



***“ARTICULO 67: LA EDUCACIÓN ES...  
UN DERECHO DE LA PERSONA Y UN SERVICIO PÚBLICO CON UNA FUNCIÓN  
SOCIAL”.***

**Saberes técnicos y saberes políticos sobre la Educación en Colombia. 1978 – 1994**

Requisito parcial para optar al título de

**MAESTRÍA EN HISTORIA**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**(2012)**

**MARÍA ISABEL HEREDIA DUARTE**

**DIRECTOR: OSCAR DE JESÚS SALDARRIAGA VÉLEZ**

Yo, MARÍA ISABEL HEREDIA DUARTE, declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Historia en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

María Isabel Heredia Duarte

Julio 30 de 2012

***Dedicado especialmente a:***

*Carlos Enrique Cogollo Romero, mi gran amigo y compañero de la vida, la persona que tiene la cualidad de sacar lo mejor de mí.*

*Doña María de Jesús Duarte Díaz y don Carlos Julio Heredia Díaz; intelectuales de la vida, sabios orgullosamente sin academia. Mis padres, los que me dieron el amor y la formación política, sus luchas y saberes han sido mi fuente infinita de inspiración.*

*Deccy Carolina Bohórquez Sandoval. Q.E.P.D. El ángel que me cuida. Con este trabajo cumplo la promesa que le hice un día al pie de la cama de un hospital.*

***Agradecimientos:***

*A mis bellos hermanos: Eduar, Carlos, Eddy y Alix y a mis sobrinos; que siempre conspiran a mi favor, y a la memoria de mi hermana Susana, la guerrera, la mujer no común. A las familias Cogollo Romero y Cogollo Botero, a todos por ser también mi familia y mis amigos. Y al maestro Oscar de Jesús Saldarriaga Vélez, director de este trabajo, quien con su aguda crítica y bondadosa voluntad, dedicó más tiempo a la ideación, creación y revisión de esta tesis que el que la institución le impone; no hay moneda valiosa que pague ese tiempo, ni gracias suficientes para lo aprendido, por eso me limito a expresar:*

*“... y aprendí, estimados señores. ¡Ah, sí, cuando hay que aprender se aprende; se aprende cuando se trata de encontrar una salida! ¡Se aprende de manera despiadada! Se controla uno a sí mismo con la fusta, flagelándose a la menor debilidad”, y creo que ahora, me uno a las palabras finales del simio libre en su informe académico, creo que yo también, he logrado lo que él se propuso lograr: “Y no se diga que el esfuerzo no valía la pena. Sin embargo, no es la opinión de los hombres lo que me interesa; yo sólo quiero difundir conocimientos, yo sólo estoy informando. También a vosotros, excelentísimos señores académicos, sólo os he informado”*

*(Entre comillas texto original de Franz Kafka. Informe para una academia.)*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	6
La hipótesis.....	8
Las fuentes: el punto de partida y el punto de llegada.....	11
El marco teórico.....	17
La estructura del texto.....	22
<b>1. EL ESCENARIO DE LOS SABERES EN CONTIENDA: LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS Y LA CRISIS COMO RÉGIMEN DE “VERDAD”</b> .....	26
1.1 La crisis: autocrítica sobre el desarrollo y el saber técnico de <i>la educación como factor de desarrollo económico</i> .....	30
1.2 Los problemas educativos.....	54
1.2.1 El binomio ciencia-tecnología como fórmula común de <i>anticrisis</i> .....	54
1.2.1.1 Lo técnico: el conocimiento para el desarrollo económico (educación para el trabajo y capital humano) .....	55
1.2.1.2 La formación crítica como fundamento para la libertad y la democracia. La puesta en escena del saber político.....	66
1.2.2 El saber político: <i>la educación como un hecho cultural y un bien social</i> .....	72
1.3 Los juegos de relaciones de saber-poder entre los saberes técnicos y políticos sobre la <i>crisis</i> y los <i>problemas educativos</i> .....	76
<b>2. LOS TIPOS DE CRISIS EDUCATIVA EN COLOMBIA</b> .....	81
2.1 Lo que se enunciaba técnicamente como <i>crisis del sistema educativo colombiano</i> ...	82
2.2 Lo que se enunciaba como <i>crisis de la calidad de la educación</i> .....	92
2.2.1 Lo técnico en la <i>crisis de la calidad de la educación</i> : la eficiencia del sistema educativo.....	93
2.2.2 Lo político en la <i>crisis de la calidad de la educación</i> : una cuestión multifactorial.....	98
2.3 Lo que se enunciaba políticamente como <i>crisis de identidad docente</i> .....	106
2.4 Un juego de relaciones para las crisis educativas.....	114
<b>3. LOS SABERES TÉCNICOS Y POLÍTICOS EN LO EDUCATIVO</b> .....	116
3.1 Lo técnico en <i>lo educativo</i> .....	116
3.2 Lo político en <i>lo educativo</i> .....	126
3.3 La función de intelectual y la función de experto: su distribución y relación con los saberes políticos y técnicos.....	136
3.4 El juego de relaciones entre los saberes y las funciones.....	139

3.4.1	Las relaciones entre el saber técnico y la función intelectual.....	140
3.4.2	Las relaciones entre el saber técnico y la función de experto.....	146
3.4.3	Las relaciones entre el saber político y la función de intelectual.....	155
3.4.4	Las relaciones entre el saber político y la función de experto.....	162
<b>4.</b>	<b>LA EDUCACIÓN COMO SERVICIO Y LA EDUCACIÓN COMO DERECHO EN LA DINÁMICA DE LOS SABERES TÉCNICOS Y POLÍTICOS.....</b>	<b>171</b>
4.1	Primer nivel de expresión: “ <i>La educación es un servicio</i> ”.....	172
4.2	Segundo nivel de expresión: “ <i>La educación no es un servicio público cualquiera</i> ”... ..	183
4.3	Tercer nivel de expresión: “ <i>La educación es un derecho</i> ”.....	196
4.4	El juego de relaciones entre la educación como servicio o derecho y los saberes.....	209
4.5	Cuarto nivel de expresión: “ <i>La educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función social</i> ”.....	210
<b>5.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>220</b>
5.1	Un pequeño diálogo con Mario Díaz.....	220
5.2	Condensación final: lo técnico y lo político: dos saberes distintos, dos verdades opuestas, y una sola forma de decir las cosas.....	224
	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>235</b>
	Fuentes primarias.....	235
	Fuentes secundarias.....	245

## INTRODUCCIÓN

*“Esa noche, en la cena, el supuesto Aureliano Segundo desmigajó el pan con la mano derecha y tomó la sopa con la izquierda. Su hermano gemelo, el supuesto José Arcadio Segundo, desmigajó el pan con la mano izquierda y tomó la sopa con la derecha. Era tan precisa la coordinación de sus movimientos que no parecían dos hermanos sentados el uno frente al otro, sino un artificio de espejos”*

Gabriel García Márquez<sup>1</sup>.

Esta es la historia de dos saberes, de dos formas de ver y conocer el mundo educativo, que cuando se colocaban frente a frente en tensión, se reproducían el uno al otro como un *artificio de espejos*. Pero ¿cuál era el saber verdadero y cuál, simplemente su reflejo?, la respuesta tal vez no la tengamos nosotros, sino quienes, por opción política o por formación técnica, tomen su propia decisión al final de la lectura de este texto.

Ha sido una idea ampliamente difundida, que el modelo de desarrollo implementado en Colombia desde la posguerra, sufrió un proceso de agotamiento a finales de la década de 1970, y que durante toda la década de 1980, paralelamente, surgía un nuevo posicionamiento que guiaría la transformación de la educación en Colombia: la *tecnología educativa*, el *neoliberalismo*, la *progresiva privatización de la educación*, el *desconocimiento del derecho a educarse*, las precarias condiciones laborales de los docentes que influyeron en su movilización y autodefinición. Estos y otros tantos factores se han entendido como las formas que tomó el nuevo proyecto educativo estatal, que ha sido designado como el responsable absoluto de la situación que hoy en día vive la educación colombiana. La historia contada desde esta perspectiva, es coherente, acertada y profundamente crítica de una realidad social que era, y continúa siendo preciso transformar.

---

<sup>1</sup> García Márquez, Gabriel. Cien Años de Soledad. (Oveja Negra, Bogotá, 1988).

Los años cincuenta constituyeron el inicio de lo que Alberto Martínez Boom denominó la *etapa expansiva de la escuela*; caracterizada por un “*crecimiento acelerado de los sistemas educativos*”,<sup>2</sup> apuntalada sobre la idea de la *educación como base del crecimiento económico y cultural de los pueblos*, estrategia traducida como un *aumento masivo de la escolarización*, y proceso que iniciaría su decadencia durante la década de mil novecientos setenta. La década siguiente (1980), constituyó un momento de profundas crisis de la educación, explicada en parte por la crisis del Estado, especialmente en los aspectos económico y fiscal. En lo que al sistema educativo se refiere, se ha hablado de una *pérdida de legitimidad del papel de la educación*. Esta década constituye entonces un punto de quiebre entre la época de la *escuela expansiva* y una nueva época que Martínez ha denominado la *escuela competitiva*, en donde se producen fuertes transformaciones en el campo educativo, primordialmente en los aspectos de orden financiero, administrativo y del sentido propio de la educación.

Los años ochenta y noventa han sido asumidos como el inicio del proceso de desmonte del Estado de bienestar y la introducción de las políticas neoliberales. En tocante al sistema educativo, también se ha dicho que la Constitución Política de 1991 obedece a esas mismas ambigüedades vividas durante los ochenta, quedando allí plasmada la educación a la vez como *derecho de la persona* y como *servicio público con una función social*, aseveración que ha sido sometida a crítica, pues pone en duda la responsabilidad del Estado frente a la educación pública. Ambigüedades que se mantienen en la Ley 115 de 1994, más conocida como la Ley General de Educación. Estos procesos se presentaron acompañados de una amplia participación de intelectuales y maestros, que agrupados en el autodenominado Movimiento Pedagógico, lograron incidir en política pública educativa en el momento en que la ampliación de la participación ciudadana así lo permitía, y se supone que ello también constituyó una mayor amplitud en las fronteras mismas del *Campo Intelectual de la Educación*.

---

<sup>2</sup> Martínez Boom, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva* (Barcelona: Antropos, Barcelona 2004), pág., 5

Pero *otra historia* empieza a hacerse visible al volver a recorrer los enunciados sobre educación emitidos por todos aquellos que abordaron los distintos problemas educativos entre 1978 y 1994; y cuando decimos que se trata de *otra historia*, no nos estamos refiriendo precisamente a que la historia que todos conocemos sobre la educación en las décadas del setenta, ochenta y noventa sea falsa, ni que esta sea la verdadera; ni siquiera se trata de dos formas de contar el mismo proceso histórico, sino de dos historias totalmente distintas, y que en un estado ideal, se podrían identificar los matices y los diálogos entre una y otra. Esta *otra historia* tiene otros personajes: el saber técnico y el saber político, y bebe en otras fuentes: las revistas sobre educación.

## 1. La hipótesis

Al comienzo de la investigación, existía una preocupación básica: sabíamos que, de manera general, los distintos discursos académicos del Campo Intelectual de la Educación, manifestaban cierta tensión evidente entre lo político y lo técnico, pero al inspeccionar a fondo, nos enfrentamos con el problema de la *frontera* que dividía los dos saberes. Este descubrimiento hacía casi imposible el proyecto de hacer una clasificación general entre lo que era estrictamente político y lo que era estrictamente técnico, y el problema dio un giro hacia en el análisis de esas tensiones, como dos fuerzas enfrentadas y a la vez complementarias en el decir de las crecientes publicaciones periódicas sobre educación entre 1978 y 1994. Había también que identificar los hablantes, pues como bien lo ha apuntado Mario Díaz, el Campo Intelectual de la Educación *no se constituye a partir de un agregado de nombres y textos, sino un sistema de fuerzas que se estructuran en un momento histórico específico*.<sup>3</sup> De este modo, la exploración de las fuentes nos permitió identificar cinco voces, que hemos nominado como sectores, preocupados por los problemas educativos: el Estado (con sus instituciones y respectivos gobiernos), la academia (las universidades y grupos de investigación anexos), las ONGs (instituciones de naturaleza privada), las organizaciones internacionales (UNESCO, OEA y el Convenio

---

<sup>3</sup> Véase: Díaz Villa, Mario. El Campo Intelectual de la Educación. Centro Editorial Universidad del Valle. Cali, 1993, pág., 17

Andrés Bello), y el sindicato de maestros (FECODE), expresados a través de sus publicaciones periódicas.

Surgió también el interés de examinar en qué medida estas publicaciones apoyaron la transformación de lo educativo, fundamentadas en el nuevo proyecto de modernidad educativa, en sintonía con lo expuesto por Martínez Boom.<sup>4</sup> Las polémicas y los debates característicos del período estudiado aparecían como formas de resistencia ante los cambios, pero terminaron aportando finalmente al Campo Intelectual de la Educación de dos estructuras de saber, con una gran influencia sobre la construcción de lo social.

¿Cuáles fueron esas estructuras manifiestas en el decir educativo en el período comprendido entre 1978 y 1994? Tras una primera lectura, hallamos una extraña coincidencia, se percibía como si en el fondo todas las voces hablaran un mismo lenguaje, un código común que iba más allá de los simples juegos de posición política o partidista. Damos respuesta a este problema formulando nuestra hipótesis central:

Premisas:

a) El saber (o saberes) técnico(s) sobre la educación, se definen a partir del uso hábil de ciertos saberes, estrategias, herramientas y procedimientos propios de las ciencias. Siguiendo a Foucault, se trata de *una estrategia de poder* y un *procedimiento del saber*.<sup>5</sup>

b) El saber (o saberes) político(s) sobre la educación, pueden entenderse como un saber manifiesto del poder dominante, y la opinión y la crítica de los contrarios en, como afirma Foucault, su *derecho a interrogar la verdad*.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Martínez Boom, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva (Barcelona: Antropos, Barcelona 2004).

