad, dimensión histórica, epistemológica, social y cultural. Ver: Ministerio de Educación Nacional, Consejo Nacional de Acreditación. (1999). Reflexiones sobre el decreto 272 de 1998.



Facultad de Educación

Tal como lo plantea (Escolano, 2000) la arquitectura del espacio y del tiempo instituye, más allá de su nivel factual, un discurso y hasta determina un sistema de relaciones que, en último término, no es otra cosa que un sistema de poder: la abadía de Melk y el tiempo en el que se articula la acción en la conocida novela de Umberto Eco, “El nombre de la rosa”, pues no son únicamente un laberinto formal donde ocurren los sucesos de la historia allí contada, ni una duración ritualizada por las horas de la vida monástica, los espacios y secuencias de aquella construcción literaria son escenarios y secuencias culturales, lugares y liturgias dotados de significaciones, producciones creadas desde un discurso formado por conceptos y valores

Esta ordenación se hizo primero para los niños, para que no estuvieran en la calle, en el “afuera” indiscriminado que los sometía al caos de la experiencia sin límites; pero luego, esta ordenación se fue ampliando a edades cada vez más avanzadas y sectores de la población cada vez más amplios. Esta “ordenación” se produce en relación con el espacio, la escuela que fracciona la vida de los sujetos y comienza a operar diferencias alrededor de lo que sucede en el “afuera” y lo que sucede “adentro” de este lugar.

Por consiguiente, suceden los sacrificios para “entrar en la verdad”, casi que quien va a la escuela “entra en la verdad” y quién no, paulatinamente la escuela se vuelve la “verdad”, en tanto allí se enseñan los saberes que ha producido la ciencia; diferencia epistemológica que regula claramente qué se enseña y qué se aprende en la escuela.

Facultad de Educación

El conocimiento escolar como una “tecnología de verdad”, como una acción de regulación social, produce formas para mantener, regular, normalizar y hacer circular la verdad y en esta perspectiva ha creado dispositivos entendidos como: “llamaré literalmente dispositivo cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (Agamben, 2011, p. 257). Estos tienen la función de movilizar los sujetos por una “forma de la verdad”, por lo que, es posible referir estos dispositivos:

Dispositivos de captura.

Hoy, existe una gran preocupación en nuestra sociedad por la población que no va a la escuela, y por la población que deserta, esta preocupación surge quizá porque estos “desertores” no pueden ser dotados de las herramientas, las habilidades y las competencias que hoy se estiman como necesarias para ser un sujeto social, “buen ciudadano, que produzca, que viva feliz y en paz”. Esta captura se produce en el tiempo, “formación continua y para toda la vida”, que se anuncia en la Ley General de Educación de 1994 (Capítulo I),⁵⁴ y que los expertos en educación representan en la metáfora de la permanencia y que el Ministerio de Educación Nacional de

⁵⁴ ARTICULO 1o. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. (MEN, 2016)

Facultad de Educación

Colombia denomina “estrategia de permanencia”, fundamentada en cuatro elementos: gratuidad educativa, alimentación escolar, transporte escolar y jornadas escolares complementarias⁵⁵.

Este dispositivo tiene un doble funcionamiento, el primero es en el adentro de la escuela como espacio de enseñanza y aprendizaje, la captura se produce más que en el orden físico, en el orden

⁵⁵ Estrategias de permanencia escolar MEN: **Gratuidad Educativa:** Es la exención del pago de los derechos académicos y servicios complementarios a los alumnos de preescolar, básica y media de los establecimientos educativos estatales. Pueden tener derecho a la gratuidad educativa los estudiantes clasificados en uno y dos en la última actualización de la base del Sisbén, los estudiantes en condición de desplazamiento, los estudiantes indígenas y los estudiantes con necesidades educativas especiales; todos ellos registrados en el Sistema Nacional de Educación Básica y Media (SINEB)

Articulación con Programa Familias en Acción

Es el programa que brinda apoyo directo a la canasta familiar, mediante la entrega de subsidios en nutrición y educación, estando estos últimos condicionados a la asistencia regular al colegio.

Para ser beneficiario de Familias en Acción debe encontrarse dentro de los dos grupos focalizados: familias pertenecientes al nivel 1 del Sisbén o en condición de desplazamiento.

Articulación con la Red para la Superación de la Pobreza Extrema Juntos (Red JUNTOS): Es una estrategia de intervención integral y coordinada de los diferentes organismos y niveles del Estado, liderada por la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional (Acción Social), que tiene por objeto mejorar las condiciones de vida de las familias en situación de pobreza extrema y lograr que éstas puedan generar sus propios ingresos de manera sostenible. Las personas focalizadas por la estrategia Red JUNTOS son pertenecientes a nivel 1 del Sisbén o están en condición de desplazamiento.

Inversión del Sector Solidario: Se refiere a la promoción y aprobación de proyectos de inversión con recursos de excedentes financieros de las cooperativas y mutuales en programas de acceso y permanencia que beneficien a la población vulnerable. Con estos recursos pueden financiarse programas de alimentación escolar, transporte, dotación de materiales educativos, implementación de modelos educativos flexibles, mejoramiento y ampliación de infraestructura, dotación de mobiliario escolar, dotación de uniformes escolares y costos educativos.

En este proceso, son las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas las que deben presentar los proyectos para el visto bueno del Ministerio de Educación Nacional.

Alimentación escolar: La alimentación escolar constituye un incentivo a la demanda educativa, contribuye a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, asegura su permanencia en las aulas y la promoción de hábitos alimentarios saludables; por este motivo, el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Dirección de Cobertura y Equidad, apoya a las entidades territoriales en el uso de los recursos destinados a programas de alimentación escolar. Para la focalización de la prestación del servicio con las diversas fuentes de financiación se deben seleccionar los establecimientos educativos oficiales, dando prelación a aquellos que atiendan población desplazada, comunidades rurales e indígenas y a los establecimientos educativos con la mayor proporción de la población clasificada en los niveles 1 y 2 del Sisbén, según la Ley 176 de 2007.

Transporte escolar: Se refiere al apoyo y orientación a las entidades territoriales para que realicen proyectos de transporte escolar promoviendo la utilización de las diferentes fuentes de financiación que existen para tal objeto.

Es responsabilidad de las entidades territoriales destinar los recursos para contratar la prestación del servicio de transporte escolar y establecer herramientas de focalización de los beneficiarios del servicio (que no están estandarizados a nivel nacional) previo estudio de las condiciones geográficas de la región. (MEN, 2016).



Facultad de Educación

simbólico de la clasificación, que de los espacios hace la forma escuela, es así como la escuela funciona como una pequeña ciudad que tiene espacios para aprender, para enseñar, para descansar, para rezar, para la ciudadanía, etc. Este orden de la forma escuela clásica, definida por Comenio como un “taller de hombres”, se ha extendido a las ciudades en general y hoy es una condición del sujeto el conocimiento producido en la forma escuela, conocimiento que pierde su carácter empírico y pasa a tener un carácter educativo, esto es, necesariamente tiene que pasar por una institución escolar o mejor aún por una institución de aprendizaje; además faculta para el trabajo, en consecuencia, el conocimiento que da la escuela se convierte en la condición del trabajo y del salario e incluso de la condición social.

En el segundo se captura también el conocimiento mismo que ya no puede ocurrir de cualquier manera, ni en cualquier parte y necesariamente pasa a ser regulado por la forma escuela que lo organiza, lo controla y lo ordena a través de su formalización institucional y social, que comienza a producir una serie de instituciones, de expertos y de saberes que actúan como filtros del conocimiento que determinan su valor y su condición social, y producen una relación con la verdad que surge de esa institucionalidad.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Cómo acción de control, la escolarización tiene la intención de trabajar sobre la vida⁵⁶, la voluntad y la mente del sujeto, constituyendo prácticas de modelamiento que objetivan, en tanto buscan organizar y ordenar el “gobierno de si” y el gobierno de los otros”; de esta manera, constituyen un acto de conducción determinado por un tipo de racionalidad.

De este modo, estas tecnologías de verdad se organizan dependiendo del “juego del lenguaje” en el que esté instalado el sujeto. La escolarización produce un “adentro” de la verdad escolarizada, no como el edificio escolar, sino como la forma escuela en la que plantea, para “estar en la verdad”, es necesario someterse a la instrucción, a unas reglas discursivas de un saber, a un uso del tiempo y a titularse. Por ende, los saberes se objetivan, porque se ponen en una dinámica que modela la voluntad del sujeto.

En este sentido, se modelan las prácticas, las instituciones, los sujetos y los saberes, especialmente a través de todo un entramado de evaluaciones que regula la circulación del “conocimiento escolar”. Esta circulación es modelada, constituye un modelo de ciudadanía, de vida, de formación y de subjetividad, que ocupa todos los vectores de la vida en la escuela, se mueve en todos los sentidos, de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba. Esto ha traído como consecuencia, que los discursos sobre la educación, especialmente a partir de la revolución

⁵⁶ “La biopolítica, como forma operativa de un bio-poder o, en otras palabras, del poder sobre la vida, se orienta a producir fuerzas, dejarlas crecer, ordenarlas, en lugar de inhibirlas, de doblegarlas o de eliminarlas” (Caruso, 2005, p. 58).



Facultad de Educación

industrial, tengan que ver con el afán de hacer objetivo el conocimiento en la escuela como dispositivo de modelación.

Respecto a los maestros en el marco del estado evaluador, esta modelación se basa en lo que Elliot (2002) denomina “la enseñanza basada en la evidencia”, como una medida de tiempo invertida en la enseñanza, con unos resultados mensurables a través de las tecnologías de evaluación, basadas en la relación estricta con los resultados, esto significa que el valor de la enseñanza está dada por las “formas objetivas”; de hecho, la conceptualización del desempeño de la evaluación docente en el Decreto 3782 de Octubre de 2007, señala: “La evaluación anual de desempeño laboral del docente o del directivo docente es la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados, a través de su gestión” (Art. 2).

En cuanto a los estudiantes, existe toda una tecnología que tiene por objetivo gestionar los aprendizajes, de tal manera, se proyecta una relación conductiva o modelativa entre lo que se forma (las competencias), lo que se evalúa (los logros de aprendizaje) y el “control externo” a través de las pruebas del Estado, pruebas saber, saber PRO para bachilleres y estudiantes de pregrado.

Facultad de Educación

Tal como lo nombra el Ministerio, la modelación tiene como única intención lograr *desempeños cada vez más altos*, siendo una modelación positiva, la cual mediante la estrategia evaluativa, determina los rasgos del sujeto evaluado y por esa vía de la institución y de los saberes.

La Evaluación de Competencias valora

"(...) la interacción de disposiciones (valores, actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad, etc.), conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona", que le permiten abordar y solucionar situaciones concretas. "Una competencia no es estática; por el contrario, ésta se construye, asimila y desarrolla con el aprendizaje y la práctica, llevando a que una persona logre niveles de desempeño cada vez más altos". (MEN, 2008, p. 13, citado por, MEN, s/f, párrafo. 2).

Así que, esta modelación es asociada al proyecto moderno, entendida la modernidad como una manera de relacionarse el hombre y el conocimiento con la verdad, esta relación ha tenido tres lugares de positividad en la historia del siglo XX en la escuela: el progreso, la eficiencia y la eficacia (Caruso, 2005).

La educación ha estado relacionado especialmente con asuntos estadísticos: tasa de escolarización, cobertura, número de maestros y su nivel de formación, número de graduados, deserción escolar, mejoramiento físico de las escuelas, uso de nuevas tecnologías, entre otras; a su vez, se ha ido relacionando con el concepto de "un mejor aprendizaje", mejoramiento de las habilidades de aprendizaje, desarrollo de la mente, formación durante toda la vida y especialmente en nuestro presente, con el concepto de competencias y estándares.

Facultad de Educación

Este panorama sugiere que la modelación se ha instalado en tres lugares, especialmente: los cuerpos, las instituciones y la mente, y que estaría asociado a: la instrucción pública siglo XIX, la consolidación del Estado, la secularización de los sistemas educativos nacionales y la educación de masas⁵⁷.

La Experiencia del Conocimiento.

La otra vía de estas narrativas ha sido denominada la *experiencia del conocimiento*, entendida como formas políticas, capacidades y sensibilidades que preparan a los individuos para las nuevas condiciones sociales, lo cual produce en relación con el conocimiento escolar, una tensión entre el conocimiento escolarizado y su funcionamiento, en un haz de relaciones entre el conocimiento, validado por las relaciones de poder y su relación con la experiencia, como una práctica de subjetivación.

A continuación mostraré cuáles son esos dos lugares que la experiencia ha tomado en la forma escuela, uno como experiencia objetiva y el otro como experiencia subjetiva, que en últimas, es la tensión mantenida durante toda la historia de la pedagogía en relación con la enseñanza y el aprendizaje.

Líneas de Fuerza.

⁵⁷ Es en este último momento donde se instala esta investigación, puede decirse que es el punto de ataque.



Facultad de Educación

El “conocimiento” de la ciencia es demasiado solemne frente a la experiencia que es vida, esta larga tensión inaugurada cuando Platón opuso el logos al mito, supone que existe el “conocimiento” de una parte y la “experiencia” de otra.

La forma escuela en la escolarización de masas⁵⁸ se ha convertido en el lugar donde esta tensión es más evidente en tanto separó el “conocimiento” de la vida y volvió la vida objeto de conocimiento y paulatinamente invalidó la experiencia, la puso en entredicho y la censuró; al punto que aprender e incluso enseñar y más aún, formarse, significa hoy tener conocimiento “objetivo” de una ciencia, de un oficio, de una profesión.

Por ejemplo, el maestro que está sometido a una serie de regulaciones, de normas que van produciendo una subjetividad en la que subsisten ámbitos estratégicos, es decir, aquellos que

⁵⁸ Véase en este sentido los trabajos: Problemas y apuntes para una historia crítica de la escolarización, escrito por Julio Mateos Montero, En: Avances en supervisión educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España. Perfiles Educativos. XXXII, núm. 129, 2010 | IISUE-UNAM Josefina Granja Castro Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX.