<sup>5</sup> Véase: Foucault, Michel. Vigilar y castigar. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2003, pág., 90

<sup>6</sup> Foucault, Michel. ¿Qué es la crítica?, Revista de Filosofía, No., 11, 1995, pág., 8

c) Tradicionalmente, se ha considerado el saber técnico como dominio exclusivo del experto, mientras que el intelectual se le ha ubicado más bien cercano al saber político. Pero ni lo técnico está definido de antemano como una función propia del experto, ni lo político lo consideramos como dominio exclusivo del intelectual. El técnico opera tanto por el impulso y el interés político (políticas públicas, derechos, por ejemplo), así como el intelectual, para hacer valer sus enunciados políticos, requiere del uso de un formato, unas fuentes críticas de pensamiento, unas categorías teóricas, unos datos estadísticos, es decir, un saber técnico.

Así, lo dicho, para el Campo Intelectual de la Educación en el período comprendido entre 1978 y 1994, estaba conformado por un saber político y un saber técnico. Las transformaciones del sistema educativo colombiano y del propio Campo Intelectual de la Educación, se fundamentaban en el juego de oposiciones asumido por estos saberes en su *espacio de intersección productiva*.<sup>7</sup> En este caso, emergen dos temas, la *crisis* y los *problemas* manifiestos del *sistema educativo*, como el escenario en contienda en donde los discursos tuvieron lugar, siendo también un criterio de verdad compartido y el discurso dominante y aceptado por todos los frentes. El período comprendido entre 1978 y 1994 se configura como el momento en el cual los discursos políticos emergen a partir de la fundamentación teórica que les otorga la academia y el sustento de veracidad que adquieren mediante la adopción del saber técnico.

Nos propusimos entonces, realizar un análisis histórico de la relaciones de saber-poder que comportaron el saber técnico y el saber político en las publicaciones académicas, sindicales, estatales, internacionales y privadas del campo educativo durante el período de 1978 a 1994. Cada uno de los capítulos que dan cuerpo a nuestro relato, lo constituyen ejes centrales de las propias discusiones, en donde estos dos saberes se hacen manifiestos, pero bien podríamos decir que aun la documentación del período, que no ha sido posible tratar

---

<sup>7</sup> Concepto tomado de Neiburg, Federico; Plotkin, Mariano. (Comps) *Intelectuales y expertos*. Paidós, Buenos Aires, 2004, pág., 17

en esta investigación, tiene el mismo comportamiento y la misma dinámica entre el saber político y el saber técnico.

## 2. Las fuentes: el punto de partida y el punto de llegada<sup>8</sup>

1978 fue un año crucial para la educación colombiana, no sólo porque tuvo lugar la promulgación del Decreto 1419, que establecía la reforma curricular para el sistema educativo, delimitando la adopción y transferencia de tecnologías y redefiniendo los fines generales de la educación, sino porque a partir de este año se multiplicaron las publicaciones especializadas en educación, donde se discutían, desde diversos ángulos críticos, los problemas educativos.

Entre 1978 y 1994 se fundaron y circularon en Colombia alrededor de 45 publicaciones sobre educación de diversa naturaleza, las cuales fueron revisadas en su totalidad para determinar aquellas que, en sus contenidos, asimilaran temas relacionados con la caracterización de la *crisis* y los *problemas educativos*. El resultado de la exploración arrojó 15 revistas que, durante el período de estudio, asumieron temas de política educativa y discutieron amplia o regularmente el tema, algunas con aguda intensidad, otras de manera esporádica.

Las revistas sobre educación, como entidades o instituciones, son nuestras fuentes primordiales, y en este punto, es necesario tener en cuenta el papel que estas cumplían en

---

<sup>8</sup> La temporalidad establecida para el estudio inicia en 1978 y finaliza en 1994, que fue el momento en que identificamos un período histórico singular en el que se produjeron unas transformaciones importantes para la educación. Hay varias circunstancias que explican este principio, como lo es la formulación de dos eventos importantes para la educación, como la reforma curricular con el decreto 1419 de 1978 y la Ley General de Educación en 1994. Sin embargo, estos dos eventos, aunque son de vital importancia, no definen por sí mismos la singularidad de nuestro período. Nos referimos en este caso a que fue más o menos durante ese tiempo en que se dispararon de manera notoria las publicaciones (o revistas) sobre educación, dejando claro que, dada la actitud crítica de sus contenidos, sugerían cierta amplitud del saber político. Sin embargo, muchas de las discusiones llevadas a cabo en ese período todavía no se han agotado, es por eso que la fecha de cierre, 1994, se deja un tanto abierta, dejando claro a lo largo del texto, que fue un año clave en que los saberes técnicos y políticos alcanzaron su equilibrio y configuraron las verdades que terminaron fundamentadas en la Constitución Nacional y ratificadas en la Ley 115.

las relaciones saber-poder<sup>9</sup>. Ello remite a la preocupación por los criterios de verdad y los mecanismos que el discurso empleaba para su enunciación, la credibilidad de los enunciados dependía en buena manera del lugar y la forma de enunciación de las revistas y su vínculo con la institución promotora. Consideramos que estos criterios de verdad estaban dados por el juego de relaciones entre el saber técnico y el saber político, contenido en los artículos de esas publicaciones. Como ya lo hemos manifestado, el estudio de estas fuentes nos permitió identificar cinco sectores preocupados por la *realidad educativa*: el sector estatal, el sector de las organizaciones internacionales, el sector académico, el sector de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) y el sector sindical.

Durante el período analizado, el sector estatal no contó con una publicación reina (en el formato de revista) que explicara, de manera periódica, los procesos y los cambios realizados desde el gobierno, su corpus documental era disperso e incluso asistemático<sup>10</sup>. No obstante, específicamente desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los discursos del sector estatal que cumplían propósitos más analíticos, eran elaborados, la mayoría de las veces, por encargo, dando lugar a una serie de textos organizacionales escritos por *expertos en educación* con amplio reconocimiento en la época.

Consideramos que la ausencia de una publicación periódica de este corte por parte del sector estatal, que buscara la legitimación de las acciones y los procesos de transformación que se emprendían desde las distintas administraciones<sup>11</sup>, podría estar revelando, tal vez, el ambiente de la relación del Estado mismo con la sociedad civil. Llama

---

<sup>9</sup> Foucault las denominó “las sociedades del discurso”, para referirse a un grupo de individuos que hablan y entre los cuales el discurso circula y se transmite, cuya finalidad es: “conservar o producir discursos, pero para hacerlos circular en un espacio cerrado, distribuyéndolos nada más que según reglas estrictas y sin que los detentadores sean desposeídos de la función de distribución.” Este autor también establece que, si bien estas sociedades del discurso han atenuado el ritual del “secreto y la divulgación”, especialmente en los campos políticos y científicos, todavía persisten: “formas de apropiación del secreto y de la no intercambiabilidad. Puede tratarse muy bien que el acto de escribir, tal como está institucionalizado actualmente en el libro, el sistema de la edición y el personaje del escritor, se desenvuelva en una «sociedad de discurso», quizás difusa, pero seguramente coactiva”. (Foucault, Michel. El orden del discurso. Tusquets Editores, Buenos Aires, 1992pág., 26)

<sup>10</sup> Sólo hasta el año 2000 se programó la publicación de Al Tablero, la revista del Ministerio de Educación Nacional, que circula actualmente de manera impresa y virtual. Véase: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31341.html>

<sup>11</sup> Fueron populares los boletines expedidos por los Centros Experimentales Piloto (CEP) publicados entre 1984 y 1987; las Cartas del ICFES, con publicaciones irregulares (1982, 1989, 1990 y 1991); y diversidad de estudios estadísticos sobre el sector educativo, con un comportamiento también irregular.

la atención que el propio Estado no utilizara una revista como mecanismo de difusión, que para la época resultaba efectivo. La mayoría de las publicaciones que el Estado realizaba eran boletines estadísticos, muy técnicos y con aparición un tanto irregular, para cuya interpretación se requería cierto grado de formación. Singularmente, el sector estatal, para su expresión política, prefería las *otras* plataformas, encontramos artículos publicados por los Ministros de Educación y funcionarios de la Oficina de Planeación del Ministerio en las revistas de corte sindical, de las ONGs o en las internacionales, y ello podría también obedecer a una estrategia de difusión y legitimación de su decir y accionar, al extender sus pronunciamientos hacia otros sectores, incluso políticamente opuestos.

Pero sus contenidos más significativos nos los aportaron los distintos *Planes de Desarrollo*, que fueron fuentes que agrupaban las informaciones estadísticas de la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación Nacional. Igualmente, los planes proporcionaban las nociones sobre educación y la forma en que se transformaron a lo largo de los 15 años estudiados. Encontramos además, que el contenido de estos Planes fue objeto de debate por parte de los demás sectores hablantes, tanto en la ratificación como en la oposición de sus propuestas en torno a la educación.

Las publicaciones de organizaciones internacionales conformaron tres sociedades del discurso muy consolidadas, tales como *Educación: revista Interamericana de desarrollo*, publicación de la OEA, que inició desde 1953; *Tablero*, del Convenio Andrés Bello que inició publicaciones en 1977 y *Perspectivas* de la UNESCO, cuyo primer número apareció en 1979. Quizá uno de los aspectos importantes de estas revistas era la construcción de un discurso unificado o regional sobre los problemas educativos de América Latina, y desde ellas se promovían las transformaciones más estructurales de la educación (como la descentralización educativa), estableciendo también los distintos parámetros de *organización y administración* de los sistemas educativos a manera de *sugerencias* para el mejoramiento de la educación. Lo dicho por estas sociedades tenía un fuerte impacto sobre lo dicho en los demás discursos nacionales, pues eran revistas con un alto grado de credibilidad, utilizando un criterio esencialmente técnico, aunque también

político, al emitir fuertes autocríticas al modelo del desarrollo y asumir, analíticamente, lo denominado como *problemas educativos* circulantes en la época.

Al igual que sucedió con el sector estatal, el sector de las organizaciones internacionales también utilizó otras superficies impresas para la difusión y legitimación de sus propios saberes políticos y técnicos. Con singular paralelismo, se hallaron publicaciones de expertos del sector internacional en las revistas de corte sindical, de las ONGs y las de corte académico, tratando temas específicos como calidad, marginalidad, *crisis* y distintos *problemas educativos*. Este fenómeno nos muestra la forma en que recirculaban los saberes de una revista a otra, utilizando siempre un lenguaje académico y una posición altamente crítica y autocrítica.

La participación del sector de las ONGs (sector compuesto por fundaciones de distinto orden y de naturaleza privada o mixta), arrojó un corpus muy fragmentado alrededor del interés sobre los distintos problemas educativos que se cernían durante el período de estudio. Algunas revistas de este sector tenían un carácter esencialmente informativo, como sucedió con la revista *El Educador* de la editorial Norma, iniciada en 1984 y vigente aún; otras revistas aportaron puntos de vista más críticos como: *Controversia*, editada por el *Centro de Investigaciones y Educación Popular* (CINEP) de la Compañía de Jesús, *Naturaleza, Educación y Ciencia* de la Fundación *Educación y Ciencia*, cuyo primer número apareció en 1981; *Debates*, de FEDESARROLLO, FESCOL, Fundación Friedrich Ebert de Colombia y el Instituto Ser de Investigación en 1989; y *La Minga*, una publicación del Instituto Promover en 1989. ONGs como FEDESARROLLO y CEDETRABAJO aportaron diversos artículos sobre análisis estadísticos y estados financieros sobre educación para el sector sindical (especialmente a la revista *Educación y Cultura*), siendo esta otra de las manifestaciones de la recirculación de los saberes entre los distintos sectores.

En cuanto al sector académico, la revista más activa fue la *Revista Colombiana de Educación* del *Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional*, que se reactivó en 1978; a lo largo de nuestro relato se apreciará la forma en que esta publicación

periódica tenía la capacidad de agrupar a otros sectores, especialmente el sindical y el internacional para el debate de los distintos problemas educativos. Le siguen, en su orden de preocupación por estas cuestiones, la revista *Reflexiones Pedagógicas* editada por la División de Educación de la Universidad del Valle, cuyo primer número apareció en 1980; la revista *Itinerario Educativo*, a cargo de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que inició sus publicaciones en 1987; la revista *Educación y Pedagogía* de la universidad de Antioquia en 1989; La revista *Usted tiene la palabra*, de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Francisco José de Caldas en 1991; la revista *Escritos* de la Escuela de Educación y Humanidades de la Universidad Pontificia Bolivariana en 1987; y finalmente la revista *Educarte* de la Universidad San Buenaventura de Cali que inició publicación en 1986.

Indiscutiblemente, el sector sindical<sup>12</sup> se expresó de manera más significativa por medio de la revista *Educación y Cultura* de FECODE, que inicia sus labores en 1984. Como hemos venido apreciando, esta revista tenía la capacidad de entablar diálogos con los demás sectores, invitando a sus espacios de discusión al Estado, la academia, las organizaciones internacionales y las ONGs (como ya apuntamos, fueron muy contundentes los análisis elaborados por FEDESARROLLO y CEDETRABAJO para esta publicación). El poder de esta revista residía en el respaldo de dos instituciones que combinadas, posibilitaron su lugar privilegiado en los debates sobre los problemas educativos: el sindicato de maestros (FECODE) que se había fundado en 1957 y el Movimiento Pedagógico que se había conformado en 1982, esto implicó una compleja fusión de dos vertientes, la política (el sindicato) y la académica (el Movimiento Pedagógico). Algo similar ocurrió con la revista *Tribuna Pedagógica*, de la Asociación Distrital de Educadores (ADE) que publicó su primer número en 1981, pero la personería jurídica del sindicato también data de 1957.

---

<sup>12</sup> Pudimos rastrear la existencia de otras publicaciones sindicales que ocuparon, respecto a *Educación y Cultura*, un grado menor de impacto, y aunque no las tratamos en el texto, es importante su mención, sabemos que entre ellas se encontraban: *Cátedra Colombiana*, que se enunciaba como un periódico al servicio del profesorado en el año de 1986; y el periódico *En Movimiento*, de la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física que hizo su primer aparición en 1986. El rastreo de estas fuentes fue un tanto difícil, pues no alcanzaron la categoría de lo coleccionable.

Se apreciará a lo largo de estas páginas, la forma en que los saberes, conceptos y sujetos circularon con bastante facilidad de un sector a otro, por eso los planteamos como espacios de *saber-poder*, cuya flexibilidad permitió la conformación de las *verdades aceptadas y aceptables* sobre lo educativo, en su circulación y reproducción. El tratamiento de estas fuentes se realizó mediante la identificación de los artículos que proporcionarían puntos de vista críticos sobre los distintos problemas educativos durante el período estudiado, habíamos ido a ellas con una pregunta fundamental y era la inquietud sobre la forma en que estas fuentes trataron esos problemas. La selección del corpus documental arrojó un total aproximado de 197 materiales (sólo en publicaciones periódicas), que fueron coleccionados y leídos para analizar su posible participación en la construcción de nuestro relato.

La forma de tratamiento de las fuentes, consistió en la conformación inicial de un corpus documental de las revistas sobre educación, posteriormente, la revisión de sus contenidos permitió un segundo momento de depuración, coleccionando y digitalizando los artículos que fueran funcionales para la investigación. Una vez capturada la masa documental, se procedió a una lectura mucho más detallada, codificando por medio el programa *Atlas.ti*, párrafo a párrafo los enunciados (incluidos los pies de página, pues estos contenían información muy rica en textos, referencias y aclaraciones que nos permitieron rastrear buena parte de la intercambiabilidad de las ideas y circulación de los argumentos). Esta codificación posibilitó la identificación de los temas, puntos de cruce y regularidad con que iban apareciendo los acontecimientos discursivos en la fuente.

Además de las ya comentadas revistas, realizamos una búsqueda y análisis minucioso de las respectivas normas que enmarcaban el proceso educativo; tuvimos, por fuerza mayor, que revisar material anterior al año inicial (1978), de esta manera realizamos la recolección, lectura y análisis de: el Decreto 3157 de 1968<sup>13</sup>, la Ley 43 de 1975<sup>14</sup>, el

---

<sup>13</sup> “Por el cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se estructura el sector educativo de la Nación”. Véase: Diario Oficial 32697, miércoles 29 de enero de 1969.

<sup>14</sup> “Por la cual se nacionaliza la educación primaria y secundaria que oficialmente vienen prestando los departamentos, el Distrito Especial de Bogotá los municipios, las intendencias y comisarías; y se distribuye una participación, se ordenan obras en materia educativa y se dictan otras disposiciones”. Véase: Diario oficial No. 34471, de 20 de enero de 1976.

Decreto 088 de 1976<sup>15</sup>, el Decreto 1419 de 1978<sup>16</sup>, el Decreto 77 de 1987<sup>17</sup>, la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (115) de 1994. Además, reunimos los pactos internacionales como: *La Declaración Internacional de Derechos Humanos* (ONU, 1948), el *Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales* (PIDESC, Asamblea General de la ONU, 1966), el *Protocolo de San Salvador* (Convención Americana de Derechos Humanos, 1988) y la *Convención de los Derechos del Niño* (ONU, 1989).

### 3. El marco teórico

Michel Foucault se opone a los principios de origen y evolución que terminan por establecer relaciones lineales del tiempo que demarcan los sucesos, agrupados en épocas para la historia; “*agrupamientos*” o “*síntesis fabricadas*”<sup>18</sup> que es preciso superar detectando en su lugar “la incidencia de las irrupciones. Interrupciones cuyo estatuto y naturaleza son muy diversos”<sup>19</sup>. Estas irrupciones, que hacen posible romper con el tradicional esquema temporal son posibles de detectar, mediante el análisis de las ideas y el saber como problema, que no debe basarse en: “*la tradición y el rastro*”, sino en el “*recorte y el límite*”<sup>20</sup>, y de esta manera es posible la identificación de las discontinuidades y continuidades entre enunciados en principio dispares u opuestos.

No obstante, para el encuentro de esas discontinuidades es necesario renunciar a interrogar el texto, el libro o la obra con criterios de valor y verdad; se trataría en su lugar de “*trabajarlo en su interior y elaborarlo*”<sup>21</sup>, identificando en su tejido documental “*unidades, conjuntos, series, relaciones*”<sup>22</sup>. En esta dinámica, las unidades discursivas no se identifican como autónomas; sino inscritas en un sistema que traza una red que vincula

<sup>15</sup> “Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional”. Véase: Diario Oficial 34495, lunes de febrero de 1976.

<sup>16</sup> “Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional”. Véase: Diario Oficial 35070 martes 8 de agosto de 1978

<sup>17</sup> “Por el cual se expide el Estatuto de Descentralización en beneficio de los municipios”. Véase: Diario Oficial 37757, enero 15 de 1987

<sup>18</sup> Foucault, Michel. *La Arqueología del Saber*, (Siglo XXI, México, 1979), pág., 35

<sup>19</sup> *Ibíd.*, pág., 5

<sup>20</sup> “Tradición y rastro”, “recorte y límite”. Palabras literales de Foucault. En: *La Arqueología del Saber*, Siglo XXI, México, 1979, pág., 7.

<sup>21</sup> Foucault, Michel. *La Arqueología del saber...*, pág., 9

<sup>22</sup> Foucault, Michel. *La Arqueología del saber...*, pág., 9

discursos diversos, en un proceso no necesariamente homólogo. En este sentido, la unidad del texto es siempre “*variable y relativa*” y se constituye a través de un “*campo complejo de discurso*”<sup>23</sup>. Foucault propone realizar el análisis histórico del discurso tratándolo “... en el juego de su instancia”, esto es, tomar el discurso como un acontecimiento, una irrupción, una coyuntura que en una dispersión temporal “le permite ser repetido, sabido, olvidado, transformado”<sup>24</sup>.

Al establecer la naturaleza de los discursos técnicos y políticos instituidos en las diferentes publicaciones, se trataría a su vez de identificar el lugar legítimo que ocupan y determinar que son “efecto de una construcción cuyas reglas se trata de conocer y cuyas justificaciones hay que controlar, definir en qué condiciones y en vista de qué análisis son legítimas; indicar las que, de todos modos, no pueden ya ser admitidas”<sup>25</sup>. Siguiendo el análisis arqueológico propuesto por Foucault; la definición, limitación, identificación de las leyes a las que obedecen, el grado de articulación, los subconjuntos que se desprenden a partir de ellos y los fenómenos a los que dan lugar en el campo del discurso; sugieren la presencia de una teoría “y esta teoría no puede formularse sin que aparezca, en su pureza sintética, el campo de los hechos del discurso a partir del cual se les instituye”<sup>26</sup>.

Los discursos, según Foucault, disparan una multiplicidad de acontecimientos discursivos que, siendo un campo finito es posible identificarlos en su dispersión y agruparlos en un conjunto, de esta manera aparece “el proyecto de una descripción pura de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda de las unidades que ellos forman”<sup>27</sup>. El análisis de este campo no recurre, según el autor, a las condiciones “alegóricas” del discurso, sino que “trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados

---

<sup>23</sup> Las cursivas y comillas de este párrafo son textuales de Foucault. En: Foucault, Michel. La Arqueología del saber..., pág., 39.

<sup>24</sup> Foucault, Michel. La Arqueología del saber..., pág., 41.

<sup>25</sup> Foucault, Michel. La Arqueología del saber..., pág., 41.

<sup>26</sup> Foucault, Michel. La Arqueología del saber..., pág., 44.

<sup>27</sup> Foucault, Michel. La Arqueología del saber..., pág., 42.

que pueden tener vínculos con él, de mostrar qué otra forma de enunciación excluye”<sup>28</sup>. En resumen, determinar las condiciones singulares de su existencia involucra descifrar cómo determinado enunciado llegó a posicionarse en un lugar “*que ningún otro podría ocupar*”<sup>29</sup>

En la lógica de Foucault, un enunciado es un acontecimiento, una “irrupción histórica” más allá de las cualidades lingüísticas, en ese sentido, un enunciado se procura una existencia real y en ello reside su singularidad, y aunque siendo único puede llegar a ser repetido y transformado, olvidado y reactivado, debido a que: “está ligado, no sólo con situaciones que lo provocan y con consecuencias que él mismo incita, sino a la vez, y según una modalidad totalmente distinta, con enunciados que lo preceden y que lo siguen”<sup>30</sup>.

Aislar los acontecimientos discursivos, permite, según Foucault, ir más allá de los factores puramente psicológicos que los generan y establecer “otras formas de regularidad” y “otros tipos de conexiones”, así sería posible identificar las relaciones que se establecen entre enunciados y grupos de enunciados. El aislamiento también sugiere la liberación de los hechos discursivos y ello sólo es posible mediante “el análisis de su coexistencia, de su sucesión, de su funcionamiento, de su determinación recíproca, de su transformación independiente o correlativa”.<sup>31</sup>

Entre 1978 y 1994 aparecieron y circularon en el campo educativo unos enunciados singulares, en el sentido en que obedecieron a las particularidades del proceso histórico vivido en este trascurso, también singular, de este tiempo; correspondió a nuestro trabajo aislar y analizar un grupo de ellos (a manera de muestra) a los que se les detectó sus formas de sucesión, interrupción y reaparición en la linealidad del tiempo. Esto permitió la identificación de unos grupos de enunciados, generados tras el interés temático imperante en la época: la *crisis educativa*, los *problemas educativos*, la *calidad de la educación*, el *sistema educativo*, el *servicio* o el *derecho a la educación*. Observamos que todos ellos guardaban entre sí derivaciones y referencias que hicieron posible su aparición y

---

<sup>28</sup> Foucault, Michel. La Arqueología del saber..., pág., 45.

<sup>29</sup> Foucault, Michel. La Arqueología del saber..., pág., 45.

<sup>30</sup> Foucault, Michel. La Arqueología del saber..., pág., 46.

<sup>31</sup> Foucault, Michel. La Arqueología del saber..., pág., 48.

singularidad. Detectamos, en este proceso, que si bien algunos de estos acontecimientos evidenciaron una transformación casi total, como fue el caso de la noción de *calidad*, otros en su lugar permanecieron intactos, sólo que empezaron a multiplicarse y a ocupar un lugar de poder distinto del que anteriormente manifestaban, como fue el caso del *derecho a la educación*, pero que tras estas irrupciones mayores del enunciado, se detectaron cambios en su asimilación, definición y significación.

Examinamos también las *formas de coexistencia* en relación con el *campo de presencia*<sup>32</sup>. Consideramos que este *campo de presencia* estaba dado por el discurso sobre el *desarrollo*, entrecruzándose con un *campo de concomitancia*<sup>33</sup> como lo era el discurso sobre la transformación (o modernidad como técnicamente se le conoce), teniendo en cuenta que el *desarrollo* mismo sugiere a su vez *modernidad* o *transformación* constante, los enunciados educativos permanecieron atrapados en esta lógica, que era el principio de *verdad mayor* o imperante que determinaba los grados de *verdad* o exclusión de los enunciados.

Y finalmente, los *procedimientos de intervención de los enunciados*, su configuración interna o *reglas generales de formación discursiva*<sup>34</sup>, y lo que en definitiva nos permitió delimitarlos a manera de *grupos de enunciados* (aunque dispares y dispersos), fue la presencia, en todos ellos, de la interacción entre los saberes políticos y los saberes técnicos, esta era la relación que guardaban todos los enunciados. Es decir, que entre el saber técnico y el saber político, se movían las técnicas de escritura, re-escritura e interpretación; la frontera móvil entre uno y otro saber, determinaba los grados de verdad, su jerarquía, poder y subordinación.

---

<sup>32</sup> Definido por Foucault como: “todos los enunciados formulados ya en otra parte y que se repiten en un discurso a título de verdad admitida, de descripción exacta, de razonamiento fundado o de premisa necesaria: hay que entender tanto los que son criticados, discutidos y juzgados, como aquellos que son rechazados o excluidos”. En: Foucault, Michel. *La Arqueología del saber...*, pág., 94

<sup>33</sup> Definido por Foucault como: “Enunciados que conciernen a otros muy distintos dominios de objetos y que pertenecen a tipos de discurso totalmente diferentes, pero que actúan entre los enunciados estudiados: ya sirvan de confirmación analógica, ya sirvan de principio general y de premisas aceptadas para un razonamiento, ya sirvan de modelos que se pueden transferir a otros contenidos, o ya funcionen como instancia superior con la que hay que confrontar y a la que hay que someter al menos algunas de las preposiciones que se afirman”. En: Foucault, Michel. *La Arqueología del saber...*, pág., 94

<sup>34</sup> Las cursivas en este párrafo son palabras literales de Foucault. En: Foucault, Michel. *La Arqueología del saber...*, pág., 97

Por otra parte, Foucault planteó metáforas espaciales en las cuales se ubican las relaciones entre saber y poder; al respecto, proponía “*analizar el saber en términos de región, de dominio, de implantación, de desplazamiento, de transferencia*”<sup>35</sup>, para comprender la función del saber como poder y comprender sus efectos. El campo, como metáfora espacial, es el lugar “político – estratégico” en donde tienen lugar las relaciones de poder, un campo de batalla en donde el discurso se transcribe también en una forma de poder, en este sentido, dicho campo se plantea como un escenario activo y en movimiento en cuyo interior, nosotros proponemos que se dirimen aspectos esencialmente políticos y técnicos.

El análisis del discurso en tanto relaciones de poder que tienen lugar en las metáforas espaciales permite, según Foucault, el alejamiento de las perspectivas temporales que remiten, según su criterio, a la visión tradicional de la historia como *conciencias individuales* que se transforman según el tiempo, en su oposición, se trataría más bien de las *transformaciones del discurso* que vistas a través de metáforas espaciales “permite captar con precisión los puntos en los que los discursos se transforman en y a través de las relaciones de poder”<sup>36</sup>. Es preciso aclarar, que las relaciones de poder en Foucault no están dadas mediante condiciones contractuales ni por la funcionalidad económica de las fuerzas de producción, sino más bien por las relaciones de diferenciación que deben ser analizadas.