“De tal manera, entendemos la escolarización de masas, en la siguiente perspectiva: La escolarización masiva es un fenómeno global. Cada vez se aprecia más desde el punto de vista ideológico, como un derecho ciudadano y un objetivo estatal en las constituciones nacionales y en el discurso político (Fiala y Gordon, 1987). Organizativamente está extendida por todo el mundo, y hay una gran confianza en ella, pese a las muchas dificultades prácticas (Meyer, Ramírez y Soysal, 1990. Además, hay pruebas de una creciente homogeneización respecto a lo que han de ser las materias de la escuela primaria, y cómo se ha de distribuir el tiempo curricular general entre dichas materias (Benavot y cols., 1990. Las virtudes y logros de la escolarización masiva a nivel individual y social se celebran abiertamente en los estados-nación y en las organizaciones mundiales. Sobre este tema, hay además un fuerte consenso, en el que se enfatizan sobre todo la productividad y el crecimiento económico y el patriotismo y la unidad política. Lo más importante es la escolarización masiva, proyecto estatal fuertemente validado al nivel de la cultura política mundial, que define la educación básica como uno de los derechos humanos fundamentales (artículo 26 de la Declaración de Derechos Humanos de la ONU), e identifica la escolarización primaria como el sistema principal de acceso a la educación básica (Comisión Inter-organismos, WCEFA, 1990)” (Ramírez & Ventresca, 1992, pág. 121).

Facultad de Educación

materializan el control y ámbitos tácticos, que en algunas acciones resisten la dureza de lo objetivo.

Es así como históricamente el “maestro” se ha identificado bajo tres formas: apóstol, el cual está determinado por una moral, en la cual lo fundamental era el ejemplo de sí, de esta manera era más importante negarse a sí mismo y renunciar a la vida para ocuparse de la de los *otros* (Quiceno, 2010); docente, quien es un trabajador que está dedicado a la transmisión de los saberes y las disciplinas.

El docente es signo y no símbolo, es práctica y no obra, es hacer y no escritura, es experiencia económica y no experiencia moral. Su rostro y su rastro lo encontramos en el trabajo y en la figura del trabajador. Nace de la industria, por eso es que se puede fabricar, producir y reproducir. (Quiceno, 2010, p. 57).

Y el maestro como formador, que sabe actuar y pensar desde los conocimientos que tiene, quien surge como estrategia mental para controlar las acciones de los sujetos que forma, y naturaliza la escolarización de masas; de modo que, lo que realmente problematiza el “conocimiento objetivo” es al sujeto, que queda entredicho, desconocido, constreñido a la racionalidad instrumental⁵⁹. No hay subjetivación posible en la escuela objetiva, en tanto la subjetivación está

⁵⁹ Ver: Gallego Álvarez, A. (2003). Acreditar, certificar y evaluar. Tres procesos distintos y un solo Estado verdadero. *Revista Pedagogía y Saberes*, (18), pp. 45-52.

Álvarez Gallego, A. Comenio y el proyecto civilizador de Occidente. *Revista Educación y Pedagogía* (Medellín). Vol. 05, No. 10-11, Jul. 1993-Jun. 1994. p. 43-57.

Álvarez Gallego, A. (mayo, 2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: un cambio de época. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), pp. 35-58.

Álvarez Gallego, A. (noviembre, 1996). La feria del crédito ha dejado de existir. Alejandro. *Revista Educación y cultura*, (42), pp. 5-9.

Álvarez Gallego, A. (octubre, 2005). Los límites de la escuela. *Revista Educación y ciudad*, (7), pp.11-32.

Álvarez Gallego, A. (enero – Junio, 2009). La universidad de las competencias: el lugar del conocimiento en el capitalismo contemporáneo. *Revista Pedagogía y Saberes*, (30), pp. 71-80.

Facultad de Educación

en el campo de la experiencia que transforma al sujeto y le permite narrar el acontecimiento vivido, y no simplemente verlo en la asepsia de la ciencia. Como dice (Benjamin, 2008) la “experiencia” permite al sujeto narrar la experiencia del conocimiento y no simplemente objetivar la experiencia, lo que a mi manera de ver sería una negación de sí mismo.

La primera precaución la voy a llamar la *precaución objetiva* o del *sujeto disuelto*, la cual muestra como estas expresiones son usadas por multitud de disciplinas, para referirse, más que a concepciones distintas, a diferentes posiciones que puede asumir el sujeto en ellas; sin embargo, más que “sujeto”, éste es mirado como objeto de conocimiento y se nombra como sujeto de la salud, sujeto de la economía, de deseo, de aprendizaje y de enseñanza (Sáenz, 2010).

Esto sugiere, a modo de ejemplificación, para las ciencias de la educación la pregunta no es por el “sujeto que aprende”, sino sobre qué conocimiento se tiene sobre ese sujeto desde la economía, la psicología, la sociología y la antropología, que permita allende de las narrativas propias de la pedagogía y del sujeto que aprende, conocerlo en el marco de las cifras, de los procesos mentales, de las estadísticas y de la cobertura, de los que rinden, de los que ganan y de los que pierden, sin una narrativa de la enseñanza o del sujeto que conoce como experiencia de sí.



Facultad de Educación

En el presente y especialmente para el Estado evaluador (Elliott, 2002), no importa quién aprende o quien enseña (Sujetos), dónde se aprende (instituciones) o que se aprende (discursos); sino cómo se aprende, qué se aprende, cómo se enseña y qué se enseña; en consecuencia, el sujeto de aprendizaje y el de la enseñanza no son realmente “sujetos”, sino objetos de conocimiento controlados por la evaluación, y lo que importa en este sentido, es la manera cómo se adquieren los aprendizajes, si son eficientes y eficaces, no su funcionamiento o su narración. Por tanto, el problema es creer que todo se juega en el campo del conocimiento objetivo, aún si se piensa en las emociones, en lo social y las diferencias entre sujetos.

La segunda precaución la voy a llamar la del *sujeto sujetado* o la *precaución subjetiva*, en ésta, el sujeto se toma cómo el lugar desde donde todo puede ser dicho, controvertido, imaginado, inventado o reivindicado; este sujeto sometido a sí mismo y a nada, niega las relaciones y que el producto de estas relaciones es algo distinto a él, y aunque puede decir, imaginar, inventar y controvertir, está determinado por el campo de las relaciones con instituciones, saberes, prácticas y discursos. En este sentido, toda realidad es producto, tanto del sujeto, como de las sujeciones, a que está sometido.

La tercera precaución voy a llamarla *antropológica*, está claro que con el surgimiento de las *ciencias humanas*, un tipo de sujeto murió, quizá es el sujeto que hay que volver a pensar, sabemos también, que la escuela y sus aliados acabaron con el sujeto de la experiencia, sin embargo, el sujeto sigue resistiéndose.

Facultad de Educación

En este sentido, quizá sea mejor hablar de sujetos y subjetividades, más no de sujeto; y es aquí donde aparece el problema del sentido, entendido como aquella acción táctica que produce la escuela para responder a sus propias problemáticas, a las del maestro, de la enseñanza y del aprendizaje.

Primera línea: el conocimiento objetivo.

La relación educación y conocimiento en la vía de la objetividad, está amparada en primer lugar, en lo que el movimiento de la escuela activa denominó “escuela tradicional”, fundada en el conductismo operante de Skinner; luego en el movimiento de la escuela activa de corte progresista, fundada en el experimento como experiencia objetiva del sujeto; y por último, en la psicología del desarrollo y cognitiva, que propone el modelo constructivo en sus dos vertientes: constructivismo cognitivo de corte piagetiano y constructivismo social⁶⁰ de corte Vigotskiano.

Esta relación funciona hoy en la escuela como una búsqueda de la verdad, de modo que el ánimo de la escuela es estar en la verdad y la verdad es lo objetivo, lo universal, lo estandarizado, lo global. Para ello, la educación ha creado una maquinaria absolutamente compleja e incluso difícil de ser problematizada, a través de la relación entre las instituciones, los sujetos y los saberes. Esta maquinaria está hecha; en primer lugar, de la razón indubitable que pone a la experiencia en la sombra, incluso, tal como lo planteó la escuela activa en los trabajos y las

⁶⁰ Véase el trabajo de: Cubero Pérez, Rosario (2005), Elementos básicos para un constructivismo social. Avances en psicología, año/vol. 23. Fundación para el avance de la psicología. Págs. 43-61, en este trabajo se presentan elementos que definen el constructivismo social, como un proceso que define el conocimiento, situado en un contexto y en un marco cultural e histórico.



Facultad de Educación

prácticas propuestas por María Montessori, Ovidio Decroly, Agustín Nieto Caballero, Luzurriaga y Froebel, donde la experiencia no constituye una acción narrativa, sino un experimento, como lo plantea Dewey (2003, pág. 61):

Cada teoría que asume su importancia es determinada por sus factores objetivos; gracias al control externo y limitando la libertad de los individuos es que descansa, finalmente, la noción de que la experiencia es verdadera solo cuando las condiciones objetivas son subordinadas a lo que sucede en los individuos con la experiencia.

Así que, el problema del conocimiento objetivo nos lleva indefectiblemente al problema del lenguaje, y a su vez, éste nos lleva al problema del sentido.

En nuestra cultura occidental el lenguaje objetivo se funda en la tradición kantiana de los enunciados de la ciencia, cuya pretensión fundamental estriba en poder ser discutido y probados como juicios sintéticos a priori⁶¹, y así producir un avance en los postulados científicos; en este sentido, la objetividad no es más que el uso de la razón crítica, como instrumento de validación del mundo en el sentido ilustrado de ésta, y en efecto, pareciera como si la escuela fuera el lugar donde esto mejor ocurre, en tanto allí, la objetividad depende de la manera en que un estudiante comienza a usar correctamente los juicios de la ciencia para discutirlos y ponerlos a prueba allende de su subjetividad.

⁶¹En filosofía Kantiana se denomina **sintético** a aquel juicio en el que el predicado no está incluido en la noción de sujeto, es decir, aquel juicio que tiene la capacidad de añadir *algo* al contenido semántico del sujeto. Estos juicios son informativos y extensivos, lo que quiere decir, que posibilitan la ampliación de nuestro conocimiento sobre el mundo. **A priori**, en un sentido puro, son los juicios, cuya verdad puede ser mantenida independiente de cualquier experiencia, por lo que concluimos que no procede de ella. (p.e., todo triángulo tiene tres lados), los juicios *a priori* son de carácter *necesario y universal en un sentido estricto*.



Facultad de Educación

Por consiguiente, el sentido estaría en el ámbito de los consensos universales y en la oportunidad de operar en ellos. El lenguaje de la ciencia como lenguaje objetivo pone en entredicho todo aquello que no esté en la razón kantiana y pone el sentido en la racionalidad, lo que el sujeto impone al mundo por encima de su experiencia, en donde lo vivido es lo vivido objetivo. Así que, el sujeto a pesar de que comprende el lenguaje de la ciencia como algo vivido en la academia, no alcanza a encontrar el sentido de dicha comprensión; es decir, recurriendo a una expresión de Ricoeur (2002), el sujeto no es capaz de producir ficciones al interior del lenguaje objetivo, sino lo ha comprendido en su experiencia, lo cual hace que sólo se mantenga en el movimiento aparente de la ciencia.

La ficción tiene ese poder de rehacer la realidad y, más precisamente, en el marco de la ficción narrativa, la realidad práctica, ya que el texto aspira intencionalmente a un horizonte de realidad nueva que hemos llamado mundo. Este mundo del texto interviene en el mundo de la acción para darle nuevas formas o si se quiere, para transfigurarlos. (Ricoeur, 2002, pág. 26).

A modo de ilustración, se indica que los saberes escolares que actúan como conocimiento objetivo, no permiten que el estudiante comprenda, como forma de subjetivación, es decir, como esa manera de dotar de sentido a aquello que no lo tiene y sólo le queda el reducto de comprender lo que es comprensible científicamente y adquiere sentido por el uso objetivo, esto es, un uso allende del sujeto, negando la experiencia como relato, la prueba más clara de ello es la evaluación o las pruebas que son la maquinaria de control y de regulación del aprendizaje, en



Facultad de Educación

tanto verdad hegemónica, que mejor objetivan al sujeto, en tanto su uso está dado por la lógica de la medición.

En Colombia por ejemplo, tenemos las pruebas Saber, las pruebas ICFES, los Ecaes (ahora saber pro), las evaluaciones de los maestros en ejercicio, las pruebas de ingreso a la universidad, las pruebas de ingreso para trabajar, las pruebas de profesionalización desarrolladas por el SENA. En México se tienen una serie de pruebas desarrolladas a partir de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual inicia el proceso de elaboración de exámenes de calidad y logro educativo (EXCALE).

Igualmente aparece la evaluación del logro educativo académico en Centros Escolares (ENLACE), prueba censal aplicada por primera vez en el 2006 por la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), además, se dan macro evaluaciones nacionales, como instrumentos de diagnóstico para los alumnos de nuevo ingreso a la secundaria (IDANIS), también se lleva a cabo la prueba de Factor de Aprovechamiento Escolar de Carrera Magisterial, que evalúa los aprendizajes obtenidos por los alumnos en relación con la enseñanza impartida por los profesores.

A nivel internacional, se dan dos evaluaciones: el Programa para la evaluación para Alumnos (Pisa), por sus siglas en inglés, de la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (Ocde), aplicadas a jóvenes de 15 años, independiente del grado escolar; y el Serce, coordinado

Facultad de Educación

por el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa (Llece), desarrollada por la UNESCO, ésta evalúa lectura, escritura y matemáticas a estudiantes de 3er y 6to grado de primaria e identifica factores asociados al aprendizaje, mediante cuestionarios dirigidos a estudiantes, docentes y directivos.