Tomando distancia de la perspectiva marxista, Foucault determina que la identificación de los mecanismos del poder y su complejidad no deben versar exclusivamente sobre el análisis del aparato Estatal y las ideologías, ello en el sentido que el Estado no es visto como el instrumento monopolizador del poder: “de hecho, el poder en su ejercicio va mucho más lejos, pasa por canales mucho más finos, es mucho más ambiguo, porque cada uno es en el fondo titular de un cierto poder, y en esta medida, vehicula el poder”<sup>37</sup>. La propuesta de Foucault, no obstante, no establece un alejamiento

---

<sup>35</sup> Foucault, Michel. *Microfísica del Poder*. Foucault, Michel. *Microfísica del poder.*, pág., 21. Recurso electrónico en pdf hallado en:

[https://www.ucursos.cl/derecho/2009/1/D121C0209/1/material\\_docente/bajar?id\\_material=210299](https://www.ucursos.cl/derecho/2009/1/D121C0209/1/material_docente/bajar?id_material=210299).

<sup>36</sup> Foucault, Michel. *Microfísica...*, pág., 117

<sup>37</sup> Foucault, Michel. *Microfísica...*, pág., 119

total del estudio del poder emanado del Estado, siendo este sólo una de las formas de poder presentes en la sociedad, su propuesta en cambio se dirige a la identificación de las *técnicas y las tácticas de dominación*; en donde las *formas de sometimiento*, los *operadores materiales*, los *dispositivos de estrategia*, y las *coacciones* se enfrentan en un campo en forma de discurso.

Es por ello que nuestra preocupación esencial no se reduce a las relaciones de poder entre el sindicato de maestros y el Estado. Las relaciones de saber-poder las ubicamos más bien en las tensiones presentes en el saber técnico y el saber político, los momentos en que los dos saberes entraban en tensión por la legitimación de sus propias verdades, y las *verdades* que finalmente terminaron imponiéndose para la educación en el equilibrio de estas dos fuerzas. Estas verdades generales finalmente constituyen los espacios de producción, o de *interrelación productiva*<sup>38</sup>, como nominan Mariano Plotkin y Federico Neiburg a los *puentes o pasajes*<sup>39</sup> que se establecieron entre el experto y el intelectual, espacios que nosotros hemos adoptado para los saberes cuando se cruzan con estas funciones de sujeto.

Teóricamente nos basamos en la formación de las *reglas de enunciación*, descritas en los *sistemas de dispersión* de la *Arqueología del Saber*<sup>40</sup> de Michel Foucault, y empíricamente, adoptamos el *Método de análisis estructural de contenidos*<sup>41</sup> para el análisis y la lectura de las fuentes, especialmente en el tema relacionado con la educación como derecho y como servicio público. El trabajo ofrece, además de la descripción, unas matrices de conocimiento, producto siempre del cruce de dos ejes sobre los cuales se determinaban las oposiciones de los saberes y se establecían los sistemas de dispersión y la formación de los objetos.

#### 4. La estructura del texto

---

<sup>38</sup> Neiburg, Federico; Plotkin, Mariano. (Comps) *Intelectuales y expertos*. Paidós, Buenos Aires, 2004, pág., 17

<sup>39</sup> *Puentes y pasajes*, términos propios de: Neiburg, Federico; Plotkin, Mariano. (Comps) *Intelectuales y expertos...*, pág., 17

<sup>40</sup> Véase: Foucault, Michel. *Microfísica...*, pág., 62

<sup>41</sup> Su explicación y la forma como opera se encuentra descrita en el capítulo cuarto de este texto

Este texto está compuesto por cuatro capítulos. El capítulo primero, titulado: *El escenario de los saberes en contienda: los problemas educativos y la crisis como régimen de “verdad”*, tiene el propósito de presentar el contexto sobre el cual se enfrentaron los saberes técnicos y políticos, y parte del interrogante sobre el papel de la *crisis educativa* en la dinámica de los saberes, pero en la búsqueda de su respuesta, pudimos identificar que a no todo se le llamaba *crisis*, habían unos *problemas educativos* que no recibían tal nominación, aunque guardaban relación y derivación. Es en este momento en que podemos observar el cruce entre el desarrollo y la modernización, y como entre estos dos grandes dispositivos, se movían los enunciados técnicos y políticos.

El capítulo segundo, titulado: *“Los tipos de crisis educativa en Colombia”*, explora como su nombre lo indica, las distintas nominaciones de *crisis*, tales como *la crisis del sistema, la crisis de la calidad y la crisis de la identidad docente*. Este capítulo había partido de las exploraciones realizadas en el capítulo primero, pues tampoco existía una sola *crisis*, sino varias, y su conocimiento y disección las trabajamos allí, siempre teniendo en cuenta los niveles argumentativos (técnico y político) que las explicaron.

El capítulo tercero: *“Los saberes técnicos y políticos en lo educativo”*, define y describe lo político y lo técnico para lo educativo, pero establece como estos dos saberes no eran, ni absolutamente políticos, ni absolutamente técnicos. Se aprecia, en este capítulo, la frontera móvil entre uno y otro saber, que al cruzarse con las funciones de intelectual y de experto, se reparten las funciones de los conocimientos de las distintas ciencias que fueron utilizadas para el análisis de lo educativo, y las tensiones y grados de poder de los enunciados que emanaron a partir del uso o no uso de estos conocimientos técnicos.

El capítulo cuarto: *“La educación como servicio y la educación como derecho en la dinámica de los saberes técnicos y políticos”*, explora los debates en torno a dos nociones básicas: *servicio* y *derecho*, que al cruzarse con los saberes técnicos y políticos, se aprecia la dispersión de los cuatro enunciados básicos que coexistían en tensión en el período histórico: *“la educación es un servicio”*, *“la educación no es un servicio público*

*cualquiera*”, “*la educación es un derecho*”, y tal como quedó impreso en la Constitución Nacional de 1991: “*la educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función social*”. Como estos cuatro enunciados presentaban altos niveles de tensión y a su vez presentaban muy poca variación en su forma enunciativa, descubrimos que la transformación estaba puesta en su significado, por ello acudimos al *Método de análisis estructural de contenidos*, para identificar su sentido y lo no dicho en su trasfondo.

Y para terminar, las conclusiones recogen de manera general los hallazgos y descubrimientos, contrastados con la hipótesis que nos planteamos. En este apartado se revela el modelo general de enunciación que venía apareciendo en todos los análisis realizados en los capítulos; este modelo tiene que ver con un sistema de sentido basado en la relación todo-parte, que imprimía las valoraciones (positivas o negativas) a los saberes sobre lo educativo, y permitía hacer los pasajes entre sectores y discursos en principio opuestos entre sí.

Por último, advertimos que este trabajo recoge diversos elementos del universo educativo, cada enunciado trabajado remite a un opuesto en donde se aprecia la relación técnico/político. No sobra también advertir que las páginas y palabras que lo componen, no tienen la intención de desestimar las luchas y los movimientos sociales, ni el valor de los protagonistas históricos de estos eventos, muchos de ellos aún activos. En su sentido contrario, queremos resaltarlos sólo que desde otra mirada. Los actores políticos activos del sindicato y del Movimiento Pedagógico dieron sentido a las oposiciones del Estado en búsqueda de la libertad, pero tanto ellos como el Estado hablaban el mismo lenguaje, compartían los mismos objetos discursivos, pues ninguno de ellos, aun oponiéndose entre sí, se salió de los límites del discurso sobre el desarrollo. Este es, consideramos, nuestro mayor descubrimiento.

La escritora que aquí enuncia no dice *yo* sino *nosotros*, pues ha querido resaltar los importantes y fundamentales aportes de Oscar Saldarriaga Vélez, su director, y aunque también nosotros, al enunciar este trabajo estamos atrapados en el juego de lo técnico y lo político en el decir sobre *educación*, como dos hermanos gemelos que sentados en uno

frente al otro desmigajan el pan, no buscamos con nuestros decires y enunciados la *libertad*, buscamos tan solo una posible *salida*<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Palabras salida y libertad utilizadas en el sentido de: Kafka, Franz. *Informe para una academia*. Recurso electrónico hallado en: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/16/academia.pdf>

## 1. EL ESCENARIO DE LOS SABERES EN CONTIENDA: LOS *PROBLEMAS* *EDUCATIVOS* Y LA *CRISIS* COMO RÉGIMEN DE “VERDAD”

“La crisis de la educación pública en nuestro país encuentra múltiples manifestaciones. En particular, es opinión cada vez más generalizada aquella de que la formación que en ella se imparte y se recibe deja mucho que desear...”<sup>43</sup>

“La crisis por la que atraviesa la educación pública es una realidad que coinciden reconocer muy diversos sectores de la opinión nacional. El problema crucial radica en que no existe identidad acerca de los orígenes y causas de dicha crisis y por consiguiente, tampoco sobre las alternativas de acción para enfrentarla”.<sup>44</sup>

“Que la educación pública atraviesa por una crisis presupuestal sin precedentes, ya no es un secreto, como tampoco lo es el que tal crisis incide directamente sobre la calidad de la enseñanza”.<sup>45</sup>

“La educación colombiana atraviesa una crisis administrativa, financiera, de contenidos y métodos, de fines y propósitos que ha provocado la reacción y preocupación del magisterio y los sectores democráticos de la sociedad”.<sup>46</sup>

En el período comprendido entre 1978 a 1994 puede considerarse que no hubo en Colombia *una crisis de la educación*, hubo varias *crisis*, tantas como actores las enunciaron, y las distintas expresiones que hemos citado arriba constituyen sólo algunos de sus ejemplos. Asistimos más bien, durante el período histórico en cuestión, a la emergencia del objeto de saber que es la *crisis*, el cual fue ampliamente discutido desde los distintos sectores que componen el Campo Intelectual de la Educación (CIE), definido por Mario

---

<sup>43</sup> Mockus, Antanas. “Movimiento pedagógico y la defensa de la calidad de la educación pública”. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 2, noviembre de 1984. Pág., 27.

<sup>44</sup> Rodríguez, Abel. “La defensa de la Educación Pública. Una bandera nacional y popular”. *Educación y Cultura* (FECODE). Separata especial, 1984, pág., 6.

<sup>45</sup> CEDETRABAJO. “La crisis financiera en la Educación pública”. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 2, septiembre de 1984, pág., 43.

<sup>46</sup> Avellaneda, Luis Carlos. “El déficit financiero de la educación”. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 5, septiembre de 1985.

Díaz como: “un campo dotado de una relativa autonomía social y el cual estaría regulado por prácticas específicas de relación social en los procesos discursivos mismos”<sup>47</sup>

Pero, además de lo que se denominó propiamente como *crisis*, existían algunos *problemas educativos*, que guardaban relación directa o indirecta con esta noción y cuyas discusiones albergaban la justificación a las transformaciones que se produjeron en el período histórico comprendido entre 1978 a 1994. Establecer cómo se enunciaban estas *crisis* y estos *problemas*, es materia de investigación de este capítulo, que está conformado por estos dos apartados temáticos, con el objetivo de identificar sus condiciones de emergencia y tratamiento por parte de los distintos sectores que fueron partícipes de los debates. Un tercer y último apartado ofrece una condensación de los dos temas (*crisis* y *problemas*), su relación con el *desarrollo* y la llamada *modernización de la educación*, y la propuesta de una matriz estructural que recoge los enunciados máximos en la dinámica de los saberes políticos y técnicos, permitiendo observar de cerca el juego de oposiciones.

Hemos identificado cinco sectores que, mediante sus publicaciones periódicas, contribuyeron en distintos niveles a la emergencia de los objetos: el sindical, el oficial o estatal, el académico, las organizaciones internacionales y las Organizaciones No gubernamentales (ONGs). Las tensiones y debates entre estos sectores se manifestaron, en principio, a través de dos tipos de discursos legítimos: todo lo dicho para el Campo Intelectual de la Educación, eran verdades que se decían en un coro pronunciado a dos voces, una política y una técnica, sólo que en algunas circunstancias, la una vibraba más fuerte que la otra.

Los sectores del CIE no se presentan como subcampos rígidos con límites perfectamente definidos, los percibimos más bien como *espacios de saber-poder* sorprendentemente flexibles, incluso aquellos en donde supondríamos posiciones políticas radicales. Hemos tenido en cuenta para su definición tanto la posición política como el carácter institucional que media en ellas, las produce y hace posibles. El sector estatal,

---

<sup>47</sup> Díaz Villa, Mario. El Campo Intelectual de la Educación. Centro Editorial Universidad del Valle. Cali, 1993, pág., 10

como su nombre lo indica, estaba compuesto por todo lo enunciado desde el Estado y sus intelectuales, los gobiernos y las organizaciones que lo componen (el Ministerio de Educación, entre otras); el sector sindical (que por su posición compone el opuesto al sector estatal) lo hemos delimitado por los pronunciamientos del Movimiento Pedagógico y de la organización gremial de los maestros.

Las organizaciones internacionales las asumimos como un sector aparte de los pronunciamientos oficialistas dado su carácter crítico, debemos reconocerlo como parte importante del Campo Intelectual de la Educación, no sólo porque sus enunciados circulaban en el país (por medio de sus revistas) y eran leídos y discutidos por los demás sectores, sino porque sus enunciados constituían el nivel de verdad más elevado, más autorizado, al presentarse como la voz de los expertos; el sector académico estaba compuesto por las universidades y grupos de investigación auspiciados por ellas.

Por último, el sector de las organizaciones no gubernamentales abarca todo lo pronunciado por fundaciones de iniciativa privada e independiente de los demás sectores, en materia de presencia constituyó el nivel más pequeño, puesto que fueron escasas las publicaciones en torno a los temas que nos interesan, si las comparamos con la producción de los demás sectores; sin embargo, sus enunciados fueron cobrando fuerza a medida que avanzaba el período de estudio.

Una característica notoria entre las distintas enunciaciones sobre la *crisis de la educación* que emergió a finales de los años setenta y que ocupó todos los años ochenta es su pragmatismo, se trató del análisis de una serie de problemas sociales muy *críticos* -por parte de intelectuales y expertos de estos sectores- que afectaban a todo el *sistema educativo*, y que supuestamente, eran posibles de analizar desde metodologías sofisticadas como la estadística y las finanzas, en la necesidad de ofrecer perspectivas de soluciones *rigurosas* a problemas *reales*. Así, la *educación*, asumida como un sector más del conjunto de las actividades del Estado, reafirmó sus lazos con la economía y la política.