Como puede verse, los sujetos están sometidos a una serie de tecnologías de control, las cuales intentan producir la estandarización del aprendizaje y de la enseñanza, a través de una relación muy compleja entre los sujetos, las instituciones y los saberes, este efecto de regulación, entendido como un haz de acciones operativas y procesos de simbolización en un patrón de “buen” orden de carácter orgánico, cuyo objetivo es fomentar y dirigir al mismo tiempo los procesos de crecimiento (Caruso, 2005) lo cual produce un sujeto sujetado a ese buen orden en virtud de la relación entre el saber, la verdad, los sujetos y la institución .

Por todo esto, puede decirse que existe una línea de los discursos de la educación que deviene conocimiento cuando éste es objetivo, es decir, controlado, evaluado y estandarizado. Esto significa la formación de un tipo de sujeto y de un tipo de institución caracterizada, por algunas que especialmente que quisiera enumerar: a) La imposibilidad de producir intrigas en la escuela capaces de dar sentido al conocimiento aprendido, b) la negación de la experiencia, en tanto está fuera del conocimiento, c) la negación del relato, como una forma de la subjetividad, en donde los matices no parecen posibles y d) la imposibilidad de poner a conversar la ciencia y la vida.



Segunda línea: El conocimiento subjetivado.

La experiencia no es el experimento (Larrosa, 2006), de tal manera, no constituye un acto de comprobación, sino una acción transformadora; como tal, se aparta de lo objetivo en el sentido moderno y constituye un tipo de subjetividad, entendida como acción sobre sí mismo e incluso sobre los otros como intención y compromiso. Igualmente, es un acto de transformación de sí mismo, es decir, es estética; y como modificación de los otros, no sólo es subjetiva, sino ética; y como transformación de la realidad, es política.

La experiencia como relato de lo vivido da sentido y produce una reconciliación constante con lo que somos ahora y con lo que seremos, en esa dirección, la experiencia es una acción que subjetiva desde la incertidumbre, el asombro, y la problematización crítica; también, la experiencia problematiza la cotidianidad y cuestiona para poner en movimiento lo que parece estar detenido.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

La pregunta por la experiencia, es la pregunta por el sujeto, en tanto no hay sujeto posible sin experiencia, la experiencia subjetiva en tanto pone al sujeto frente al mundo, no como sujeto antropológico o trascendente sino como sujeto contingente. La diferencia estriba en que el sujeto de la experiencia es el sujeto de lo concreto vivido, mientras que la objetividad trasciende la experiencia para ponerla en entre dicho, regulándola; por ejemplo el niño, el joven o el adulto

Facultad de Educación

van a la escuela (entendiendo la escuela, como todo una forma histórica que tiene por fin controlar y regular la construcción y circulación del conocimiento a cualquier nivel), y los ponen en relación con algunas ciencias o disciplinas para que conozcan su lenguaje e ingresen en él.

Es evidente, que para la escuela lo que se transforma es la relación del sujeto con el conocimiento, pasando del sentido común al lenguaje científico, pero no el sujeto que queda inmovible en su experiencia, esta problemática ocurre porque la escuela invalida los lenguajes de la experiencia, el relato e incluso del cuerpo niega hasta el más mínimo gesto; pero, los invalida de una forma positiva, puesto que la escuela permite la experiencia sobre los objetos (lo que constituye algo como una experiencia ajena), e incluso sobre los sujetos como objetos de conocimiento o los saberes e incluso el cuerpo, más no la experiencia del sujeto sobre sí mismo.

El relato, la fábula, la ficción son la expresión de la experiencia (incluso en las formas de la ciencia), ya que pueden producir la intriga e inventar nuevas formas del mundo y quizá otros sujetos. La fabulación tendría los tres usos que propone Foucault y que se desarrolla en la “Genealogía de la moral”, y que se oponen a la supra-historia: a) El uso paródico y destructor de la realidad que se opone al reconocimiento, b) el uso disociativo y destructor de identidad que se opone a la tradición y c) el uso sacrificial y destructor de verdad que se opone a la historia como conocimiento (Nietzsche, 2006).

Facultad de Educación

De ese modo, el relato le permite al sujeto narrar su experiencia como vida encarnada, como “experiencia” puede ser dicha a los otros, esto es, producir intención y sentido. El relato como acto de la experiencia subjetiva, debido a que pone al sujeto frente a la vida concreta y lo modifica en sus acciones frente al mundo.

Desde este punto de vista, el problema de la experiencia en la escuela no es su validez, no se trata de emitir juicios de la experiencia, es decir, negar o afirmar un hecho del mundo, se trata entonces, de poner en juego una experiencia en el relato y seguramente de los gestos del cuerpo, contarla para que produzca otras velocidades, de una nueva ficción que entra en juego con otras ficciones o como diría Ricoeur (2002), refiriéndose al problema de la experiencia:

Pero (...) esto exige incluso que reconsideremos nuestro concepto convencional de verdad, es decir que dejemos de limitarla a la coherencia lógica y a la verificación empírica, para que pueda tomarse en cuenta la pretensión de verdad vinculada con la acción transfiguradora de la ficción. (p. 27)

Tampoco la experiencia es el relato de las emociones vividas, la experiencia sería mejor aún y como dice (Husserl, 2012), “el sentido de lo expresado”, y de esta misma manera, la experiencia en la escuela no tiene que ver con la validez lógica o empírica puesta en toda la maquinaria evaluativa de perdedores y ganadores, de los que progresan y de los que no; sino, con el sentido



Facultad de Educación

que adquiere la experiencia en el relato del mundo que necesita ser dicho de una manera siempre diferente, fabulado en el sentido de Ricoeur.

Las formas objetivas del presente de la escuela se oponen a la diferencia que produce la experiencia como relato y que inventa la escuela misma, al sujeto de ésta e incluso su discurso; de tal manera, que la escuela privilegia el lenguaje de la ciencia como verdad lógica o como verdad empírica, poniendo en entredicho la posibilidad de la experiencia desde el relato que no opera ni como verdad absoluta, ni como lógica apriorística y funciona como una especie de acontecimiento que modifica al sujeto, en relación con la experiencia que tiene del mundo que necesita ser relatado.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

CAPÍTULO VI

POLÍTICAS EDUCATIVAS E INSTITUCIONES DE APRENDIZAJE

La Perspectiva de Análisis de las Políticas Educativas.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, el discurso feliz sobre la escolarización al decir de Raimundo Cuesta, se sostiene en tres ficciones:

Este discurso “feliz” sobre la escolarización se sostiene sobre la base de tres supuestos ilusorios acerca de la entidad y funciones de la escuela y el Estado en la era del capitalismo, a saber: la aceptación ideológica de la idea de progreso, la consideración de la escuela como un espacio o recipiente vacío y distinto de la sociedad y la concepción ahistórica e instrumentalista del Estado como un poder neutral. (Cuesta, 2004, p. 3)

En esta perspectiva, las políticas educativas entendidas como: “ programas de acción gubernamental, estructurados a partir de valores e ideas, que se dirigen a públicos escolares y son implementados por la administración y por los profesionales de la educación” (Van Zanten, 2011, p. 640) producen en la educación subjetividades que se definen por la vía de lo que significa en el presente ser maestro, ser estudiante, o ser directivo; igualmente, producen una forma escuela que se instrumentaliza y se vuelve un dispositivo de materialización muy fuerte de la eficiencia, la eficacia, la estandarización y la competencia; además, produce unos saberes que definen un régimen de verdad, que a través de la inclusión excluye.

Facultad de Educación

Desde el punto de vista de su análisis, han tenido en nuestro país dos referentes especialmente, uno es el análisis contestatario⁶², que propone cómo estas constituyen una estrategia de poder soberano, una línea impositiva que se mueve de arriba hacia abajo, que es necesario resistir a partir de la denuncia de todos aquellos elementos que ocultan y que convierte a la educación, y por supuesto, al docente, en parte de la maquinaria destinada a materializar las políticas educativas.

Este punto de vista se instala en cierto determinismo soberano en el que las políticas educativas son la condición de mantenimiento o de cambio del rumbo de la educación y por esa vía de la sociedad y de los sujetos que define.

El segundo tipo de análisis se hace a partir de la relación crítica de la teoría-práctica,⁶³ estos plantean como un ámbito de enunciación de la ley (como norma), que define un campo de

⁶² (AHUMADA, Consuelo. El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana. Bogotá D.C.: El Ancora Editores, 1996. ALESINA, Alberto. Reformas institucionales en Colombia. Bogotá: Alfaomega en coedición con Fedesarrollo, 2001. ARCILA, Gonzalo. El Congreso pedagógico y la Reforma Educativa. En: Congreso Pedagógico Nacional. Memorias. Bogotá: FECODE. (Agosto, 1987). CORTES, Jorge. Apartes de la historia de FECODE: “Por la unión del magisterio y de la educación colombiana”. En: Educación y Cultura, No. 82, marzo, 2009. Bogotá: Centro de Estudios e investigaciones Docentes (CEID). 1994.

ESTRADA ÁLVAREZ, Jairo. Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002. FECODE. “Defensa de la educación pública frente a la apertura educativa”. En: Educación y Cultura, No. 23, junio, 1991. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID). “Propuestas de FECODE sobre Ley General de Educación”. En: Educación y Cultura, No. 25, diciembre, 1991. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID). “Defensa de la educación pública frente a la apertura educativa”. En: Educación y Cultura, No. 23, junio, 1991. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID). Presentación. En: Educación y Cultura. Documentos Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública, separata especial, diciembre, 1984. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID). Declaración final.

En: Educación y Cultura. Documentos Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública, separata especial, diciembre, 1984. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID). PULIDO CHAVES, Orlando. Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente Colombia, 2007. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Serie Ensayos & Investigaciones. No.31, 2008. “Obstáculos, hitos y compromisos de los maestros colombianos”. En: Congreso Pedagógico Nacional: Memorias, 1987. SARMIENTO, Eduardo. “El neoliberalismo: nefasto experimento para Colombia”. Nueva Gaceta, No. 2, Abril 2001. Bogotá D.C. Revista editada por el Centro de Estudios Nueva Gaceta. SILVA.

⁶³ Martínez, Alberto. El Congreso pedagógico y la reforma educativa. Congreso Pedagógico Nacional. Memorias. Bogotá D.C.: FECODE, 1987. Álvarez, Alejandro. “Del Plan de Apertura Educativa a la lucha por la educación pública”. En: Educación y Cultura, No. 23, junio, 1991. Bogotá: Centro de Estudios e investigaciones



Facultad de Educación

aplicación, allí se expresa que el problema de las políticas educativas pasa por su campo de enunciación, en el cual la política misma (como lugar de enunciación), define el campo de aplicación, un cambio en el lugar de enunciación definiría un cambio en el lugar de aplicación.

La diferencia entre el análisis contestatario y el de la crítica de la relación teoría-práctica consiste, en que mientras el primero se produce en un ámbito estructural de carácter general relacionado con categorías como sistema, jerarquía, autoridad, gobierno, régimen y que se inscribe en el ámbito del poder soberano que:

(...) presupone al sujeto, apunta a fundar la unidad esencial del poder y se despliega siempre en el elemento previo de la ley. Triple “primitividad”, por lo tanto: la del sujeto a someter, la de la unidad del poder a fundar y la de la legitimidad a respetar. Sujeto, unidad del poder y ley: esos son, creo, los elementos entre los cuales actúa la teoría de la soberanía que a la vez se les asigna y procura fundarlos. (Foucault, 2002, pág. 50).

Docentes (CEID).⁴⁴ Informes de Investigación Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80 OCAMPO, José Fernando. “Por una educación científica”. En: Educación y Cultura: Memorias Congreso Pedagógico Nacional, separata especial, octubre, 1987. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID). “Sobre la calidad de la educación”. En: Educación y Cultura. Documentos Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública, separata especial, diciembre, 1984. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID). Rodríguez, Abel. “La educación en la nueva Constitución”. En: Educación y Cultura, No. 25, diciembre, 1991. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID). DUSSÁN, Jaime. “Primeras iniciativas y perspectivas del Movimiento Pedagógico”. En: Educación y Cultura, No. 77 (diciembre, 2007). y OCAMPO, José Fernando. La reforma educativa: Ley General de Educación y Ley 60 de 1993. Bogotá D.C: Ediciones FECODE, 1994). QUIROZ, A. “El Decreto 1002: Una pérdida de identidad cultural del maestro”. En: Educación y cultura, No. 4, 1985. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID). Ramírez, Néstor. “Internacionalización de la economía y política económica”. Revista Republicana, No. 1, julio- diciembre de 2006. Bogotá D.C: Fondo Editorial Corporación Universitaria Republicana).

Facultad de Educación

El segundo, pretende mostrar cómo ha sido posible que en la educación moderna⁶⁴ se produzcan acciones sobre las acciones que terminan modificando los sujetos, a las instituciones y a los saberes, produciendo un entramado que modifica especialmente al maestro; por ende, lo que se plantea es que las políticas educativas no son solamente el discurso de las agencias educativas, ni tampoco la respuesta a sus análisis, sino que son otra cosa que se ha modificado en virtud de las acciones sobre las acciones, que incesantemente se ven sometidas y es esto lo que posibilita su funcionamiento, es decir, este tipo de análisis entienden las políticas discursivas como la producción de política objetivada y ejecutable que se desarrolla en consonancia con una estrategia o estrategias de poder (Vásquez Zora, 2016, p. 47)

En consecuencia aquí tomo la perspectiva de comprensión de las políticas educativas como relaciones de poder, puesto que, en vez de deducir de la legislación misma su poder soberano sobre la educación, se trata mejor de sacar empíricamente las fuerzas que operan en la dominación como “trama efectiva de relaciones de poder” (Foucault, 1996, p. 51), y mostrar así cómo se fabrican unas subjetividades en el ámbito de la educación moderna, específicamente la del maestro y la del estudiante.

Al interior de las políticas educativas la enseñanza y el aprendizaje funcionan como un campo de relaciones entre los sujetos, las instituciones y los saberes; especialmente, en relación con la profesión docente y la constitución de la subjetividad del estudiante, en este sentido nos separamos de los análisis que suponen el fracaso de las políticas educativas, al contrario creemos

⁶⁴ Tres elementos constituyen la educación de la modernidad, a saber: 1. La escolarización de masas, 2. La excesiva proliferación de normas que politizan jurídicamente todo el sistema educativo y 3. El surgimiento del aprendizaje como dispositivo de regulación de los sujetos, las instituciones y las prácticas de la educación.



Facultad de Educación

que estas han transformado la subjetividad del maestro, sus prácticas y la condición contemporánea de la escuela.

En consecuencia, por ejemplo, ese sujeto que vive en la escuela y cuya condición fundamental está en la relación que tiene con la teoría y la práctica pedagógica, por las razones que acabamos de exponer y que propone Quiceno (2010), está definido por la discursividad de la política educativa como “Un docente puede educar niños, adultos, profesionales. Es pues un cualquiera que puede educar a cualquiera. Un maestro, en cualquier sentido no es un “cualquiera” sino un “alguien” que se educa a sí mismo, a otro” (pág. 58).

Lo que nos permitirá mostrar cómo el maestro adquiere en este nuevo orden del discurso, una función de lo que algunos han dado llamar la función docente, para referirse a esa forma en la que el maestro es puesto al servicio de las políticas educativas como estrategias de control y de gobierno⁶⁵. Es decir, las políticas educativas como acciones sobre las acciones de unos sujetos, unas instituciones o unos saberes que actúan como dispositivos, es decir:

⁶⁵ “El desdibujamiento actual de la profesionalidad del maestro en el mundo de las expectativas del servicio, es el resultado de la descalificación del saber pedagógico como saber fundante de la práctica educativa, y de la prescindencia del conocimiento pedagógico en las políticas públicas, relacionadas con su ámbito profesional por parte del Estado, como el mayor contratista de maestros existente en el ámbito regional” (Ibarra, 2014, pág. 10).

Facultad de Educación

(...) 1) Se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es una red que se tiende entre estos elementos.

2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder.

3) Como tal, el dispositivo resulta del entrecruzamiento de relaciones de poder y de saber. (Agamben, 2011, pág. 250).

En este sentido, quiero desarrollar el análisis planteando cómo las políticas educativas en el marco de la escolarización de masas en Colombia (a partir especialmente de 1994), constituyen una discursividad, que de acuerdo con Martínez, Noguera, y Castro (2003, pág. 9), ofrece cuatro direcciones estratégicas: 1. La instrucción, especialmente la formación en el *aprendizaje* de todas las poblaciones posibles, como un acto de inclusión que a su vez excluye 2. La definición, ya no de un cuerpo docente, sino de una función docente ampliada que traspasa los muros de la escuela, 3. La escolarización surge como acontecimiento público y se vuelve parte fundamental de los planes de gobierno en todos los niveles y 4. La diferenciación entre quienes están en la forma escuela y los que no, desde el punto de vista social, como si la escolarización se convirtiera en una nueva manera de constituirse como clase social, no ya en la concepción marxista de los medios de producción y del asalariado que vende su fuerza de trabajo sino en el



Facultad de Educación

marco del capitalismo cognitivo que define las clases sociales a partir de su relación con el conocimiento (Zukerfeld, 2009).

La Escolarización como Acto de Gobierno.

En este momento es posible adelantar una conclusión respecto al hilo conductor de esta investigación en la que defiende que el aprendizaje es el dispositivo que mejor define el proyecto escolarizador en las últimas cuatro décadas, tanto en Colombia como en Latinoamérica.

Esta tensión entre la enseñanza y el aprendizaje, entre la pedagogía y la instrumentalización, entre el maestro como sujeto de saber pedagógico y sujeto mediador de los aprendizajes que se ha venido produciendo ha generado nuevas subjetividades para el maestro y para el estudiante, nuevas formas institucionales para la escuela y nuevas prácticas discursivas en la sociedad escolarizada.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Acá queremos mostrar cómo el aprendizaje hoy sigue siendo una regularidad, de modo que aparece con la escuela activa, cuestión que espero haber demostrado en el apartado de este trabajo que he referido, pero que en las últimas dos décadas ha tomado en la forma escolaridad la condición que define su funcionamiento en relación, especialmente, con unas subjetividades,



Facultad de Educación

unas prácticas de gobierno y unas instituciones de aprendizaje. Como actos de gobierno, de esta manera:

Si un alumno no aprende, o no aprende tal como se espera que lo haga, la cuestión radica en cómo se gestiona el aprendizaje. Si los alumnos abandonan la escuela se trata de un directivo o de un cuerpo de docentes que no monitorea el proceso de aprendizaje, no desarrolla estrategias de retención y, en cuanto al primero, que no ha logrado volverse un verdadero líder, motor de los procesos de cambio que deben implementarse. La desigualdad educativa, en suma, se ha vuelto una cuestión de gestión. Allí la llave, allí la promesa, allí el cambio que debe operarse. (Grinberg, 2006, p. 71)

Siguiendo a la profesora Grinberg la hipótesis que propongo en este apartado es que el aprendizaje es una regularidad tecnológica, un conocimiento objetivado, que tiene como intención gobernar de una manera que en las últimas dos décadas es enteramente distinta teniendo en cuenta estos dos aspectos: 1. Es una forma de conocimiento que define unas prácticas y unas subjetividades que tienen como fundamento la autonomía y la autogestión. Y 2. Es un acto de gobierno, de conducción regulada de esas prácticas y de esas subjetividades⁶⁶.

⁶⁶ De cierta manera, esta diferencia se produce porque hasta la reforma curricular el aprendizaje se instala aún en las sociedades disciplinarias en formas conductistas o de conductismo cognitivismo, mientras que en el presente el aprendizaje arriba como dispositivo en las sociedades de control.

Facultad de Educación

Cuando la enseñanza comienza a modificarse en esa relación positiva⁶⁷ con el aprendizaje del constructivismo pedagógico⁶⁸, entendido como elaboración constructiva del aprendizaje, teoría psicológica con aplicación en la educación, que integra ideas y principios de la enseñanza y el aprendizaje, no se trata del constructivismo filosófico que se inicia con Kant en el siglo XVIII, desde sus categorías a priori de espacio y tiempo, se trata del constructivismo como categoría psicológica en relación con el aprendizaje.

Este análisis lo situamos en Colombia a partir de los años noventa, puesto que es allí cuando la modificación ha dejado de lado la pareja enseñanza-aprendizaje, y comienza a subsumir la enseñanza o a hacerla aparecer de otra manera.

El constructivismo pedagógico, que es el lugar de análisis donde nos instalamos conceptualmente se define por algunas características: 1. La intención del maestro es activar las estructuras del alumno, en tanto son la base de la comprensión de la información, 2. La adquisición del conocimiento es deductiva, esto es, parte del todo hacia las partes. 3. El conocimiento se adquiere mediante la experimentación con materiales novedosos y relacionados con el nuevo conocimiento, así una cosa determina a la otra. 4. La habilidad fundamental se define por la intención de resolver problemas. 5. Es necesario que el conocimiento sea pensado

⁶⁷ Cuando decimos positiva, no entendemos la expresión en su sentido moral, sino más bien genealógico, esto es, en el sentido que esta relación produce cosas en vez de negarlas o invisibilizarlas.

⁶⁸ Es importante señalar que en la escuela tradicional también acontece el aprendizaje de corte conductista, producto de la tecnología educativa; igualmente en la escuela activa existe el aprendizaje en el sentido de la acción, mediada por las experiencias sensoriales, y no aún mentales como sucede en el cognitivismo constructivo de hoy.

Facultad de Educación

para poder ponerlo a funcionar en el contexto (Tezanos, 2001, pág. 38). En esta misma perspectiva, la misma profesora de Tezanos va a plantear: “Al leer con cierta rigurosidad estas sugerencias, tengo una gran dificultad para encontrar al oficiante de la enseñanza. Más complejo aún se me hace el poder pensar como, desde estas sugerencias, el maestro podría producir y construir saber pedagógico” (2001, pág. 39).

Es por esto, que consideramos que las acciones sobre la enseñanza ya desplazada al campo del aprendizaje para gobernar o gestionar al sujeto y los aprendizajes, produce acciones sobre el docente, lo que a su vez modifica la relación con el niño e incluso con las disciplinas, veamos cómo los discursos de los noventa e incluso hasta hoy van a sostener no sólo la infantilización del discurso educativo, propio de la escuela activa, sino también la necesidad de que el niño se convierta en un sujeto crítico, reflexivo y resolutor de problemas, lo cual produce según algunos la invisibilización del maestro (Zuluaga, 1999), (Echeverri, 2006), lo que Saldarriaga (2003) nombra como el maestro subalternizado y que Popkewitz (1994) llama constructivista participativo, y que el discurso estatal va llamar mediador cognitivo o mediador de los aprendizajes.

En consecuencia, el constructivismo pedagógico refiere al maestro en la siguiente imagen: en primer lugar, ya estamos hablando del docente, un supervisor de los aprendizajes que trabaja como mediador de estos, de tal manera, su condición se define por su “participación” en la construcción de conocimiento del estudiante que opera bajo el reinado de su autonomía; en



Facultad de Educación

segundo lugar, el docente es un ayudante pedagógico, pues se ajusta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a sus intereses, de tal manera, que la función fundamental es “esencialmente orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará ayuda pedagógica ajustada a su competencia” (Popkewitz, 1994).

Bajo ese orden de ideas, el constructivismo pedagógico constituye un campo de direccionamiento estratégico de la escolarización de masas por varias razones: 1. Lleva al maestro a un territorio que lo saca de la enseñanza y lo pone en el territorio del aprendizaje, por la vía de la construcción mediada del conocimiento, 2. Hace posible la medición de los aprendizajes, lo que define los campos evaluativos de los maestros, los estudiantes y las instituciones educativas y 3. Destaca la importancia que los docentes investiguen sus prácticas pedagógicas, pero a partir de la evaluación y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

El aprendizaje como función estratégica:

Llamamos “estrategia” al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un "ambiente". La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una

Facultad de Educación

exterioridad distinta. La racionalidad política, económica o científica se construye de acuerdo con este modelo estratégico (De Certeau, 2007, p. XLIX)

Los discursos educativos del presente han producido una racionalidad de aprendizaje que revitaliza la acción autónoma y la capacidad para resolver problemas del niño y del joven, que paulatinamente se va a ir acompañando de la eficiencia y la eficacia en la evaluación de todo el sistema educativo;⁶⁹ en otras palabras, es necesario el aprendizaje, planteado especialmente por las teorías cognitivas y la teoría del mercado y de la producción de capital humano (Banco Mundial, 2014), donde se abre la posibilidad de una forma distinta de ser de la educación.

El aprendizaje en el marco de las políticas educativas se mueven con una estrategia, que aquí denominaremos la “estrategia monológica”, lo cual quiere decir que la educación se funda en el aprendizaje determinando, un lugar bien definido de explicación del maestro, del niño, de la enseñanza de las disciplinas y de la escuela; por ende, el aprendizaje parece tener en el presente como lugar de definición el control, como una acción sistemática sobre los sujetos, las disciplinas y las instituciones; en consecuencia, el niño sólo se comprende desde las nuevas teorías del desarrollo cognitivo, las disciplinas sólo es posible (por lo menos en el sentido estratégico que intentamos comprender) enseñarlas a partir de una didáctica que se basa en la mediación de los aprendizaje, y la escuela sólo puede explicarse a partir de la eficiencia y la

⁶⁹ El estado evaluador en Colombia ha estructurado todo un sistema de pruebas estandarizadas en las que se evalúan las instituciones, los profesores, los estudiantes y los programas (saberes), generando una red de relaciones entre ellos que en un nivel amplio sus campos de acción en todos los niveles. Al decir Elliot “en el mundo posindustrial presenciamos cómo el Estado abandona paulatinamente su papel de proveedor directo de servicios públicos como la educación. Este repliegue va acompañado de la desestabilización de los sistemas burocráticos de gobierno de “mando y supervisión”. A este respecto, se presentan dos opciones: la desregulación por medio de la privatización y la regulación indirecta mediante el Estado evaluador” (2002, pág. 1).



Facultad de Educación

eficacia, lo que en últimas significa pertinencia social, la cual se entiende como “el grado de valoración social de los aprendizajes” (Martinez A. , 2004, p. 359).

Digamos que hay tres discursos que modifican en el mismo sentido al maestro: el discurso oficial, el discurso de los intelectuales de la educación, asociados a instituciones formadoras de maestros y el discurso de las didácticas de las disciplinas (Cañellas, 2002); es decir, las políticas se materializan allí, a través de congresos, publicaciones, reformas curriculares, procesos de autoevaluación y acreditación y por supuesto capacitación docente, de hecho, a partir de la Ley General de Educación en Colombia los PEI⁷⁰ toman como referente la intención del MEN, a propósito del sujeto a formar, donde se plantea que éste debe ser un ser crítico, reflexivo, autónomo y con capacidad para resolver problemas; además, que el maestro debe ser un mediador de los procesos de aprendizaje, igualmente crítico y reflexivo; a su vez, la institución educativa mira a los administradores como gerentes de una empresa que tiene que auto-gestionarse, pululando los programas de capacitación para los directivos docentes en esta dirección.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1 8 0 3

⁷⁰ De acuerdo con el MEN en Colombia, el PEI se entiende como la carta de navegación de las escuelas y colegios, hoy instituciones educativas, donde se especifican, especialmente: los principio y fines del establecimiento, los recursos docentes, y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación del comunidad educativa un Proyecto Educativo Institucional, que exprese como alcanzar los fines de la educación expresados por la ley 115.



Facultad de Educación

Así las reformas educativas de segunda generación son las que van a definir el rumbo que caracteriza a las sociedades escolarizadas en la que va a comenzar el tránsito del énfasis en la cobertura por el énfasis en la calidad.