Este capítulo, que por su carácter general lo consideramos introductorio, tiene como finalidad demostrar cómo, a finales de la década de 1970, se produjo un cambio en las relaciones entre los intelectuales y el aparato educativo. Los asuntos típicos de la educación, anteriormente sólo preocupaban a los tecnólogos que trabajaban para el Estado; pero a partir de 1978 empezaron a ser objeto de las demandas y críticas por parte de amplios sectores sociales y de los intelectuales, como intermediadores entre ellos, proceso en el que los saberes políticos y técnicos jugaron un papel clave para construir lo que conjuntamente se determinó como *crisis y problemas* educativos.

La valoración sobre si la *educación* era *eficiente o no, justa o injusta, buena o mala*, se produjo de acuerdo a las ideas que sobre el *deber ser educativo* tenían los protagonistas de las discusiones. En la idea construida sobre *lo educativo* residía la crisis educativa y sus *problemas* derivados como *lo real*, y para la década del ochenta, el sentido de lo educativo se vinculaba con la noción de la “*educación como factor de desarrollo*”, una noción técnica propia del modelo de desarrollo. En los significados asignados a *la educación* residía tanto una idea de *crisis* como la conformación del Campo Intelectual de la Educación (CIE). Debemos señalar que la educación como factor de desarrollo económico, es un enunciado previamente construido en lo que Alberto Martínez Boom llamó *la etapa expansiva de la escuela*<sup>48</sup> que abarca desde 1950 hasta 1980 y que coincide con lo que el autor identifica como el auge y la decadencia del modelo del desarrollo. Para el período que nos ocupa, la noción de educación como factor de desarrollo continuó vigente y era la matriz desde la cual se leían los *problemas* o las *crisis* educativas; era, como bien lo afirmó Arturo Escobar, la *certeza en el imaginario social*<sup>49</sup> de los distintos actores que participaron en el Campo Intelectual de la Educación.

---

<sup>48</sup> Martínez Boom, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva* (Antropos, Barcelona 2004)

<sup>49</sup> Escobar, Arturo. *La invención del Tercer Mundo*. (Ed., El perro y la rana. Caracas, 2007) pág. 21. Versión electrónica hallada en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/218.pdf>

### **1.1 La crisis: autocrítica sobre el desarrollo y el saber técnico de la educación como factor de desarrollo económico**

A comienzos de la década de 1980, el sector académico estuvo preocupado ya no sólo por conceptualizar lo concerniente al desarrollo, sino además por elaborar su crítica: para entonces el optimismo desarrollista empezaba a dar paso a evaluaciones más discretas sobre sus resultados. En 1980, la Revista Colombiana de Educación con la publicación de artículos como *Educación y desarrollo en la zona del Caribe*,<sup>50</sup> expresaba la necesidad de asumir el desarrollo como un objeto analítico. Publicaciones como esta permiten identificar que uno de los aspectos sobresalientes de la época fue precisamente su posicionamiento en torno al desarrollo ligado al “progreso de los pueblos” o al “crecimiento económico” como fórmula, y dan cuenta, aparentemente, del agotamiento del desarrollo, no sólo como modelo, sino como esquema de pensamiento, estrategia política o dispositivo de gobierno.

No obstante, el posicionamiento crítico por parte de los actores en los distintos sectores no implicó, en algunas ocasiones, la erradicación del desarrollo como discurso y dispositivo, lo que ocurre en acontecimientos discursivos como este, es la denuncia a la limitación del modelo de desarrollo en el cumplimiento de su objetivo primordial: *lograr la eliminación de la desigualdad y la eliminación de la pobreza*. Es difícil, por tanto, encontrar posiciones polarizadas en el Campo Intelectual de la Educación sobre el desarrollo, las diferentes percepciones del concepto remitían tanto a su crítica como a su aprobación consciente o inconsciente, incluso en aquellos saberes radicales que analizaron su fracaso como modelo económico y lo hacían responsable de la monopolización económica, la tecnocracia y el imperialismo.

Al fracaso del modelo de desarrollo en lo relacionado con la educación, se le empezaron a atribuir algunos de los males que aquejaban la situación educativa a finales de los años setenta y durante la década del ochenta, y de allí emerge la modernización de la

---

<sup>50</sup> Layne, Antony. “Educación y desarrollo en la zona del Caribe. *Revista Colombiana de Educación*, No. 6, Bogotá, 1980. Versión electrónica en PDF disponible en: [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

educación, como el clamor de todas las voces. Un sociólogo, docente de la Universidad de Barbados, expresó desde un artículo traducido para la *Revista Colombiana de Educación* que, a pesar de la expansión de los sistemas educativos después de 1945, este mecanismo no había sido suficiente para combatir los problemas fundamentales de la sociedad latinoamericana:

“A partir de 1945 muchos de ellos [los países latinoamericanos] han aumentado los ingresos per cápita, expandido los sistemas educativos, disminuido el número de analfabetas, mejorado las condiciones de salud y nutrición, aumentando el uso de las más complejas tecnologías e incrementando la industrialización y urbanización. Sin embargo, a pesar de estos avances económicos y sociales, todavía unos 800 millones de personas aún viven en una pobreza absoluta, dentro de condiciones infrahumanas respecto a comida, vivienda y vestido; otros cuantos millones apenas viven por encima de una subsistencia marginal”.<sup>51</sup>

Podríamos decir que si bien durante la época crucial (finales de los años setenta y ochenta) se manifestó *el agotamiento del modelo de desarrollo*, esta misma situación no es traducible al *saber sobre el desarrollo*, que continuó vigente durante todo el período, incluso hasta la llegada de los noventa. De hecho, la necesidad de expresar los problemas educativos desde la perspectiva científico-técnica, puede considerarse como una variante de dicho saber que generó – expresándonos desde los términos de Oscar Saldarriaga- “*la constitución de un cuerpo de intelectuales y técnicos de lo social*”, en nuestro caso *lo educativo*, que le dieron “*rostro al dispositivo*”,<sup>52</sup> y que irónicamente, este mismo fue utilizado para autocriticar el mismo saber desarrollista.

El sector sindical, a través de la revista *Educación y Cultura*, atacó el modelo cepalino de desarrollo por su ineficiencia para lograr un *sistema educativo sostenible* para el país y denunció la emergencia del modelo neoliberal como consecuencia de esta situación. En efecto, para 1984 los distintos actores del Movimiento Pedagógico que publicaron en la revista *Educación y Cultura* asumían el desarrollo ya como *cosa del*

---

<sup>51</sup> *Ibíd.*, pág., 2. Versión electrónica en PDF disponible en: [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

<sup>52</sup> Estos términos son propios de Oscar Saldarriaga en el texto “Maestro, salve usted la patria: Saber pedagógico, sistema educativo e invención de lo social en Colombia, 1870-1970”. En: *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. (Bogotá, Editorial Magisterio, 2003), pág. 247.

*pasado*, pero que había dejado saldos negativos para la *educación*. Sociólogos, investigadores y profesores universitarios que constituían en general el perfil de los hablantes del sector sindical, coincidían en que fue a mediados de la década de los años mil novecientos setenta, cuando el país abandonó el modelo cepalino del desarrollo:

“Digamos brevemente que a partir de los años cincuenta y bajo la inspiración de las distintas vertientes del modelo cepalista, el Estado colombiano ha intentando adecuar la política y los programas educativos a las demandas del desarrollo económico y social, estableciendo de manera irregular planes indicativos a corto y mediano plazo que corresponden en términos generales a los períodos presidenciales (...) se inicia a mediados de la década del setenta y como consecuencia de la recesión de la economía occidental, de la aceleración de conflictos sociales y políticos del país, pero también de la crisis interna que sobreviene a su proceso de masificación y a su inadecuación con las demandas de la economía, se abandona progresivamente el modelo de la CEPAL y se inicia la adopción del modelo neoclásico (neoliberal). Durante las administraciones de López y Turbay y, especialmente esta última, se da un viraje importante en la política educativa en esta dirección”.<sup>53</sup>

Desde esta perspectiva, los efectos *nefastos* de la ineficiente aplicación de las políticas de desarrollo explicarían entonces la *crisis* de la educación pública colombiana, y como consecuencia, la adopción del modelo neoliberal se asumió como la estrategia del Estado para dar salida a los problemas de costo y financiación del *sistema educativo*, situación que bajo el criterio de estos actores no solucionó sino que agravó el problema:

“Como consecuencia de los crecientes costos que implica el sector público de la educación y del “gigantismo” de la nómina prestacional que maneja el Estado, paralelos a la reducción de los ingresos fiscales, el gobierno diagnostica la ineficiencia del sistema, su creciente burocratización, el bajo rendimiento académico, etc. En consecuencia, con el enfoque neoliberal se plantea entonces una reducción progresiva de los aportes del Estado y la adopción de políticas de autofinanciación (generación de recursos por el propio sistema). Se impone la estrategia de “racionalización del gasto” (mejoramiento de los recursos), a través de múltiples programas y acciones, entre los cuales se pueden citar: adopción sistemática de los modelos de la tecnología educativa por medio de convenios o ayudas con organismo

---

<sup>53</sup> Téllez Iregui, Gustavo. “La política educativa y el plan de desarrollo”. *Educación y Cultura*, (FECODE). No. 2, septiembre de 1984, pág. 49. El autor se presenta en la revista como “sociólogo, investigador educativo, profesor universitario, colaborador del Centro de Estudios e Investigación Docente (CEID)”

multinacionales (UNESCO – OEA), o por efecto multiplicador de los recursos humanos calificados en el exterior. A esto se agrega el incremento de las cargas docentes y la multiplicación de las jornadas escolares. Estas medidas del sector público se acompañan de una estrategia implícita para el desarrollo del sector privado. De hecho, la demanda creciente de educación y la incapacidad del sector público para absorberla, llevó a que en los niveles de la universidad y de la secundaria el sector privado tomara una gran ventaja”.<sup>54</sup>

De manera que la *crisis de la educación*, expuesta desde este punto de vista sindical, se manifestó como un *efecto* explicado por la ineficiente aplicación del modelo de desarrollo -que propició un *sistema educativo* costoso que el Estado no estaba en capacidad de sostener- y la adopción de un *nuevo* modelo basado en la *racionalización* de los gastos públicos. Estas enunciaciones se ratifican constantemente en el sector sindical, pues no había forma de explicar la *crisis* por fuera del marco del desarrollo. Si en términos generales la teoría del desarrollo juega con dos esferas complejas como economía y sociedad (en la lógica de que el crecimiento económico genera o implica bienestar social), los análisis críticos expuestos en los enunciados de CEDETRABAJO<sup>55</sup>, desde el sector sindical, juegan con esta misma relación, incorporando datos propios de las actividades económicas por fuera de la esfera propiamente educativa:

“Como consecuencia del atraso del país, el grueso del trabajo nacional está en el denominado de manera eufemística sector informal, el cual absorbe más del 50% de la fuerza de trabajo empleada. La característica por resaltar de tal sector es la bajísima cantidad de mano de obra que incorpora con siquiera una mínima calificación: un 74,2% de trabajadores con educación primaria o ninguna, 25,6% con educación media y el 0.2% con universitaria; es más, el alto nivel de educación de los trabajadores no tiene en general relación con la actividad desempeñada”.<sup>56</sup>

Los saberes técnicos abordados en la anterior fuente citada, eran utilizados para rebatir los saberes oficiales, estableciendo que “*la educación se supedita en lo fundamental*

<sup>54</sup> *Ibíd.* Pág., 50

<sup>55</sup> El Centro de Estudios del Trabajo (CEDETRABAJO), fue uno de los actores del sector sindical que más se preocupó por las relaciones educación/trabajo, se define en su portal web como una “entidad sin ánimo de lucro fundada en 1979, que agrupa a profesionales de diversas áreas que ponemos nuestros conocimientos al servicio de la defensa del trabajo, la producción y la soberanía colombiana, la búsqueda del bienestar de la población, la lucha por la democracia política y la promoción de la investigación científica

<sup>56</sup> CEDETRABAJO. “La crisis financiera de la educación pública”. *Revista Educación y Cultura*, (FECODE). No. 2 septiembre de 1984, pág., 46

*al desarrollo económico... Las estadísticas reseñan cómo, día por día, el desempleo de profesionales crece más aceleradamente que el de los no profesionales, pues sencillamente la industria y la producción agraria hace años dejaron de crecer y hoy asistimos a su derrumbe*".<sup>57</sup> En términos generales, el sector sindical dedujo, desde 1984, que el modelo de desarrollo había terminado por difundir la idea de *educación como factor de desarrollo económico*, pero que a su vez en este mismo intento había fracasado, pues no se había alcanzado el propósito y en su lugar, *la educación* había tomado un rumbo equivocado, adhiriéndose más a un proceso cuantificable (cifras) para sustentar el crecimiento industrial, dejando fuera otras funciones primordiales: las sociales y culturales.

De hecho, el argumento de que la educación debía definirse desde lo cultural constituía la esencia del Movimiento Pedagógico, cuya herramienta de difusión fue la revista *Educación y Cultura*, pero en esta preocupación también participó el sector académico. La relación desarrollo-cultura, entonces, hace su incursión prontamente en el campo intelectual durante los años ochenta, los sectores académico y sindical, en su expresión científico-técnica, iniciaron el proceso de asimilar lo cultural como parte de los ideales de la educación, que en sentido desarrollista, se había difundido como fundamento del trabajo y del bienestar humano.

Para el sector estatal, si lo vemos desde los Planes de Desarrollo, el enunciado *crisis de la educación* estuvo totalmente ausente durante el período estudiado. En este caso, el sector prefirió utilizar el enunciado *problemas educativos* para designar una serie de *condiciones* que habían prevalecido en el *sector* desde años atrás (anteriores a 1978) y que continuaban prevalentes o se habían agravado. Es evidente que este sector asumió una postura autocrítica más moderada del desarrollo, y si lo observamos progresivamente, cada Plan que sustituyó al anterior cerraba aun más la brecha entre educación y economía, siendo el principal promotor de nuestro enunciado más problemático: *la educación como factor de desarrollo económico*.