Entre las distintas notas definitorias que suelen atribuirse a estas reformas, aquí se enfatizarán dos. En primer lugar, la prioridad está puesta en el logro de una más alta calidad de los aprendizajes (cognitivos) de los alumnos; objetivo que desplaza las metas de escolarización universal propias de la primera generación de reformas. En segundo lugar, los instrumentos de política para alcanzar una mayor igualdad de oportunidades de aprendizaje suelen ser institucionales y/u organizacionales por sobre los pedagógico-curriculares: el resquebrajamiento de las instituciones de gobierno y supervisión a nivel del sistema educativo (por ejemplo, vía descentralización); la introducción de incentivos de mercado en la educación pública (competencia entre escuelas públicas); el financiamiento a la demanda en lugar de la oferta (vouchers para asistir al sector privado); un mayor empoderamiento de la escuela por parte del gobierno. (Tabare Fernandez, 2004, pág. 378).

Estas condiciones producen unas modificaciones en las prácticas pedagógicas de los maestros, quienes por la vía del entrenamiento de los estudiantes, para responder a las pruebas estandarizadas, definen su práctica, la cual queda atrapada e inmovilizada, y que además se le impone con los resultados del aprendizaje a través de mecanismos, que a su vez están asociados

Facultad de Educación

a la evaluación de los docentes, tales como el índice sintético de calidad de las instituciones, los derechos de aprendizaje y el Día E⁷¹.

Así, se producen nuevas relaciones de poder que solidifican las reformas mismas; permítanme describir este panorama: en un momento determinado, comienza a aparecer en el territorio de la educación una expresión bastante novedosa “lo importante ahora es medir los aprendizajes”, y aunque esto se dice en otras regiones, por ejemplo de las didácticas específicas⁷² y en la de las instituciones formadoras de docentes, a través de cursos o asignaturas que enfatizan el valor de la eficacia en los aprendizajes, comienza a solidificarse en el aula a través de disposiciones relacionadas con el mejoramiento de los aprendizajes, a través del entrenamiento para responder a las pruebas estandarizadas.

Ahora, el panorama de este territorio tiene algunos elementos que son altamente novedosos: en primer lugar, los estándares definen el aprendizaje como la condición de la enseñanza, la

⁷¹ El día de la excelencia educativa constituye uno de los dispositivos más problemáticos en relación con lo que significa el ser del maestro y la condición de la educación, porque se vuelve sólo un instrumento que entrena para que tanto maestros como instituciones educativas, sirvan al aparato de medición de los aprendizajes.

⁷² La Ley General de Educación, en su artículo 23, define las áreas obligatorias y fundamentales, las cuales dan a su vez vía a las didácticas específicas. ARTICULO 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. Concordancia: D 1743 1994; R 7550 1994 MEN2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. Nota del Editor: este numeral junto con el art. 14, literal a. de esta ley, derogan tácitamente a la L 107 1994. Concordancia: R 1600 1994 MEN 3 educación artística.4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes.6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática.

Facultad de Educación

enseñanza del maestro se valida por la evaluación de los aprendizajes, y se establece una relación entre la evaluación de los aprendizajes y la calidad de la enseñanza que se mide a través de las pruebas estandarizadas.

Igualmente, se produce una modificación en el tiempo de los aprendizajes en relación primero con los logros de aprendizaje (Resolución 2343 de Junio de 1996), y luego con las competencias⁷³, en tanto los aprendizajes están determinados por un tiempo y por un grado de desarrollo del niño, que se hace visible especialmente en la planeación de la enseñanza a través de las unidades, los periodos académicos o incluso las temáticas de los contenidos de las disciplinas escolares.

A partir de la Ley General de Educación, y sobre todo cuando se definen los estándares básicos de competencia para casi todas las áreas obligatorias y fundamentales por parte del MEN⁷⁴, el

⁷³ Para el MEN, los estándares básicos de calidad se definen como: es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. Consultado de www.mineducacion.gov.co el 5 de septiembre de 2015.

⁷⁴ En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias se constituyen en una guía para:

- Precisar los niveles de calidad de la educación a los que tienen derecho todos los (las) niños, niñas, jóvenes y adultos de todas las regiones del país.
- Producir o adoptar métodos, técnicas e instrumentos (pruebas, preguntas, tareas u otro tipo de experiencias) que permitan evaluar interna y externamente si una persona, institución, proceso o producto no alcanza, alcanza o supera esas expectativas de la comunidad.
- El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula;
- La producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar;
- El diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución;

Facultad de Educación

currículo se convierte en una maquinaria de control que opera sobre el espacio y el tiempo de todo el sistema educativo, proponiendo niveles en relación con el tiempo de los aprendizajes sujetos a la evaluación, tales como: insuficiente, aceptable, bueno y excelente; por ejemplo, ser excelente en un aprendizaje, significa llevar a cabo una rutina intelectual en un tiempo previamente determinado y claramente visible en la evaluación.

Con esto, se produce entonces una relación en una doble vía: relación de objetos y relación de poder. La primera está hecha sobre la mente, de tal manera que el aprendizaje ya no se produce sobre las conductas o sobre los comportamientos, ni sobre la actividad concreta, ni sobre las representaciones, ni sobre el conocimiento construido; sino, sobre los eventos mentales y el conocimiento por construir: análisis, inferencia, deducción, abducción, comprensión, juicio crítico, reflexivo.

Esto es un giro, no sólo epistemológico, sino estratégico, es de poder, pues la enseñanza toma como objeto el aprendizaje, incluso subsumiéndose a sí misma en éste; es por esto, que las agrupaciones: maestro, alumno, escuela se dan alrededor del objeto de aprendizaje, significa que siempre, o por lo menos con el grosor suficiente para su emergencia, cuando se habla del maestro, se habla en relación con el objeto aprendizaje y se dice de él: mediador cognitivo,

-
- La formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio.
 - Igualmente, los estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones e, incluso, de las instituciones educativas. Consultado de www.mineducacion.gov.co el 5 de enero de 2014.



Facultad de Educación

propiciador de conflictos cognitivos, es quien enseña a aprender, quien deja aprender. Cuando se habla del alumno se dice: fundamento del aprendizaje, esencia del aprendizaje, constructor de conocimiento, procesador de información, sujeto crítico, sujeto reflexivo, sujeto autónomo del aprendizaje, sujeto independiente. Y cuando se habla de la escuela, se dice: lugar donde se construye conocimiento, lugar para producir y debatir el conocimiento, lugar para la investigación; lugar para formar en la autonomía, lugar para la formación de la ciudadanía y los valores.

En cuanto a las relaciones de poder, éstas se hacen mucho más complejas, menos unidireccionales y más enredadas, por ejemplo, el conocimiento de las disciplinas ha pasado de la vía sensualista a la vía cognitiva, mental y social, y el maestro ahora propone rutinas de aprendizaje allende de los contenidos mismos, produciendo una nueva relación con quien aprende, que podríamos denominar con Popkewitz (1994) participativa.

El Gobierno del Maestro.

Hay una nueva racionalidad, la cognitiva, atada a la racionalidad fiscalista que no deja de moverse y llenar el territorio de la educación y producir nuevas relaciones entre los sujetos y entre los sujetos y las instituciones; de manera que una política que enuncia el discurso oficial se solidifica en la cotidianidad de la escuela, en tanto el maestro termina subjetivándose alrededor de esas políticas, y no necesariamente por el poder mismo de éstas, sino por el poder de su evidencia, puesta en todos los discursos de la educación que vuelven natural lo que es inventado.



Facultad de Educación

Racionalidad en la que el maestro y la institución educativa tienen que entrar indefectiblemente, ya que ponerse afuera de estas significa para el maestro perder la autoridad, perder la voz, lo cual significa para las instituciones perder los recursos y para la sociedad estar en los límites.

En consecuencia, el aprendizaje constituye y tiene la tarea de constituir al maestro como un sujeto de control y al estudiante como un sujeto autogobernado, a través de un gran equipamiento que viene dado por el Estado, los intelectuales de la educación y por las instituciones formadoras.

Hay como varios lugares de este sujeto escindido, que ahora es el maestro: en primer lugar, la tarea del maestro es controlar los aprendizajes a través de la evaluación de estos, producida por la maquinaria que el Estado va generando a través de sus políticas y de estrategias que relacionan aprendizaje, evaluación docente, evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y evaluación de las instituciones educativas, por ejemplo, los derechos de aprendizaje, los cuales son un conjunto de saberes fundamentales dirigidos a la comunidad educativa, que al incorporarse en los procesos de enseñanza promueven condiciones de igualdad educativa a todos los niños, niñas y jóvenes del país.



Facultad de Educación

Los Derechos Básicos de Aprendizaje se plantean para cada año escolar, del grado primero a once, en las áreas de lenguaje y matemáticas y se han estructurado en concordancia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). De esta manera, se plantea una posible ruta de aprendizajes para que los estudiantes alcancen lo propuesto en los EBC para cada grupo de grados. Los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular, puesto que son complementados por los enfoques, metodologías, estrategias y contextos que se den en los establecimientos educativos, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales y se concretan en los planes de área (MEN, 2014).

Este control se produce en relación a los discursos que se han desatado alrededor de lo que debe aprender el estudiante; de tal manera, que los discursos de la psicología cognitiva, de la eficiencia de los aprendizajes y de la eficacia modifican al maestro en relación con su función en la escuela, convirtiéndolo en alguien que atiende la mecánica de los aprendizajes⁷⁵; en consecuencia, lo que se impone al maestro como deber, es velar por la eficiencia, la eficacia y la significancia de los aprendizajes, por el afán de “estar en la verdad”.

⁷⁵ “Las pruebas SABER evalúan el desempeño de los estudiantes de 5° y 9° grado en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Competencias Ciudadanas. En matemáticas se definen 4 niveles de logro: Nivel X: Estudiantes que no poseen un nivel mínimo de conocimientos y destrezas. Nivel B: Estudiantes que logran resolver problemas sencillos, que presentan toda la información en el enunciado. Nivel C: Estudiantes que logran resolver problemas que requieren algún tipo de reorganización o transformación. Nivel D: Estudiantes que logran resolver problemas que requieren análisis de información y mayores niveles de abstracción y conceptualización. En el área de lenguaje, los niveles de logro están definidos de la manera siguiente: Nivel X: Estudiantes que no logran siquiera hacer lectura literal del texto. Nivel B: Estudiantes que hacen lectura localizada del texto. Nivel C: Estudiantes que logran una comprensión parcial del texto. Nivel D: Estudiantes que logran hacer lectura comprensiva del texto” (MEN, 2006).

Facultad de Educación

En segundo lugar, el maestro en vez de dar contenidos, propone unas rutinas de aprendizaje desarrolladas por las ciencias cognitivas de la educación⁷⁶, las cuales van generando en el estudiante acciones de autocontrol, de autorregulación y de autogobierno respecto a los aprendizajes e incluso respecto a su comportamiento. A su vez, producen una relación enteramente distinta del maestro con las disciplinas, el estudiante y la institución escolar, que de cierta manera, van convirtiendo sus prácticas en útiles en relación con las políticas educativas, no en el sentido que las reproduce, sino que las hace funcionales en la escuela; es decir, se vuelven estratégicas porque producen relaciones de poder y de saber en las que es posible producir una subjetividad eficiente, tanto del maestro como del estudiante.

En tercer lugar, las relaciones de poder en la escuela se modifican, ya que el poder es ejercido por los alumnos para aprender y para modificar las relaciones morales y éticas en la escuela, por los maestros para modificar a través de rutinas cognitivas los proceso de aprendizaje, y por la escuela para controlar las fugas que estos pudieran producir, y por el Estado evaluador. En consecuencia, al dispersarse el poder, se endurece el control a través de la autorregulación y la regulación compartida.

⁷⁶ Para entender el ámbito de las ciencias cognitivas, remito al estudio clásico de Gardner, titulado la Nueva Ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva. Paidós (1985), en el que Gardner define con claridad los campos de aplicación más importantes de la ciencia cognitiva entre ellos la educación. Igualmente es importante traer a colación el estudio publicado por la Universidad Nacional de Colombia titulado Ciencia cognitiva y educación: más allá de la falacia de la aplicación de Jorge Larreamendy en la colección debates de psicología, en el que se sostiene la hipótesis de que la ciencia cognitiva ha tenido una aplicación importante relacionada con los estudios de la acción cognitiva y de aprendizaje especialmente en las áreas de las matemáticas, el lenguaje, sobre todo para predecir el éxito en la acción mediada y en los aprendizajes de estas áreas del saber escolar.

Facultad de Educación

Esta nueva relación de poder construida a partir del autogobierno, legitima en el adentro, lo que fue inventado en el afuera. En otros términos:

Explicada brevemente, se asume que las personas actuamos de manera racional para maximizar nuestro interés personal. El papel del gobierno es proporcionar un mecanismo que permita precisamente la maximización de dicho interés personal. Si la política social es capaz de crear mercados puros, el mecanismo de la elección personal podría funcionar como una fuerza reguladora que produciría el mayor bien posible. (Popkewitz, 1994, pág. 5).

El impulso hacia la verdad: un nuevo maestro se ha inventado.

¿Qué es la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, quizá, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora consideradas como monedas, sino como metal (Nietzsche F. , smd, pág. 6).

Si se mide la calidad docente por su valor agregado al aprendizaje —por ejemplo en términos de su contribución a mejorar el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas— existen diferencias importantes dentro de una misma escuela con respecto al valor agregado de profesores más y menos efectivos. Informe compartir, tras la excelencia docente. (Fundación Compartir, 2014, p. 75).

Facultad de Educación

Nos parece que el problema, es ver cómo las políticas educativas se vuelven verdad y producen a su vez un impulso de verdad, esto es, un contraste frente a otra verdad que ya no es necesaria. A nuestro modo de ver, el contraste está entre la enseñanza y el aprendizaje, entre el maestro que enseña y aquel que es un mediador de los aprendizajes, entre el estudiante que aprende lo enseñado y aquel que construye con autonomía y en relación con los otros, entre la eficacia y lo que no es eficaz, entre la calidad y la educación tradicional; de manera que, lo que interesa es mostrar la condición del maestro que al relacionarla, casi que exclusivamente con el aprendizaje, se naturaliza una verdad, como una fábula que se endurece discursiva y prácticamente y produce un impulso de verdad. Este impulso de verdad se materializa especialmente porque al docente, y a la escuela le gusta estar en la verdad, ya que implica poder hablar desde esa verdad y producir una relación de poder, una nueva subjetividad.

Existen algunas características de ese “impulso de verdad” que quisiéramos enunciar: las verdades se tiran, se lanzan al ambiente, al punto que en un momento determinado comienzan a olerse y a sentirse, se enuncian en un perifoneo que llega a todos los estratos, por ejemplo, en el caso de la escuela competitiva (Martínez, 2004), a partir de los 90 se empieza a abrir el debate alrededor de la eficacia de la educación en relación con su función social, y en este sentido, los discursos, a nivel internacional, del Banco Mundial, de la UNESCO, del PREAL de la OEI, del BID; a nivel nacional, de las Universidades, de las Facultades de Educación, de Fecode, del Icfes, de Colciencias, del MEN, y los intelectuales de la educación abren el debate para poner en entredicho lo que hasta el momento era verdad, comienza a delimitarse el debate alrededor de dos lugares que se oponen, se complementan o se yuxtaponen, esta delimitación lo que hace es

Facultad de Educación

focalizar las miradas posibles alrededor de las políticas educativas, propias de las instituciones de aprendizaje.

El discurso funciona como una especie de cerco alrededor de la verdad, que va produciendo unos objetos discursivos en su interior que antes no existían o que existían de otra manera, tales como: competencias, estándares, autonomía, eficacia, eficiencia, evaluación de los aprendizajes, cobertura, calidad de la educación; son estos objetos los que producen en principio una intención de verdad alrededor del docente, del niño y de la escuela, intención que posteriormente necesita ser explicada y comprendida, puesto que lo que paulatinamente la va solidificando hasta volverse natural.

En este sentido, ni las políticas educativas, ni las reformas educativas poseen una racionalidad previamente estructurada, sino que esta racionalidad se va formando a través de una serie de relaciones que involucra todo tipo de discursos. Este impulso de verdad va diciendo cómo debe ser el maestro, cómo debe comportarse respecto a los niños, cómo debe ser su relación con la institución escolar y cómo debe ser su relación con el aprendizaje de las disciplinas escolares. En suma, lo que terminan haciendo las políticas educativas, como un acto de verdad, es señalar quien puede enseñar o mejor aún, quién es el maestro; igualmente, señalar quién es el niño y cómo puede ahora aprender y qué es la escuela y que determina la calidad de la educación; empero, el problema de esto está en que el maestro, los estudiantes, la escuela y las disciplinas escolares terminan creyendo que estar en la verdad es ponerse en la lógica de las políticas educativas, en el sentido de que hacer otra cosa sería negarse; de tal manera, lo que se produce es



Facultad de Educación

una subjetivación positiva, que impone la inclusión como una necesidad del ser humano, pero fundamentalmente de ser maestro.

Las Instituciones de Aprendizaje.

Hoy existe una nueva forma que emerge en las sociedades neoliberales y que tiene como fundamento la formación del capital humano, a esa forma la queremos llamar “*instituciones de aprendizaje*” entendidos como esos lugares físicos y virtuales que se caracterizan por: a. Gestionar los aprendizajes, b. entrenar a los individuos para “aprender a aprender”, c. definir unas prácticas de entrenamiento por parte del quien forma. Y d. formar el capital humano Tal como se señala el informe Cisco consultor de la Unesco y de la OCDE.

El aprendizaje es fundamental para el progreso de la humanidad, para la prosperidad económica, el bienestar social y la realización personal, y para velar por un planeta sostenible. En el futuro, el aprendizaje adquirirá una capital importancia para toda la sociedad globalizada. Por este motivo, debemos rediseñar por completo la forma en que abordamos el aprendizaje: cómo lo pensamos, lo organizamos, lo financiamos y lo alimentamos.

Algunos autores llegaron a la conclusión de que la respuesta correcta es diseñar instituciones educativas tradicionales más grandes y más eficientes. No estamos de acuerdo con esta postura. Debido al enorme aumento de la demanda de aprendizaje, estas instituciones sólo lograrán satisfacer una parte, vital aunque relativamente pequeña, de las grandes necesidades de aprendizaje a escala mundial.



Facultad de Educación

El aprendizaje debe organizarse sobre la base de un conjunto de principios diferentes, que exige un nuevo sistema educativo, caracterizado por nuevas maneras de organizar el aprendizaje, nuevas formas de evaluación y acreditación, diferentes modelos de inversión y financiación, y una infraestructura apta para sus fines. (Cisco-Systems, 2010, p. 3)

Lo que está ocurriendo es que ya no tenemos instituciones de enseñanza como en la colonia, ni escuelas, ni siquiera instituciones educativas como se habían nombrado en la Ley General de Educación de 1994, ahora tenemos *instituciones de aprendizaje*, es decir, empresas formadores de capital humano, que están produciendo unas nuevas subjetividades, de una parte un manager para gestionar los aprendizajes, eso es el maestro de hoy y de otra un sujeto eficaz y eficiente, ese es el sujeto de la escolarización de masas.

De esta manera la labor “educativa” de las instituciones de aprendizaje y por supuesto, la labor docente, está relacionada, tanto con los procesos de enseñar a aprender, como con los procesos de gestión del aprendizaje, y esta doble condición define de cierta manera la formación en ejercicio del docente, toda sus búsquedas en la práctica están encaminadas para hacerlos mejores en la dirección de la eficiencia y la eficacia.

1 8 0 3

Por oposición cuando la formación en ejercicio del docente se hace con miras a consolidar la enseñanza, ésta tiene algunas características que es necesario tener en cuenta, a saber: 1. Ésta se

Facultad de Educación

hace teniendo como referencia al maestro, 2. Su condición fundamental se define a partir de procesos pedagógicos e incluso de investigación relacionados con la enseñanza de una saber y con la construcción de saber pedagógico (Zuluaga, Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber, 1999) y 3. No se relaciona estrictamente con procesos asociados a la evaluación de los aprendizajes.

Sin embargo, en el presente, el paradigma ha cambiado, y hoy el problema ya no es la enseñanza, sino el aprendizaje (Martínez & Orozco, 2010) (Banco Mundial, 2014) (Cepal-Unesco, 1992) (Barrera, 2014) (MEN, 2014) (Noguera & Ramirez, D, 2012) y por esta vía la formación en ejercicio de los maestros definida en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (Ministerio de Educación Nacional, 2013b) ,también ha cambiado, y ahora tiene como condición fundamental la medición de los aprendizajes, lo que a su vez se caracteriza por algunos elementos que es importante señalar.

El primero de ellos es, la formación en ejercicio se dirige ahora a la necesidad imperiosa de mejorar los aprendizajes (cuestión que hoy se asocia inevitablemente a la calidad). El segundo es, esta formación tiene como elemento central al estudiante y no necesariamente al maestro. El tercero es, la formación es importante si sirve para mejorar el rendimiento en las pruebas estandarizadas de los estudiantes y de los procesos de acreditación de las instituciones educativas y de la evaluación docente.



Facultad de Educación

En resumen, la formación en ejercicio⁷⁷ en el paradigma del aprendizaje constituye el punto álgido de las relaciones que se establecen entre la función docente y la calidad de la educación, porque es la que define las transformaciones curriculares, las innovaciones que hoy llaman significativas, las propuestas de evaluación de los estudiantes, la evaluación docente y en síntesis, el mejoramiento de la calidad de la educación.

La Evaluación de los Aprendizajes.

Hay un aspecto que resulta muy importante en este análisis, se trata de la manera cómo la calidad de la educación se ha ido asociando a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, y a su vez, a la formación y a la función de los docentes, de hecho una de las conclusiones del informe Compartir así lo deja ver:

(...) la educación de los docentes sí está correlacionada con el aprendizaje de los estudiantes. La diferencia más importante se encuentra para el resultado en la prueba de lenguaje en donde la proporción de profesores con educación posgraduada tiene una relación más importante con el aprendizaje que la proporción de profesores con otros niveles educativos. (Fundación Compartir, 2014, pág. 77).

Aunque en el informe de Compartir se estiman otras variables para referir la calidad de la educación, el problema surge cuando se enfatiza como única, la variable de los aprendizajes de

⁷⁷ Los lineamientos de política de formación de educadores constituyen el cuarto y último capítulo. Este presenta la problematización de la formación de los educadores del país, desde la mirada de los retos contemporáneos y de los escenarios actuales para definir una política. Se definen lineamientos para el sistema de formación en general, para el Subsistema de formación inicial, Subsistema de formación en servicio y Subsistema de formación avanzada, así como lineamientos para articular los programas académicos de las instituciones formadoras de educadores. (Ministerio de Educación Nacional, 2013b)

Facultad de Educación

los estudiantes, por varias razones: a las primeras, la vamos a llamar la racionalidad eficientista y a las segundas, las racionalidad objetivante:

La racionalidad eficientista.

Esta define la calidad de la educación, y por supuesto, la función docente como un problema económico, esto es, en términos de costo-beneficio; así que, se le pone precio a la formación del estudiante, del docente, el sostenimiento de un programa o de una institución educativa de la básica o de una universidad, bajo esta perspectiva y con el único propósito de garantizar la eficiencia, y por supuesto, la eficacia es necesaria para producir un aparato de evaluación que garantice la inversión de los recursos en la perspectiva desarrollista y eficientista propia de las sociedades neoliberales y de las instituciones de aprendizaje, por ello, resulta necesario evaluar con cierta regularidad a través de un sistema denominado, evaluación por competencias.

Este aparato está lleno de dispositivos de control y de regulación que en los últimos años se han ido refinando, a tal punto, que nada del sistema educativo se escapa, con sólo enunciarlos es posible ver el panorama de esta forma de constituir una racionalidad economicista para la educación. En primer lugar, y en el caso de los maestros, primero se evalúan para ingresar a la carrera docente, luego para ascender en el escalafón y para mantenerse en el sistema, en el caso de las instituciones educativas, éstas se tienen que certificar, autoevaluar y acreditar. En el caso de los estudiantes, tienen que pasar por las pruebas SABER, las pruebas saber pro y las pruebas estandarizadas de carácter internacional a través de un dispositivo que se ha denominado *Sistema*

Facultad de Educación

de acreditación en Colombia. (CNA, Consejo Nacional de Acreditación., 2015), (CNA-ASCOFADE, 2006)

Aquí, es menester señalar que quizá el problema no sea la evaluación misma, sino la perspectiva que tiene al relacionarla con los recursos, y por esa vía, como concluye el informe Compartir, con los aprendizajes, bajo la creación de una gran maquinaria, llamada “estado evaluador”, cuya condición más importante es determinar el “indicador del rendimiento normalizado” (Elliot, 2002).

La racionalidad objetivante⁷⁸.

Quisiera referir dos dispositivos o formas empíricas que definen muy bien esa nueva subjetividad donde se instala hoy al maestro, se trata del índice sintético de calidad educativa y de los derechos de aprendizaje. Estas empiricidades muestran claramente las relaciones de fuerza que las sostienen y que definen las relaciones entre el docente, la institución educativa y el saber que se enseña.

Si partimos de un campo de objetivación, se produce cuando la intención a la que se dirige es unidireccional, es posible señalar que el Índice Sintético de Calidad Educativa (ICSE) objetiva al maestro, en tanto produce una forma de maestro en la que existe sólo en la perspectiva que el

⁷⁸ La metáfora propuesta por MEN para desarrollar las actividades del Día E (día de la Excelencia educativa), se plantea a partir de la siguiente discursividad: calentamiento, entrenamiento, el balón está en nuestra cancha, antes de salir de la cancha y el partido. Esta infantilización del maestro por parte del MEN reduce el sentido de su profesión a un simple instrumento.

Facultad de Educación

aprendizaje lo hace posible. Esta unidireccionalidad es fácil verla en las cuatro variables del ISCE que perfilan muy bien las instituciones de aprendizaje:

Progreso, muestra cómo ha mejorado la institución educativa en las pruebas SABER en dos áreas específicas, enfocado en el número de estudiantes que están en nivel insuficiente y determinando así su mejoramiento. **Desempeño**, muestra la relación que existe con otras instituciones educativas, lo que produce una caracterización basada únicamente en los resultados en dos áreas del saber, matemáticas y lenguaje⁷⁹. **Eficiencia**: En este caso, la eficiencia se reduce al número de estudiantes que aprueban el año escolar, condicionando la labor del maestro a la preparación para pruebas estandarizadas. Y **ambiente Escolar**: Corresponde a la evaluación de las condiciones “propicias” para el Aprendizaje en el aula de clase, que hace que el aula se convierta en un dispositivo de capital humano en la que se entrenan los estudiantes para las pruebas, convirtiendo al maestro en alguien que dispone los elementos del entrenamiento.

Esta unidireccionalidad se produce por la vía relacional entre sujetos, instituciones y saberes en la perspectiva del aprendizaje, que va sedimentando una discursividad de los maestros como garantes del aprendizaje de los estudiantes, que define su formación en ejercicio, ya que se convierten en responsables de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

⁷⁹ A nivel internacional, las pruebas PISA evalúan fundamentalmente Matemáticas y Lenguaje y a partir de esta evaluación se define el ranking mundial de la calidad de la educación en los países de la OCDE relacionado a su vez con el Producto Interno Bruto Per cápita.

Facultad de Educación

Esta responsabilidad condiciona los resultados en las pruebas estandarizadas y define el escalafón de las instituciones educativas que determinan la calidad de la educación, los salarios de los maestros, el ranking internacional del país y por supuesto la inclusión social de los estudiantes; por lo que, este juego de complicidades vincula todos los elementos de una estructura que vuelve monológica la racionalidad del aprendizaje, propia de nuestro presente, a través de un juego de ida y vuelta que se naturaliza cada vez más a través de dispositivos como el que acabamos de señalar.