---

<sup>57</sup> *Ibíd.* Pág., 45

El llamado *Plan de Integración Nacional* (1979) elaborado bajo la presidencia de Julio César Turbay Ayala, expresaba la intención de integrar lo económico y lo social como dos dimensiones interdependientes. Según lo expuesto en el prólogo del Plan, la relación entre lo económico y lo social se traducía en la relación crecimiento y desarrollo, entendiendo desarrollo como “bienestar social” y crecimiento como un asunto estrictamente económico.<sup>58</sup> En el caso específico de la educación, la fuente oficial expresaba urgencia por integrarla al sector productivo:

“El Plan considera la educación como un bien social, ante todo, y como un factor decisivo del desarrollo económico. El enfoque general del plan sectorial refleja una visión integrada de lo económico y lo social cuyos rasgos más sobresalientes son: el énfasis en lo cultural, científico y tecnológico; su carácter de educación permanente que trasciende los límites de lo puramente escolar y su interacción con el sector productivo y con los demás sectores sociales”.<sup>59</sup>

Hasta 1983, año de la formulación de un nuevo Plan, los *graves problemas educativos* prevalecían pese a los *esfuerzos* del Estado en décadas anteriores:

“No obstante ese evidente progreso, subsisten en el sistema educativo colombiano graves problemas hacia cuya solución será necesario dirigir en el futuro los esfuerzos del Estado. No sólo la tasa de analfabetismo es aún elevada, sino que la retención escolar, a pesar de haber mejorado, sigue siendo baja, lo cual hace que en muchos casos se subutilice la inversión inicial. Así, aunque de cada 100 niños entre 7 y 14 años 80 se matriculan en primaria, sólo el 32% de los que inician logra terminar ese ciclo. Por otra parte, tanto la cobertura como la retención en el nivel de primaria son sustancialmente inferiores en las zonas rurales, en comparación con las zonas urbanas”.<sup>60</sup>

Los *problemas* que se enunciaban en esencia eran tres; el analfabetismo, los escasos niveles de escolarización y la poca articulación entre el *sistema educativo* y la *realidad* del país, este último aspecto incidía, según el sector estatal, en el: “*aislamiento que el sistema*

---

<sup>58</sup> Véase: Turbay Ayala Julio César. *Plan de Integración Nacional*. República de Colombia. DNP. 1979, pág., 9. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

<sup>59</sup> *Ibíd.*, pág., 108

<sup>60</sup> *Ibíd.*, pág., 107

*escolar mantiene con respecto a la realidad económica y social del país*”,<sup>61</sup> y representaban, en esencia, obstáculos para el desarrollo social:

“Las consecuencias de todo lo anterior se reflejan en el poco éxito que ha tenido el sistema educativo en la tarea de generar y transmitir los valores necesarios para vivir y trabajar en una sociedad moderna, en la pérdida de la identidad cultural de grupos importantes de la población, en el limitado acceso de la masas trabajadoras a los bienes de la cultura y, por último, en una escasa contribución del sector educativo al desarrollo científico y tecnológico del país”.<sup>62</sup>

Aclaremos que en este año el término *crisis* hizo presencia para el sector estatal pero sólo para designar una situación económica mundial que afectó la economía nacional:

“Marco de esta crisis ha sido el acelerado cambio de nuestra sociedad en medio de un mundo cada vez más interrelacionado en sus economías y conflictos. En este proceso, muchas normas pierden vigencia al paso de los años. A la vez, se crean vacíos normativos ante la aparición de novedosas circunstancias del desarrollo económico y social”.<sup>63</sup>

Durante el período 1983-1986, para el sector estatal los denominados *problemas educativos* se vuelven *problemas críticos*, este tipo de nominación es acaso la más cercana al enunciado de *crisis* que planteó el sector sindical. La forma de presentar estos *problemas críticos* no se explicaba por una inadecuada implementación del modelo económico, sino que, en consonancia con el Plan anterior, se trataba de *problemas* que no habían sido posibles de solucionar “*pese a la notoria expansión de las oportunidades de educación pública en el pasado*”,<sup>64</sup> y al igual que en los demás planes, estos problemas se expresaban en datos estadísticos que reflejaban la deficiencia del *sistema educativo* pero que no eran expuestos desde la noción de crisis:

---

<sup>61</sup> *Ibíd.*, pág., 107

<sup>62</sup> *Ibíd.*, pág., 107

<sup>63</sup> Betancur, Belisario. *Cambio con equidad. Plan de Desarrollo 1983-1986*. República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación, pág., 38. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

<sup>64</sup> Betancur, B. *Políticas sociales del Plan de Desarrollo Cambio con equidad. 1983-1986*. República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación, pág., 4. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

“... si bien la educación básica primaria alcanzó en 1980 un nivel nacional de matrícula de 88%, en las áreas rurales fue sólo de 67%. A su vez, en 1982 la retención a nivel nacional fue del orden del 40%, discriminado en 60% para áreas urbanas y sólo 17% para las rurales. La baja calidad de la educación, la deficiencia en la preparación de los maestros y su escasa disponibilidad para trabajar en zonas rurales, son fenómenos característicos”.<sup>65</sup>

La educación, según el Plan *Cambio con Equidad* (1983–1986), debía contribuir “*al aumento de la productividad, la igualdad de oportunidades y a mayores niveles de bienestar social*”,<sup>66</sup> y asimismo debía asumirse como “*un proceso permanente donde converjan la educación propiamente dicha, la ciencia, la cultura, la recreación, las comunicaciones, la salud y el trabajo, a fin de responder al desarrollo integral del individuo y de la comunidad*”.<sup>67</sup> El Plan de Economía Social (1987–1990), por su parte, instaló a la educación dentro de los *programas sectoriales para el desarrollo social*; este hecho significaría que la educación era en concreto un conjunto de acciones directas que tenían como fin “*eleva la calidad de vida de la población*”,<sup>68</sup> por medio de “*una mayor integración de todos los grupos sociales al proceso de desarrollo y a los beneficios del crecimiento económico*”.<sup>69</sup>

Los enunciados del sector estatal desde la perspectiva de los planes de desarrollo se cerraron con la equivalencia entre *apertura económica* y *apertura educativa*, postulado principal del Plan con el mismo nombre formulado para el período presidencial 1990–1994:

“En un panorama de largo plazo, el complemento natural del programa de apertura económica es el fortalecimiento de la infraestructura social, de forma tal que un mayor número de colombianos pueda disfrutar de las crecientes oportunidades que les brinda el entorno económico. Y, en esta perspectiva, la educación juega un papel

---

<sup>65</sup> *Ibíd.*, pág., 48

<sup>66</sup> *Ibíd.*, pág., 46

<sup>67</sup> *Ibíd.*, pág., 7

<sup>68</sup> Barco, Virgilio. *Plan de Economía Social. República de Colombia*. DNP, agosto de 1987, pág., 2. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

<sup>69</sup> *Ibíd.*, pág., 2

primordial. Mayor educación para la población trabajadora representa mayor capacidad productiva para todo el sistema económico”.<sup>70</sup>

Este plan asumía la educación como la *palanca* para que el país pudiera lograr el “mayor potencial en su desarrollo económico y en su evolución social”.<sup>71</sup>

Recurrir a los Planes de Desarrollo como enunciadores del sector estatal resulta indispensable en el sentido en que estos documentos fueron analizados críticamente desde los sectores académico y sindical, específicamente estamos diciendo que fueron enunciados generadores de debate, aunque no fueron los únicos que el sector estatal pronunció. El sector de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), representado por la revista *Controversia* del Centro de Investigaciones y Educación Popular (CINEP) participó en este proceso crítico en 1984, analizando el Plan Cambio con Equidad (1983 – 1986):

“Al leer el Plan de Desarrollo “Cambio con Equidad” 1983-1986 de la administración de Belisario Betancur Cuartas, la primera impresión positiva viene de constatar que el Gobierno enfrenta al mismo tiempo el crecimiento económico y la justicia social. Sin embargo, esta impresión positiva no va muy lejos porque una lectura cuidadosa muestra que el plan tiene dos objetivos: crecimiento -cuya condición previa es la estabilidad- y equidad, y que estos dos objetivos no están bien integrados. Parecería, haciendo obvias salvedades, que se apunta a una economía que al crecer y acumular recursos en ciertos grupos y lugares debe ir haciendo programas de bienestar para los que no reciben inmediatamente los efectos del crecimiento, por una obligación moral sostenida y para disminuir tensiones sociales. (...) Tal economía tiene un problema, no da a la equidad toda su significación en proceso de desarrollo, de esta manera el Plan termina por ser dicotómico: un plan de crecimiento económico y un plan social. Diferenciando incluso en la edición del texto donde las políticas sociales ocupan una sección aparte”.<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> Gaviria, César. *Plan de Apertura Educativa 1990 – 1994*. República de Colombia, DNP, 1990. Pág., 4. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

<sup>71</sup> *Ibíd.*, pág., 4

<sup>72</sup> De Roux, Francisco. “Equidad y desarrollo económico”. *Controversia*. CINEP. No. 117–118, julio de 1983, pág., 86-87. El autor es considerado un jesuita de izquierda, licenciado en Filosofía y Letras, Magister en Economía, teólogo, doctor en Economía en la Universidad de la Sorbona (París), y “y el Magíster (RFS) en Economía en London School of Economics, Londres, 1981”, según información hallada en el portal web de la Universidad Javeriana (consúltese: [www.javeriana.edu.co/boletin/.../Biografia\\_de\\_Francisco\\_de\\_Roux](http://www.javeriana.edu.co/boletin/.../Biografia_de_Francisco_de_Roux))

Con críticas como ésta, el sector de las ONGs, por medio de la revista *Controversia*, cuestionaba el máximo enunciado del sector estatal expuesto en sus planes de desarrollo: *la relación coherente y articulada entre economía y sociedad*. La fuente anteriormente citada sometía a crítica la economía de bienestar “*inspirada en el liberalismo keynesiano*” que se había adoptado de manera irregular en Colombia y América Latina después de la posguerra y que finalmente no había logrado erradicar el desempleo y la miseria latinoamericana:

“Con todo, el agotamiento de este modelo y la consecuente manifestación de la crisis internacional muestran que hay en la realidad actual perturbaciones estructurales que escapan a las medidas de Keynes. Hoy, la superposición de un Estado benefactor a un Estado de acumulación privada de capital no parece un modelo viable a largo plazo y muchos de los desajustes que estamos viviendo indican que finalmente viene a atascarse la acumulación. Obvio que en Colombia este “Estado de Bienestar” fue y es insignificante al lado de algunas naciones de Europa donde se ha aplicado en serio. Más aún, el Gobierno conservador, a pesar de su apariencia, contradice en su filosofía al Estado de Bienestar del intervencionismo liberal: mientras que en este país lo que podríamos llamar “gastos de equidad” del Estado no pasarían del 12% del PIB, teniendo en cuenta el nivel nacional y regional del gasto, en naciones como Dinamarca este gasto alcanza al 61% del Producto Nacional”<sup>73</sup>

Los enunciados anteriores, al instaurar sus críticas al inadecuado diseño de las políticas del Estado, apuntaban también al corazón del desarrollo. Lo que el sector de esta ONG, con un discurso académico sometía a apreciación crítica era la escasa integración entre desarrollo y equidad presente en el Plan del gobierno vigente, siendo esta última noción *un elemento intrínseco del crecimiento económico*<sup>74</sup> que no podía concebirse *como una externalidad del modelo*.<sup>75</sup> De la misma manera, la crisis internacional, llamaba “a un replanteamiento de las bases sociales y políticas del mundo”,<sup>76</sup> que no se limitaba a las fluctuaciones de la oferta y la demanda, y que su solución estaba en “cambios estructurales profundos a nivel nacional e internacional. Cambios en el sentido de la equidad que son a la vez económicos y políticos”.<sup>77</sup>

<sup>73</sup> De Roux, Francisco. Equidad y desarrollo ... pág., 87

<sup>74</sup> *Ibíd.*, pág., 88

<sup>75</sup> *Ibíd.*, pág., 88

<sup>76</sup> *Ibíd.*, pág., 88

<sup>77</sup> *Ibíd.*, pág., 109

Respecto a este mismo Plan de Desarrollo, el sector sindical opinaba que el *continuismo neoliberal*<sup>78</sup> era una de sus inspiraciones, utilizando la *crisis fiscal del Estado* como *excusa* para incorporar políticas de este corte *disfrazadas* de políticas sociales, que en el trasfondo promovían la privatización de la educación. Tocante a este mismo tema de la privatización, la revista mencionada del sector de las ONGs, establecía que el Plan presentaba un *desdoblamiento*<sup>79</sup> entre lo económico y lo social, presentando un *capitalismo de rostro amable* en donde se estimulaba la empresa privada para que esta interviniera en políticas de desarrollo social, es por ello que, en el enunciado que hemos estado analizado, se concluye que el Plan insta una *contratación del desarrollo*<sup>80</sup> y no un *desarrollo*, que debía estar directamente impulsado por el Estado.

El *Plan de Apertura Educativa* formulado para el período presidencial 1990–1994, instituye otro momento importante en el debate. En este caso, el sector sindical reaccionó casi inmediatamente después de su publicación estableciendo que se trataba de una política educativa *nociva* para el desarrollo económico del país y convocó las voces del magisterio y el Movimiento Pedagógico para su pronunciamiento y rechazo:

“El Consejo Nacional de Política Económica y Social, organismo que define las políticas del gobierno, ha aprobado el Plan de apertura educativa. Se trata de un programa de política educativa de proyecciones profundas en el tiempo y de consecuencias funestas el futuro de la juventud colombiana y el desarrollo económico del país. El magisterio y el movimiento pedagógico se ven abocados a cumplir la misión histórica de desentrañar la esencia de este plan y para poder combatir sus nefastas proyecciones y construir un proyecto alternativo de educación pública”.<sup>81</sup>

Para el sector sindical, el *Plan de Apertura Educativa* era la evidencia que comprobaba el *viraje* que había tomado el modelo de desarrollo económico, instaurándose en su lugar el *modelo de desarrollo neoliberal* que bajo la inspiración de la globalización, asumía la *educación* como un elemento más de la maquinaria deshumanizada del mercado:

<sup>78</sup> Téllez Iregui, Gustavo. “La política educativa y el plan de desarrollo”. Educación y Cultura. (FECODE). No. 2, septiembre de 1984, pág., 51

<sup>79</sup> Este término es propio de De Roux, Francisco. “Equidad y desarrollo económico”... pág., 87.