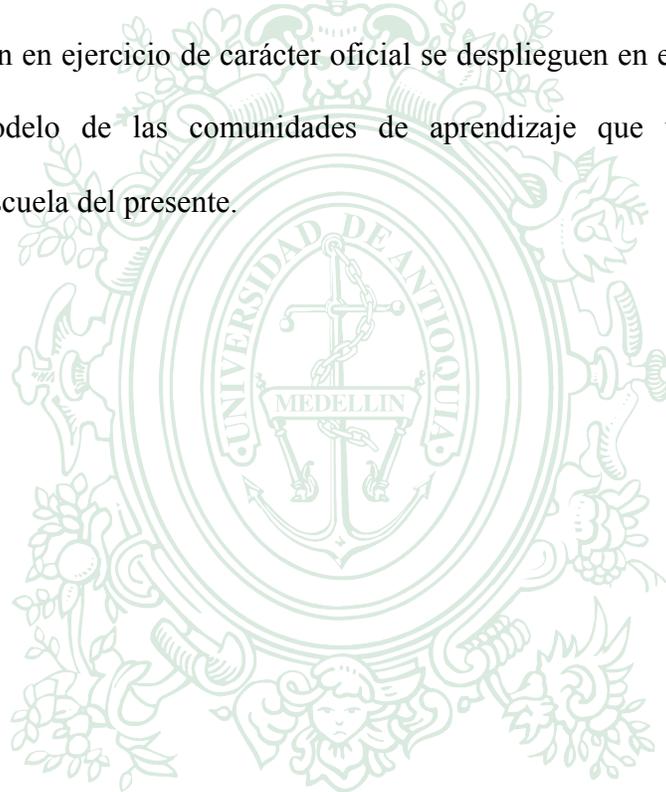
Otro dispositivo es el denominado DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje), la ministra Parody se refiere a ellos, en la presentación del documento en los siguientes términos:

El Ministerio de Educación Nacional ha venido trabajando en distintas estrategias y herramientas que conlleven al mejoramiento de la calidad educativa del país y que sean útiles en los establecimientos educativos. Una de estas herramientas son los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), dirigidos a todos los actores del sector educativo para que identifiquen lo que es indispensable de aprender por los estudiantes y se desarrollen las acciones que sean necesarias para garantizarlo (MEN, 2014).

Esta relación, que parece natural entre la calidad de la educación, el aprendizaje y la formación de los maestros en ejercicio, define un nuevo campo de luchas de saber y de poder, que por la vía de la inclusión produce exclusiones que no pueden desestimarse.



En primer lugar, al incluirse los derechos de aprendizaje, de una vez se define el amarre a las políticas internacionales a través de las pruebas estandarizadas; en segundo lugar, legítima una subjetividad fragmentada del maestro, que asegura que los estudiantes aprendan y que los procesos de formación en ejercicio de carácter oficial se desplieguen en este sentido; y en tercer lugar, instala el modelo de las comunidades de aprendizaje que va a tener profundas implicaciones en la escuela del presente.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNA APUESTA: RELATO Y SUBJETIVACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE APRENDIZAJE

“El relato, igual que la metáfora, refigura una acción en el tiempo”

Ricoeur, 1999.

El relato es la “otra escritura”, la escritura de la experiencia que le da la palabra al sujeto para decir el mundo como acontecimiento y no como un hecho empírico o lógico, es de anotar, que no se entiende aquí el relato como un acontecimiento literario al que solamente se le da un valor estético, ni tampoco como una simple representación de la experiencia, es más bien, cómo piensa Ricoeur (2002), una forma de la acción sobre lo real, una presentación como ofrecimiento del sujeto del mundo que puede ser intrigado.

Esto es un gran lente que permite ver la historia como una invención, que igualmente traza el mapa de las aristas de las que están hechos los acontecimientos, por esto, el relato como un acto de invención, es una buena expresión para caracterizar la experiencia en la escuela como un ejercicio de modificación de sí mismo, relatar es inventar para poder ver:

Los accidentes, las desviaciones más ínfimas- o por el contrario las inversiones completas- los errores, las faltas de apreciación que han dado nacimiento a lo que existe y vale para nosotros; se trata de descubrir que en la raíz de lo que conocemos y

Facultad de Educación

de lo que somos no hay verdad ni ser, sino la exterioridad del accidente. (Foucault, 1999, pág. 17).

El problema del aprendizaje en sociedad escolarizada está en que opera como un metarelato, como una verdad institucionalizada y absoluta que no permite ser pensada como ficción, sino como realidad ideal, representada en los lenguajes lógicos y empíricos propios de la maquinaria de los saberes de las instituciones de aprendizaje escuela⁸⁰. De esta manera, el relato se opone a la generalidad y a la universalidad del metarelato de aprendizaje conforme a los saberes escolares y a todo el campo de la educación.

Proponemos el relato en una doble función: una función ética y una función estética; la función ética plantea el problema de la acción transformadora y de la “presentación” del sujeto, que narra la experiencia, de tal manera el ámbito ético del relato estaría en relación con la intención del sujeto de poner la experiencia para los otros como contribución a la “intriga”. Así, la eticidad del relato está marcada por la potencia de producir una acción sobre acciones posibles, esto es, una resistencia a las formas hegemónicas de hoy marcadas por el aprendizaje.

⁸⁰ FINOCCHIO, Silvia y ROMERO, Nancy (comp.) Saberes y prácticas escolares. Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2011, 200 páginas. (Pensar la educación. FLACSO. Área educación).

Ver igualmente: Saberes, escuela y ciudad Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital (2015). ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ EDUCACIÓN, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP © Autores Constanza Aranguren, David Rubio Gaviria, Dora Lilia Marín Díaz, Fredy González Cordero, Hernán Javier Riveros Solórzano, Humberto Alexis Rodríguez, Jimena Andrade Forero, Jorge Arcila Gallego, Lilián Parada Alfonso, Pilar Forero Ochoa, Ricardo Cantillo, Santiago Valderrama Leongómez.

Facultad de Educación

Es así como dos elementos caracterizan la función ética del relato como acción subjetivadora; el primero de ellos es la autocomprensión que se produce al relatar, la cual lo que hace es reconocer la finitud y la contingencia del sujeto; y el segundo, la acción constructiva: “la vida viene a ser, entonces, además de un tejido de historias contadas, el campo de una actividad constructiva en la que reencontramos la identidad narrativa que nos constituye a la luz de los relatos que nos propone nuestra cultura” (Ricoeur, 1999, p. 24). Sin embargo, esta acción constructiva no tiene nada que ver con la función estructurante de la realidad por parte del sujeto (a la manera como lo ha pensado el cognitivismo constructivo), mejor aún, es una acción que construye, porque pone en entredicho la realidad e incluso pone al sujeto en la experiencia límite, podría decirse entonces que el sujeto *construye* cuando pone en duda lo hegemónico. Es como dice Foucault “el afuera”.

En suma, el relato, como resistencia es:

El lenguaje alejándose lo más posible de sí mismo y si este ponerse *fuera de sí mismo*, pone al descubierto su propio ser, esta claridad repentina revela una distancia más que un doblez, una dispersión más que un retorno de los signos sobre sí mismos.

(Foucault, 1989, pág. 6).

Si la función ética nos impele a la acción como reconocimiento de la contingencia del sujeto, la función estética nos impele a la vida como reconocimiento de la experiencia; de esta manera, la experiencia modifica la manera de darle sentido a la experiencia o al mundo y la modifica porque la pone en relación con el individuo que vive de una manera que el inventa; eso significa, que la función estética corresponde a un modo de vida, a una forma de la subjetivación, a una manera



Facultad de Educación

de vivir que tiene que ver con la contingencia, con la incertidumbre, con el afuera con el transformarse en cada experiencia, lo que caracteriza estéticamente al individuo es el asombro que se opone a la generalidad, a los universales o lo estandarizado que se impone en las instituciones de aprendizaje.

De esta manera, cabría preguntarse ¿es posible pensar de otra manera o las formas hegemónicas que imponen las sociedades del aprendizaje? en principio, es necesario señalar que *la escuela* (no las instituciones de aprendizaje) no se cansa de producir “modos de vida”, lo problemático es que estos corresponden a ciertas hegemonías que se imponen a través del funcionamiento de la experiencia objetiva de la escuela en toda esa estrategia, que históricamente se ha ido formando a través del currículo, la evaluación, el plan de estudios, las metodologías, la estandarización y la evaluación de los aprendizajes.

En la actualidad los modos de vida de *las instituciones de aprendizaje* están marcados por la eficiencia y la eficacia, que históricamente se han conformado desde la escuela activa hasta el cognitivismo constructivo en Colombia y en Latinoamérica, a través de un séquito de nociones que la han ido fortaleciendo paulatinamente, tales como: rendimiento, progreso, desarrollo, evaluación, calidad; eficiencia, eficacia, capital humano y gestión.



Facultad de Educación

Ahora, estos modos de vida propios de la racionalidad neoliberal y de las instituciones de aprendizaje se oponen a los modos de vida que el campo estético propone, como campo de subjetivación o como una tecnología del yo, “que permite a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos” (Foucault, 1996, pág. 26). De cierta manera, hay modos de vida que objetivan y hay modos de vida que subjetivan, o mejor aún tecnologías del yo, que ponen a los individuos en función de una racionalidad objetivante, y tecnologías del yo, que ponen al individuo en función de una subjetividad y que hacen que estos se pregunten por sí mismos y por el sentido de la experiencia.

Digamos que la estética, produce un espacio que se opone a la arbitrariedad de las instituciones de aprendizaje y del conocimiento objetivo, que permite al mismo tiempo, ir modelando un espacio en el que podamos ser otra cosa. Sería algo como una fundación de sí mismo, siendo otra cosa y no una negación de sí mismo, siendo siempre lo mismo, como ocurre hoy en las prácticas pedagógicas, en las prácticas educativas y en las prácticas didácticas y en suma en las instituciones de aprendizaje.

El relato como presentación de la experiencia, lo que constituye es una “práctica de sí”, que se opone a los modos propios de las instituciones de aprendizaje que circulan en el discurso neoliberal y eficientista de las sociedades escolarizadas de nuestra época, frente al cual relato



Facultad de Educación

funciona como un acto de resistencia, como un modo de vida que hace experiencia convirtiéndose en una ética o en una estética como ética; esto es, en una manera de situarse frente al presente y frente al poder a partir de sí mismo, que cambia el “conócete a ti mismo” por el “cuida de ti mismo”.

Por último es necesario asumir cautelas, que delimiten el ámbito de este trabajo y así evitar algunas fugas a la hora de someterlo al análisis.

La primera cautela tiene que ver con la subjetivación, ésta nos pone en el problema del sujeto, el cual comprende el mundo a pesar del mundo; igualmente, nos pone ante el sujeto que da sentido, en oposición al sujeto sujetado, el cual no objetiva, ni subjetiva el mundo, sino que se hace sujeto en él.

En consecuencia, este trabajo asume la vía de la subjetivación crítica, es decir, la vía que entiende al sujeto como alguien que acontece en el mundo en relaciones de fuerza, donde está implicado el sujeto histórico y no necesariamente el sujeto antropológico, ni menos aún el sujeto trascendental; de tal manera, más que un sujeto universal, queremos pensar un sujeto particular localizado en unas condiciones de posibilidad y de existencia íntimas, esto es, históricas.

Facultad de Educación

La segunda tiene que ver con la noción de experiencia, la cual se asume como: “la correlación, dentro de una cultura; entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (Foucault, 2005, pág. 8); sin embargo, es importante señalar que la experiencia la tiene el sujeto, en tanto tiene experiencia de algo cuando se pone frente al mundo como algo dado y no como conciencia empírica.

Por ello, la experiencia es el lugar de la subjetivación como función estética, el lugar que pone al sujeto frente a sí mismo, a su contingencia y a su precariedad. Igualmente, la experiencia no es, como ya se dijo, el experimento el cual estaría en el ámbito de la técnica (Heidegger, 2005), sino la acción de experiencia que suscita la transformación del individuo y no la instrumentalización a que lo someten las instituciones de aprendizaje.

Así que, lo problemático frente a lo objetivo, es lo emblemático, debido a que las *instituciones de aprendizaje*, por ejemplo, desconocen la experiencia por qué ésta problematiza y deshace lo emblemático, o mejor aún, podría decirse que en las instituciones de aprendizaje hay una experiencia ideal (emblemática) y una experiencia real (problemática), de los acontecimientos que producen la historia de las sociedades escolarizadas

Facultad de Educación

La tercera, son las instituciones de aprendizaje, cuya función es objetivar el conocimiento y a los sujetos, y a ella misma como institución; ahora, no concebimos las instituciones de aprendizaje como lugares cerrados, sino como un campo abierto que ha entrado a todos los lugares de la sociedad, quizá por eso hoy se habla de sociedad educadora, de ciudades educadas, que no son más que sociedades objetivadas llenas de técnicas de control, sociedades de control que nos quitan la palabra y nos niegan la experiencia.

Incluso, se podría presumir que las instituciones de aprendizaje son el campo de objetivación de la experiencia, es allí donde la experiencia se vuelve emblemática, extrañamente generalizada globalizada y estandarizada, poniendo en entredicho al individuo y produciendo maquinación, es decir, una serie de artefactos, de tecnologías de control, para la producción de un individuo separado de sí mismo e incapaz de relatar una experiencia del mundo.

Sin embargo, no es necesario decir que en la escuela no hay experiencia, no obstante haya sido negada históricamente, porque nadie puede negar que en la escuela hay formas de “experiencia”, pero formas de experiencia que es necesario denunciar como experiencia⁸¹ de objetivación, formas de experiencia que mantienen lo emblemático y lo general y que no cierran el espacio a lo problemático como condición de la subjetivación.

⁸¹ No se puede negar que hay otras experiencias en la escuela, puesto que ella en el presente habita la apertura y la pluralidad, lo que sucede es lo siguiente, cuando ella rompe el encierro y se hace campo, el Estado entra en lucha con esas experiencias y trata de cooptarlas y convertirlas en normas instrumentales. Estanislao Zuleta, ya en su madurez definió la escuela y la educación como un campo de lucha.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2011). Qué es un dispositivo. *Sociológica* , 249-264.
- Alvarez, F., & Valera, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Banco Mundial. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América latina y el Caribe*. New York: DC: grupo del banco mundial.
- Baquero, R., Diker, G., & Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editores.
- Barrera, M. (2014). *La educación básica en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: FEDESARROLLO.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador: Traducción, notas e índice de Pablo Oyarzun, R.* Santiago de Chile: Metales pesados.
- Burgos. (1981). *Fundamentos Generales del Currículo*. Bogotá: MEN, Dirección general de currículo.
- Cañellas, A. (2002). Para una Tecnología de la Educación: fundamentos y epistemología. *Educación y Pedagogía* , XIV (33), 13-27.
- Caruso, M. (2001). Una nave sin puerto: antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la escuela nueva. En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de modernidad* (págs. 9-131). Buenos Aires: Paidós.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas*. Buenos Aires: Prometeo.



Facultad de Educación

Cepal-Unesco. (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Chartier, R. (1998). *L'Histoire entre récit et connaissance*. (A. Michel, Ed.) *Au bord de la falacia. traducción al tiempo libre y literal, autorizada de Renan Silva, smd*.

Cisco-Systems. (2010). *La sociedad de aprendizaje*. New York: Cisco-systems.

CNA-ASCOFADE. (2006). *Indicadores para la autoevaluación con fins de acreditación*. Bogotá: Corcas Editores.

CNA, Consejo Nacional de Acreditación. (3 de Julio de 2015). Obtenido de [Http://www.cna.gov.co/article-186365.html](http://www.cna.gov.co/article-186365.html).

Conferencia Mundial de Educación para Todos WCEFA. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York: WCEFA-Unesco.

Cuesta, R. (2004). La escolarización de masas: un sospechoso y "feliz" consenso transcultural. *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, N° 334, 1-10.

Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

Da Silva, T. (1997). El proyecto educacional moderno: ¿ Identidad terminal? En A. J. Veiga-Neto, *Critica posestructuralista y educación* (págs. 273-290). Barcelona: Laertes.

De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano 1 Artes de hacer*. México. D.F: Instituto Tecnológico de Estudios de Occidente.

Deleuze, G. (2014). *La lógica del sentido*. Buenos Aires: El bote de Vela.

Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá. D.C: Fedesarrollo: centro de Investigación económica y social.



Facultad de Educación

Dewey, J. (2003). *Experiencia y educación*. San José: Universidad Nacional de Costa Rica.

Díaz, M, & Muñoz, J. (1999). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: CORPRODIC.

Díaz, M. (1985). La Reforma Curricular: Contradicciones de una pedagogía retórica. *Educación y Cultura* , 22-34.

Díaz, S. (2010). Foucault y Veyne: los usos del "acontecimiento" en la práctica histórica. *A parte Rei: Revista de filosofía* , 1-20.

Echeverri, A. (2003). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En o. Zuluaga, *Pedagogía y epistemología* (págs. 127-184). Bogotá: HPPC-Magisterio.

Echeverri, A. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución: tesis Doctoral en Educación* . Medellín: Univalle.

Echeverri, A. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del hombre editores.

Elliott, J. (2002). La reforma educativa en el estado evaluador. *Perspectivas* 32(3) .

Escobar, A. (1986). La invención del desarrollo en Colombia. *Lecturas de Economía. No. 20. Medellín.* , 9-35.

Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca nueva.

Escuela Normal Superior PJB. (28 de Enero de 2014). <http://enspedrojustoberrio.blogspot.com>. Obtenido de

<http://enspedrojustoberrio.blogspot.com/p/informe-ejecutivo-del-pei>.

FECODE. (1985). La Reforma Curricular: un nuevo reto al Movimiento Pedagógico. *Educación y cultura* , 2-4.

Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.



Facultad de Educación

Foucault, M. (1978). *"Poderes y estrategias"*. En: *Sexo, poder y verdad. Conversaciones con Michel Foucault, Miguel Morey*. Barcelona: Materiales.

Foucault, M. (1982). *El polvo y la nube*. Barcelona: Anagrama.

Foucault, M. (1982). *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama.

Foucault, M. (1989). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pretextos.

Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1996). *tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber*. México, D.F.: Siglo XXI editores.

Foucault, M. (2000). *la Hermeneutica del Sujeto*. México, D.F.: FCE.

Foucault, M. (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Madrid: pretextos.

Foucault, M. (2002). *Defender la sociedad*. México. D.F.: FCE.

Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad: el uso de los placeres*. México. D.f.: SXXI.

Foucault, M. (2008). *Nacimiento de la biopolítica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2009). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente*. Bogotá: Fundación compartir.

Galofre, M. (24 de Mayo de 2016). Enseñar a aprender. *SEMANA*.

Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento.

Revista argentina de sociología, 67-87. 8 0 3

Guattari, D. y. (1973). *El antiedipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Barral editores.



Facultad de Educación

- Hamilton, D. (1993). *Orígenes de los términos educativos clase y currículum*. Revista Iberoamericana de Educación. Madrid: OEI.
- Hard, T., & Negri, M. (2001). *Imperio*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Heidegger, M. (2005). *Aportes a la filosofía: acerca del evento*. Buenos Aires: Biblos.
- Herrera, M. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Bogotá: Plaza & janes editores.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Barcelona: Herder.
- Ibarra, O. (20 de Octubre de 2014). *La función docente: entre los compromisos éticos y la función social*. Obtenido de www.oei.es/docentes: www.oei.es/docentes/.../funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf
- Iregui, A. M. (2006). *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Bogotá: Banco de la Republica.
- Jaramillo, R. (2015). *La calidad de la educación: los léxicos de la deshumanización*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Educación y pedagogía*, 43-67.
- Martínez, A. (2003). Gobernados y escolarizados. 35ª ISCHE. *Education and power. Riga (Latvia) 21-24 agosto 2013* (págs. 1-15). Riga: ISCHE.
- Martínez, A. (2003). *Revista Colombiana de Educación*. 47.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Antrhopos-Andres bello.
- Martínez, A. (2011). *Memorias de la escuela pública: expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela (1774-1821)*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander: colección bicentenario.



Facultad de Educación

Martinez, A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Aula.

Martinez, A., & Orozco, J. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. *Educación y pedagogía*, 105-119.

Martinez, A., & Orozco, J. (2015). Educación: un campo de agenciamiento. En J. A. Echeverri, *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pág. 270). Bogotá: Siglo del hombre editores.

Martinez, A., Noguera, C., & Castro, O. (2003). *Curriculo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. Segunda edición corregida y actualizada*. Bogotá: UPN, Grupo HPPC, Magisterio.

Martinez, A., Noguera, C., & Castro, J. (2003). *Curriculo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio.

Mejia, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización (es): entre e pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Educaciones desde abajo.

MEN-DGC. (1984). *Fundamentos generales del currículo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (18 de Marzo de 2016). www.mineducación.gov.co. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

MEN. (2 de Octubre de 2007). www.mineducación.gov.co. Recuperado el Lunes de Julio de 2012, de Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2014). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá. DC: Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (27 de Abril de 2015). *Al tablero*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co>: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87540.html>



Facultad de Educación

MEN. (27 de Abril de 2105). *www.mineducación.gov.co*. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia: 46ª. CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (ciep) GINEBRA SUIZA, 4-7 DE SEPTIEMBRE DE 2001*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2013b). *Sistema Colombiano de formación de Educadores y Lineamientos de política*. Bogotá: DC: MEN.

Mockus, A., Federici, C., & Granes, J. (1985). Puntualizaciones a la reforma curricular. *Educación y cultura* , 6-11.

Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere* , 10 (35), pp 629-636.

Nietzsche, F. (2006). *La genealogía de moral. Séptima reimpresión*. Madrid: Alianza Editorial.

Nietzsche, F. (smd). *La verdad y la mentira en sentido extramoral*. smd: Simon Royo Hernandez.

Nietzsche. (1984). *La gaya ciencia*. Madrid: Sarpe.

Noguera, C. (2003). del currículo a la evaluación. En A. Martínez, Noguera, C, & Castro,O, *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia* (pág. 240). Bogotá: Magisterio.

Noguera, C., & Ramírez, D. (2012). Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. *Cuadernos de pesquisa* , 14-29.

Orozco H, M., & Puche, R. (1989). Piaget y la Educación. *Educación y Cultura* (18).

Piaget, J. (1970). *Educación e instrucción*. Buenos Aires: Proteo.



Facultad de Educación

- Pineau, P. (2001). *La escuela como maquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Buenos Aires: Paidos.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (2005). *La reforma como administración social del niño: Globalización del conocimiento y del poder*. Madrid: proa.
- Pulido, o. (2014). Veinte años de la ley 115. *Educación y ciudad* , 2-25.
- Quiceno, H. (2004). *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900 - 1935*. Bogotá: Magisterio.
- Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. En A. M. Gallego, *Figuras contemporáneas del maestro en América latina* (págs. 53-84). Bogotá: Magisterio.
- Quiceno, H. (2011). *Figuras contemporáneas del maestro en America Latina*. Bogotá: Magisterio.
- Ramirez, F., & Ventresca, M. (1992). Institucionalización de la escolarización de masas: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno. Originalmente publicado en *The Political Construction of Education* (Nueva York, Praeger Press, 1992), compilado por Bruce Fuller y Richard Rubins. *Herolla de Muratrein*, núm. 298 , págs 121-139.
- Restrepo, C., & Hernandez, E. (2015). *Manifiesto por la Universidad Nómada*. Medellín: Colección Asoprudea.
- Revilla, F. (2014). Editorial:Ley General de Educación. *Educación y ciudad* , 11-162.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: paidos.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermeneutica*. México. D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Ricouer, P. (2002). *del texto a la acción*. México.D.F: Fondo de Cultura económica.



Facultad de Educación

- Ríos, B., & Saenz, J. (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza: Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Colección CES.
- Rodriguez, W. (1999). El legado de Piaget y Vigostky en la educación. *Revista latinoamericana de psicología*, 477-489.
- Saenz, J; , Ospina, A, & Saldarriaga, O. (1997). *Mirar la infancia : pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. - 1.ed.* Bogotá: UdeA, Foro por Colombia.
- Saenz, J. (1990). Psicología y escuela activa en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 36-47.
- Saenz, J. (2010). Hacia una pedagogía de la subjetivación. *Educación y pedagogía. Números 19-20*, 116-135.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Saldarriaga, O., & Saenz, J. (2012). La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano? En O. Zuluaga, *Historia de la educación en Bogotá Tomo II* (pág. 257). Bogotá: IDEP.
- Sierra, M. (1965). Evaluación. *Educación Antioqueña, Vol 04-No 1. Sep*, 59-65.
- Skinner, B. (1973). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Fontanella.
- Tabare Fernandez, A. (2004). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. *Estudios sociológicos, vol. XXII, núm. 2, mayo-agosto*, pp. 377-408.
- Tezanos, A. (2001). El constructivismo: un largo y dificultoso camino desde la investigaciòn aula de clase. *Educaciòn y pedagogia*, 31-41.
- Tezanos, A. (s/m/d). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educaciòn y Ciudad*, 9-26.
- Tome, M. (1996). *Informe de la OEA, la escuela activa en Colombia*. Bogotá: OEA.



Facultad de Educación

Torres, N. (2015). Agustín Nieto Caballero: pensamiento pedagógico y aportes a la escuela nueva. *UNIMAR*, 57-73.

UNESCO, MEN, COLCIENCIAS. (1979). *Seminario Internacional sobre Tecnología educativa*. Bogotá: Colciencias.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. New York: Unesco.

UNESCO. (1998). *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional para la Educación en América Latina y el Caribe.

UNESCO. (2000). *Foro mundial de educación: Marco de acción de Dakar*. Paris: Unesco.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Washington: Ediciones UNESCO.

UNESCO. (2014). *Estrategia a plazo medio (2014-2021)*. Paris: Organización de las Naciones Unidas.

Universidad de Antioquia. (Octubre de 1977). Tecnología Educativa (ED-304). *Programa de curso-Mimeo*. Medellín.

Van Zanten, A. (2011). *Diccionario de Educacao*. Petropolis-Rio de Janeiro: Vocez.

Vasco, C. (13 de Febrero de 2003). *Objetivos específicos, indicadores de logro y competencias: ¿Y ahora estándares?* Obtenido de

<http://haciadondevalauniversidad.blogspot.com>

:[http://haciadondevalauniversidad.blogspot.com/2011/04/objetivos-especificos-](http://haciadondevalauniversidad.blogspot.com/2011/04/objetivos-especificos-indicadores-de.html)

[indicadores-de.html](http://haciadondevalauniversidad.blogspot.com/2011/04/objetivos-especificos-indicadores-de.html)

Vasco, E. (1987). Congreso Internacional de inteligencia. *Algunas estrategias para apoyar el pensamiento en el aula*. Bogotá: CAFAM.



Facultad de Educación

Vásquez Zora, L. (2016). *Existencia y desaparición del maestro en Colombia*. Bogotá: Aula.

Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. *Pedagogía y saberes*, 83-91.

Veyne, P. (2004). Un arqueólogo esceptico. En D. Eribon, *El infrecuente Michel Foucault* (pág. 24). Buenos Aires: Letra Viva.

Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Wallon, H. (1977). *La evolución psicológica del niño*. Mexico. D.F: Grijalbo.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México.D.F: Unam-Crítica.

Zuckerfeld, M. (2009). Acceso, conocimiento y estratificación social en el capitalismo cognitivo. En A. A. Sociología, *Controversias y concurrencia latinoamericanas* (págs. 17-34). Buenos Aires: ALAS.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: UdeA- siglo del hombre editores- Antrophos.

Zuluaga, O., Echeverri, A, Martínez, A, & Quiceno, H. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio-HPPC.