<sup>80</sup> *Ibíd.*, pág., 105

<sup>81</sup> FECODE. Editorial. Defensa de la educación pública frente a la apertura educativa. Educación y Cultura. (FECODE). No. 23. Junio de 1991, pág., 3

En esta forma el nuevo proyecto educativo entra a ser parte del modelo neoliberal de internacionalización y globalización de la economía mundial y coloca la educación al vaivén de las fuerzas del mercado, como cualquier otra mercancía sometida a la supuesta competencia del libre comercio. FECODE ha defendido una cobertura educativa de toda la población colombiana en edad de estudiar. Pero la apertura educativa mantiene un criterio de cobertura puramente cuantitativo, cuyos efectos nocivos está experimentando el país tras la aplicación del plan de universalización de la educación primaria”.<sup>82</sup>

Enunciados como *neoliberalismo, globalización y educación como mercancía*; que ya habían aparecido de manera esporádica entre los sectores sindical y académico desde 1984, ahora (a partir de 1991) empezaron a cobrar fuerza y relevancia, fueron conceptos que pasaron de la simple denuncia, a ser aislados y analizados, y en este sentido, se convirtieron en objetos de saber a partir de su propia crítica. Sin embargo, por lo menos dentro del sector sindical, es nuestro parecer que estas críticas también avivaron, en parte, la llama del desarrollo, más allá del enfrentamiento ideológico entre dos formas de pensar el Estado (bienestar/neoliberal). El vicepresidente de FECODE, con un doctorado en la Universidad de Claremont (California) y docente de varias universidades de prestigio en el país, enunciaba para 1991:

“Hemos defendido desde esta tribuna de Educación y Cultura que la educación que requiere Colombia es una “educación para el desarrollo y no para el subdesarrollo”. Nos referíamos en cada caso a que una educación condicionada siempre a los llamados “Planes de Desarrollo” impulsados por los gobiernos desde la década del cincuenta se orientaba más a las necesidades y programas del endeudamiento externo del país, por una parte, y a aliviar las infinitas necesidades de subsistencia de la población mediante programas económicos remediales completamente inútiles en un programa de desarrollo avanzado, por otra parte. Al examinar con cuidado el nuevo plan educativo del gobierno titulado Plan de apertura educativa 1991–1994, tenemos que hacernos la misma pregunta fundamental: “¿está diseñado el plan de apertura educativa como una palanca del desarrollo o como un aditamento de las políticas de subdesarrollo?”.<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> *Ibíd.*, pág., 3

<sup>83</sup> Ocampo, José Fernando. La apertura económica y la apertura educativa: dos planes y un objetivo. Educación y Cultura. (FECODE). No. 23, junio de 1991, pág., 25

Al *viejo* modelo de desarrollo se le acusaba del endeudamiento del Estado que había prefigurado su ineficiencia (especialmente en términos educativos), mientras que al *nuevo* modelo de desarrollo se le asumía como una estrategia modernizadora de *colonización imperialista*, diseñada para mantener el subdesarrollo. Sin embargo, prevalecía en el sector sindical la creencia en la práctica del *viejo* desarrollo, en la que identificaban el manejo de una economía de bienestar:

“Se enfrentan dos estrategias económicas. La de la apertura económica que apunta a lograr un “equilibrio” de los factores de crecimiento, y la que aquí defendemos del desarrollo económico tendiente a una economía industrializada, tecnológica y productivamente avanzada, capaz de responder por las necesidades del bienestar del pueblo colombiano. Por tanto, entran en contradicción dos posiciones educativas antagónicas, una educación como la concebida por la apertura educativa de mano de obra barata en grandes cantidades orientada hacia una producción de tipo “maquiladora” o de microempresas en el sector informal, la cual nada tiene que ver con una educación de tipo científico, cualitativamente avanzada que responda a las necesidades de una industria desarrollada para un país cuya economía no tenga que arrodillarse ante los prestamistas extranjeros y ante sus condiciones denigrantes”.<sup>84</sup>

Los enunciados *modernización sin desarrollo económico* o *modernismo sin modernidad* emergen a partir del análisis crítico de las dos tendencias del desarrollo; y así se denominaba recurrentemente, entre los sectores sindical, académico y ONGs, el proceso de traspaso del *viejo* al *nuevo* modelo. La relación que guardaban las nociones de modernización y desarrollo, era tensa cuando el proceso de modernización emergía con los enunciados que solicitaban la formulación de un anti-desarrollo, es el caso de *modernismo sin modernidad*, que se oía a comienzos de 1990, esta vez por parte del sector de las ONGs en la revista Controversia del CINEP:

“Sin duda, la dinámica económica en Colombia le ha otorgado históricamente la primacía al crecimiento económico por sobre el bienestar social, lo que se corresponde con la caracterización que hemos hecho del modelo liberal de desarrollo. En una perspectiva de modernización, situar el crecimiento económico como un fin en sí mismo origina una serie de requerimientos, en particular una profundización en la división del trabajo y una ampliación del mercado. Además debe ir asociado a la

---

<sup>84</sup> *Ibíd.*, pág., 33

innovación permanente, lo que presupone la movilidad de recursos, en particular de las ocupaciones, y exige mayores niveles de educación, información y uniformidad en la comunicación oral y escrita, con el fin de que todos y cada uno estén en condiciones de leer los mismos códigos”<sup>85</sup>

Pero podía ser articulada cuando los enunciados solicitaban, no un desplazamiento del desarrollo, sino la incorporación *más adecuada* de sus políticas, que era la tendencia de los primeros enunciados a comienzos de 1980, y que identificamos en algunos enunciados de los cuatro primeros años de los noventa.

El sector de las organizaciones internacionales hizo por primera vez mención específica de la *crisis educativa* en 1987, pero desde 1978 ya eran evidentes sus autocríticas respecto al modelo de desarrollo. Antes de entrar a comentar este asunto, debemos aclarar que todo el proceso de *descentralización educativa*, que tanto debate generó en los distintos sectores no debe pensarse como una consecuencia directa de la *crisis*. De hecho la postura descentralizadora es anterior y su promotora fue especialmente este sector internacional. Lo que ocurrió, es que después, con la emergencia de los enunciados sindicales, se produce el ligamento con la *crisis*. La *descentralización* o también llamada *regionalización de la educación* es un concepto que se venía manejando desde los años sesenta como proyecto para la administración de la *educación* en los llamados -por aquéllos años-, países del *Tercer Mundo*. Como su criterio, además de político era operativo, nos ocuparemos de él en varios momentos durante el desarrollo del trabajo.

Lo que queremos destacar aquí sobre la descentralización, es su vínculo con el desarrollo y la modernización. En nuestro período de análisis, todos los Planes formulados entre 1978 a 1994 por los gobiernos colombianos hablaban de la *descentralización educativa* como política base para lograr el desarrollo regional, aunque con distintos enfoques. Los sectores académico y sindical tomaron posiciones divergentes a las del Estado pero también en distintos niveles, pues mientras en 1984 el presidente de FECODE decía que la descentralización educativa sometería “*la educación a un mayor estado de*

---

<sup>85</sup> Corredor, Consuelo. Modernismo sin modernidad. Revista Controversia, CINEP, No., 161, 1990, pág., 45. La autora en el momento de la publicación: profesora de la Universidad Nacional de Colombia e investigadora del CIEP.

*postración y abandono*”,<sup>86</sup> en 1991, este mismo gremio reconocía que la descentralización podría ser positiva siempre y cuando no fuera utilizada como *estrategia privatizadora* de la *educación*,<sup>87</sup> y en 1994, el sector académico lo vinculaba al proceso de decadencia del modelo de desarrollo -que había generado un *excesivo centralismo*- y a la crisis económica *asociada al endeudamiento externo*.<sup>88</sup> En definitiva, la descentralización se vislumbraba como una de las formas técnicas de modernización de la educación, que venía manifestándose desde décadas anteriores, pero que la crisis le dio su mayor razón e impulso.

Cerrado este paréntesis, retomemos los enunciados sobre la *crisis de la educación* desde la perspectiva del sector de las organizaciones internacionales. Como habíamos dicho, este sector se manifestó sobre ella en el último tercio de la década de 1980, y desde el principio, este sector analizó la crisis regional en su asociación o distanciamiento con las denominadas “*crisis mundial de la educación*” y “*crisis mundial de la economía*”. Pero aun cuando el término *crisis* no era utilizado para designar los *problemas* de la *educación* latinoamericana, los expertos de las organizaciones internacionales habían identificado, desde 1978 -y tal vez antes- la puesta en escena de los *problemas del desarrollo*, y desde allí residía su autocrítica, a partir de que finalmente la *educación* no había logrado el objetivo propuesto al comparar las esperanzas con los resultados.

Las esperanzas estaban puestas en la erradicación de la pobreza a partir de la elevación del nivel educativo de la población para lograr el desarrollo económico y social:

“Todavía no hace mucho tiempo, los dirigentes y responsables de la planificación en las economías de mercado creían que la solución a la pobreza residía en la rápida expansión de la producción económica. Dos factores han hecho que esta solución haya quedado anticuada: aumentar la producción era mucho más difícil de lo que se había imaginado; la mitad más pobre de la población -incluso en las economías de

---

<sup>86</sup> Rodríguez Céspedes, Abel. “La crisis financiera y el caos administrativo de la educación pública”. Revista *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 2, septiembre de 1984, pág., 17. El autor: presidente de FECODE.

<sup>87</sup> Véase FECODE. Propuesta a la Asamblea Nacional Constituyente. Educación y Cultura, abril 22 de 1991, págs., 5 y 6.

<sup>88</sup> Torres Azócar, Juan Carlos y Duque Giraldo, Horacio. “El proceso de descentralización educativa en Colombia”. *Revista Colombiana de Educación*, No., 29, 1994, pág., 1. Recurso electrónico en PDF hallado en: [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

rápido aumento estadístico de la renta per cápita- no lograba mejorar considerablemente su nivel de vida. Dirigentes y responsables vieron en la educación una variable esencial para la expansión de la producción y la erradicación de la pobreza. Pensaron que la elevación del índice de alfabetización y el aumento de años de escolaridad en la población trabajadora daría lugar a un inmediato desarrollo económico y social”.<sup>89</sup>

Pero los resultados les demostraban cada día más a los expertos de este sector, que la relación *a mayor educación mayor distribución de la renta* no había sido posible, los análisis del sector sobre la disminución del PIB per cápita en las regiones marginales del mundo -o para hablar en sus términos- en las naciones *subdesarrolladas*, la profundización de la brecha entre naciones ricas y pobres, la deuda externa, la disminución de las exportaciones y el *retroceso en el ámbito económico y social* de los países de América Latina y el Caribe, eran considerados problemas persistentes durante todo el período.

Después de 1987, la mayoría de los enunciados reconocían que se trataba de una situación difundida en la región latinoamericana, pero las formas de percibirla y explicarla presentaron distintos enfoques. En 1987, un enunciado la veía como un *factor dinámico* que ayudaría a identificar la emergencia de componentes que ayudaran a enfrentarla,<sup>90</sup> asumiendo la *crisis* como “*movimientos de carácter permanente que se agravan o no, en función de la adaptación generalmente lenta de los sistemas educativos a las condicionantes del desarrollo socioeconómico de los países*”.<sup>91</sup>

La *expansión del sistema educativo* fue la causa principal de la *crisis* según los sectores académico y sindical; en contraste, el sector de las organizaciones internacionales, desde este ángulo, expresaba que dicha expansión, o *crecimiento de la matrícula* -aunque había permitido la *democratización de la educación*- obedeció a situaciones de *presión* y

---

<sup>89</sup> Carnoy, Martín. “¿Puede la política educativa igualar la distribución de la renta?” *Perspectivas*, UNESCO, 1978, pág., 3

<sup>90</sup> Lerner de Alamea, Ruth. “Educación anticrisis para la América Latina y el Caribe: consideraciones y factores relevantes”. *La Educación* (OEA), No., 191, 1987, pág., 89

<sup>91</sup> *Ibíd.*, pág., 89

no a una *planificación racional*,<sup>92</sup> y esto habría producido las grandes fallas en *la pirámide educativa*.<sup>93</sup>

Otro de los niveles de análisis identificados enfatizaba en que no se había resuelto de todo, para 1989, la relación entre economía y educación, y ello colocaba la crisis en un sentido más estructural, al lado de las grandes *crisis* económicas y educativas del mundo. La educación, se había convertido desde las décadas anteriores, en una *necesidad* que era preciso satisfacer con recursos colectivos, y el problema que encontraban los analistas, era que en Colombia y América Latina en general, estos recursos no eran suficientes para cubrir la promesa de la igualdad y el acceso a la educación por parte de toda la población. En términos de Foucault, los sistemas de seguridad social habían ofrecido una demanda *absoluta e infinita*<sup>94</sup>, por medio de un *sistema finito*<sup>95</sup>, situación que, en nuestro caso, hacía susceptible la educación a las fluctuaciones económicas:

“La denominada crisis de la educación actual es un fenómeno que alcanza dimensiones mundiales y fundamentalmente se entiende como la incapacidad política, administrativa y económica de los gobiernos nacionales para atender masivas y crecientes demandas sociales, las que parecen no tener más límites que ellas mismas -y es previsible que crezcan exponencialmente- porque, paradójicamente, son estimuladas por expectativas generadas en los propios sistemas educativos”.<sup>96</sup>

El enunciado anterior daba cuenta de la relación entre las capacidades de los distintos Estados en relación con las demandas sociales, que podían llegar a crecer de manera *exponencial*, más aceleradamente que los recursos colectivos. La expansión

---

<sup>92</sup> *Ibíd.*, pág., 90

<sup>93</sup> *Ibíd.*, pág., 90. Pirámide educativa hace referencia a los distintos niveles de organización del sistema educativo: preescolar, básica, media y superior. Ésta es la metáfora o la topología arquetipal del sistema educativo “tercermundista”: concibe el sistema como un ascenso selectivo entre tres escalones que deben terminar en la educación superior, asociada en general a la educación universitaria (los niveles técnico-tecnológicos no se han ampliado ni legitimado académicamente, al menos en Colombia). Esta jerarquía del saber (o de los títulos del saber) es a su vez la garantía de la democracia, pues ella asegura la “movilidad social”, la “redistribución de ingresos”, y la “igualdad de oportunidades para todos”, promesas administradas políticamente por un “sistema finito frente a una demanda infinita”.

<sup>94</sup> Foucault, Michel. Seguridad Social: un sistema finito frente a una demanda infinita. En: *Saber y Verdad. Genealogía del Poder*. (La Piqueta. Madrid, 1985), pág., 224.

<sup>95</sup> *Ibíd.*, pág., 24

<sup>96</sup> Sepúlveda, Gastón. “El paradigma de la educación actual”. *La Educación* (OEA). No., 104, 1989, pág., 59

cuantitativa de la educación en el contexto latinoamericano, que había sido la forma del cumplimiento de la promesa educativa hasta la década del setenta, en 1989 ya no era suficiente para cubrir las nuevas necesidades surgidas, puestas ahora en la *elevación de los niveles de conocimiento de la población*<sup>97</sup>, un criterio que no lo daba el incremento masivo de la matrícula, y el mejoramiento de los sistemas educativos en cuanto a: “sus fines, propósitos y objetivos - formulados en un nivel político - y sus resultados obtenidos en la práctica pedagógica”<sup>98</sup>

En este sentido, los problemas como la deuda externa, el incremento del analfabetismo, la insuficiencia del uso de nuevas tecnologías, los índices estadísticos que evidenciaban ineficiencia en la cobertura y calidad de la educación, la tendencia a la privatización de los *sistemas educativos*; y en general, todo el conjunto de fenómenos que les permitía identificar una *crisis educativa* en América Latina<sup>99</sup>, estaban relacionados con problemas de orden mundial que el desarrollo no había resuelto, máxime en una etapa en la cual la región latinoamericana estaba pasando por un proceso de *democratización de los sistemas políticos*, lo que incrementaba las demandas al sector educativo por parte de la población civil:

“La crisis económica obliga a subrayar los criterios de eficacia de la gestión pública y la democratización amplía las demandas destinadas a satisfacer el sentido de equidad social. La gran pregunta es, cómo compatibilizar eficacia y equidad social en medio de tan severa limitación de recursos. La historia reciente demuestra que una de las características más notables de nuestra región ha sido, precisamente, su escasa capacidad para compatibilizar el crecimiento económico con la equidad social”.<sup>100</sup>

El enunciado anterior manifestaba el problema del incremento de las demandas sociales oponiendo un criterio técnico como la eficacia de la administración pública, a un criterio político como la ampliación de la democracia, ello inmerso en un problema de limitación de recursos. Esta era la forma en que el sector de las organizaciones

---

<sup>97</sup> *Ibíd.*, 59

<sup>98</sup> *Ibíd.*, 59

<sup>99</sup> Véase: Tunnermann Bemheim, Carlos. “La educación latinoamericana y el papel de la OEA”. *La Educación* (OEA), No., 106 1990, pág., 12.

<sup>100</sup> *Ibíd.*, pág., 12

internacionales veía y entendía la crisis de la educación latinoamericana a finales de la década de 1980.

En el sector sindical, se popularizaron los pronunciamientos sobre el desarrollo como objeto de análisis en 1984, pero en el transcurso del tiempo (hasta 1990) tienden a atenuarse las discusiones sobre su papel del mismo en la *crisis de la educación*. Hacia comienzos de la década de 1990, las máximas generales que habían quedado de los análisis del *viejo modelo*, o mejor, las *verdades* que habían terminado por constituirse al interior del sector sindical tenían las siguientes particularidades: crítica al Estado por incorporar políticas inadecuadas de desarrollo al *sistema educativo*, que había crecido sobre la capacidad económica y productiva del país hasta 1980; aplicación inadecuada del modelo de desarrollo por parte del Estado, aplicación de la *racionalización* de las inversiones inspiradas en el *nuevo modelo* (neoliberal) y tendencia a asumir la educación como factor de desarrollo económico para *satisfacer* las necesidades de industrialización. Estos elementos, según el sector sindical, lesionaban la educación, tanto en su posicionamiento político (como *derecho*), como en su existencia más concreta y técnica (como *sistema*).

Ahora bien, cuando establecemos que se atenuaron las discusiones en torno al modelo de desarrollo, no implica que el término haya desaparecido en los pronunciamientos de los sectores. Lo que ocurrió es que se habían instalado, para todos los sectores, las verdades sobre el desarrollo, -el “evangelio del desarrollo”, lo llama agudamente Arturo Escobar-, y a partir de ellas los actores miraban los problemas educativos. En este sentido, las publicaciones sobre *crisis* financiera y administrativa del *sistema educativo* y *crisis* de la *calidad* de la *educación*, tan abundantes en la literatura sindical desde 1984 a 1990, tenían el desarrollo como matriz común.

Esto lo podemos constatar analizando los distintos enunciados. En cuanto a *crisis del sistema*, en 1985 se denunciaba la ausencia de políticas públicas que *impulsaran* la *educación* como motor de desarrollo:

“La crisis del sistema educativo colombiano se revela en la inexistencia de políticas que asuman e impulsen el sistema escolar como motor de desarrollo económico y social, de acuerdo con nuestras particularidades históricas, recursos y valores culturales. Ello hace que la educación esté divorciada de las reales necesidades del conjunto de la sociedad y de la búsqueda de destino autónomo”.<sup>101</sup>

El enunciado anterior nos permite identificar las nuevas demandas al sistema educativo, las *particularidades históricas*, los *recursos*, y los *valores culturales*, ocupan el lugar de las nuevas *necesidades*, dirigidas, esta vez, hacia la búsqueda de un proyecto de nacionalización del sistema educativo, también como una *nueva necesidad*. El proceso expansivo del mismo, según el enunciado siguiente, había terminado por generar una amplia demanda de docentes que había sido resuelta con una *formación deficiente* del profesorado:

“Al iniciarse el proceso de ampliación de la cobertura escolar, creció rápidamente la demanda de educadores. Las Escuelas Normales y las Facultades del sector público fueron insuficientes, correspondiéndole al sector privado absorber parte importante de dicha demanda, a través de la proliferación de un gran número de instituciones de formación con un profesorado improvisado para tan exigente labor. El efecto a mediano plazo ha sido el ingreso a la docencia de miles de educadores con una preparación pedagógica deficiente e inadecuada para enseñar a una población de niños y jóvenes sin tradición de escolaridad”.<sup>102</sup>

Y sumemos además el problema de la calidad de la educación:

“El deterioro de la calidad de la educación tiene su explicación en un conjunto de procesos fundamentales de la vida nacional, cuya comprensión es indispensable para la formulación de soluciones eficaces. Los componentes establecidos, en el estado actual del análisis del problema son: la crónica crisis financiera de la educación

---

<sup>101</sup> Avellaneda, Luis Carlos. El déficit financiero de la educación. Educación y Cultura. (FECODE). No. 5. Septiembre de 1985. Pág., 28. El autor en su época: abogado laborista. En el año 2002 ganó una curul para el Senado de la República como representante del Polo Democrático.

<sup>102</sup> Consejo directivo del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes-CEID. “La calidad de la educación y el Movimiento Pedagógico”. Educación y Cultura. (FECODE). No. 11 Abril de 1987, pág., 10 Los distintos CEID (Centro de Estudio e Investigación Docente), tenían ciertas tareas relacionadas con la investigación de problemas educativos, y se definen como “organismos institucionales de la Federación Colombiana de Educadores de investigación y de sus sindicatos filiales que tienen por objeto el desarrollo del Movimiento Pedagógico sobre la base de la defensa de la educación pública” En: CEID: Naturaleza y funcionamiento, diez tesis. Documento disponible en: <http://www.adih.org.co>

pública, la desorganización administrativa del sector educativo, las precarias condiciones de vida de amplios sectores de la población nacional, la deficiente formación y capacitación de los educadores, las limitaciones del Estado al trabajo de los educadores, el deterioro de las condiciones materiales de enseñanza”.<sup>103</sup>

Lo que se hace evidente en estas denuncias es precisamente la forma como el sistema generaba nuevas demandas que se iban acumulando, y los distintos tipos de crisis son expresión de esas demandas infinitas que el propio sistema no era capaz de cumplir en su finitud.

A partir de 1991, los debates en la Asamblea Nacional Constituyente avivaron el carácter funcional de la relación educación/economía en el sector sindical. Floreció nuevamente la idea controversial de *educación como factor de desarrollo* pero ahora con un carácter distinto, pues desaparecen los enunciados que se oponían a ello. A partir de este momento, esta forma de ver la *educación* no era cuestionable, en efecto, la posibilidad del sector sindical de incidir desde su perspectiva ideológica en el diseño de la política educativa puso de superficie nuevamente la noción de que la educación no debía estar divorciada del desenvolvimiento económico del país. Un miembro del comité ejecutivo de FECODE afirmaba para ese año que:

“El atraso económico de Colombia determina primordialmente el deterioro de las condiciones de vida y cultura de la población. Por esa razón el desarrollo económico es un punto de partida ineludible para el bienestar de todo el pueblo. Si bien es cierto que la educación por sí sola no resuelve el problema del desarrollo económico, sin ella resulta imposible lograr el avance científico y tecnológico requerido por las exigencias de la superación del subdesarrollo. La educación no ha sido un proyecto prioritario, coherente y autónomo del Estado colombiano en esa dirección. En el momento actual la mayoría de los países avanzados del mundo se encuentran en un proceso de adecuar su sistema educativo a las profundas exigencias del vertiginoso cambio de la ciencia y la tecnología. Colombia debería encontrarse con mayor razón en ese proceso, dada la situación de atraso científico en que se encuentra”.<sup>104</sup>

---

<sup>103</sup> CEID. “La calidad de...”, pág., 10.

<sup>104</sup> Ocampo, José Fernando. “Hacia una revolución educativa en Colombia”. *Educación y Cultura*. (FECODE). No 25. Diciembre de 1991, p.

El problema del *desarrollo educativo*, en relación con los avances científicos y tecnológicos constituía otro problema de demandas infinitas. El sector de las organizaciones internacionales, establecía para la década de 1980, que se requería de una adecuación de las ciencias y las tecnologías adaptadas a las necesidades y recursos de los pueblos latinoamericanos, al respecto, el sector sindical, de acuerdo a las palabras anteriormente citadas, parecía mirar el desarrollo científico-tecnológico de manera lineal, en relación comparada con los *países avanzados*.

Las demandas infinitas también estaban puestas en la adopción y definición misma de la educación, que la educación fuera un *derecho* o un *servicio* constituía otro problema que era preciso resolver mediante la lucha política y la movilización, sobre este punto profundizaremos en el capítulo cuarto, pero queremos observar aquí como estos planteamientos se convierten en parte de las demandas que modifican el sistema, y lo prefiguran para la generación de otras demandas, al parecer, irresolubles.

Este tipo de enunciados fueron comunes en los debates en el interior del sector, y en el marco de la Constituyente que llevó a la formulación de la Constitución Política de 1991; lograr que en la Constitución la *educación* quedara impresa como un *derecho*, se consideró una de las más grandes conquistas del sindicato e hizo estallar sentimientos de júbilo y euforia entre los actores:

“Por fin, el derecho a la educación fue reconocido en la Carta Política de Colombia (Art. 67). Este hecho constituye un paso significativo hacia el logro del desarrollo y justicia social. Bien es sabido que la educación es uno de los medios más eficientes para llevar las sociedades al progreso y la igualdad”<sup>105</sup>

La aflicción por la *educación en crisis* quedó atrás, prevalecía en los enunciados una proyección positiva de la educación, y es en este estallido de euforia donde emerge nuevamente a la superficie la noción de desarrollo. Quien alguna vez fuera presidente de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y vicepresidente de la Central Unitaria

---

<sup>105</sup> Rodríguez Céspedes, Abel. La educación en la nueva Constitución. Educación y Cultura. (FECODE). No. 25, diciembre de 1991, pág., 39

de Trabajadores (CUT) hasta 1987, en 1991 había actuado como constituyente y, una vez logrado el mayor propósito del colectivo, se enunciaba de la siguiente manera:

“Está comprobado que el desarrollo y bienestar de una sociedad marchan en proporción directa con el índice de escolaridad de su población. Por esta razón, un nivel básico de educación no puede en el mundo de hoy dejarse a la voluntad de las personas”.<sup>106</sup>

La posibilidad de participar en un evento “profundamente democrático” como la Constituyente y la conquista del *derecho* a la *educación*, posibilitó en el sector el retome de la función e importancia de la *educación* en la sociedad, en estas reflexiones se hace evidente la creencia en el desarrollo, que se reafirmaba continuamente:

“Se requiere garantizar una educación soberana, capaz de defender nuestros intereses, el desarrollo económico nacional y los valores frente a las pretensiones de dominación imperial y frente a la pobreza material y marginamiento de la cultura universal”.<sup>107</sup>

Ya en la última etapa del período que nos interesa, el sector sindical, por medio de las publicaciones de FEDESARROLLO para la revista *Educación y Cultura*, continuaban reflejando, aún con mayor vehemencia, la relación *desarrollista* entre educación y economía:

“Así mismo, el acceso de mayores capas de población a una educación eficiente y de buena calidad es garantía de una distribución de ingresos más equitativa y de la dinamización del mercado de trabajo. De ahí la importancia, de que el Estado asuma la responsabilidad de entender la educación como una inversión productiva a largo plazo para lograr el desarrollo humano y económico que requiere Colombia a las puertas del siglo XXI. Asumir esa responsabilidad implica contar con metas claras de cobertura, eficiencia y calidad, y vigilar permanentemente los presupuestos de

---

<sup>106</sup> *Ibíd.*, pág., 42

<sup>107</sup> FECODE. “Declaración. La defensa de la educación pública y la ley general de la educación”. *Educación y Cultura* (FECODE). diciembre de 1991, pág., 3

ingresos y gastos del sector educativo para el cumplimiento de los objetivos señalados”.<sup>108</sup>

Evidenciamos en todas estas reflexiones críticas en torno a la educación una tensión entre un discurso nacionalista sobre el desarrollo, enfrentado a un discurso multinacionalista del mismo. Tensión que no puede ser traducible a descalificaciones mutuas, sino a matices entre uno y otro, pues mientras que el sector de las organizaciones internacionales puntualizaron las primeras autocríticas al desarrollo, en el sentido que las demandas sociales educativas se venían incrementando aceleradamente, a medida que la expansión del *aparato educativo*, como solución a las viejas demandas, lo hacía; los sectores de discusión nacional, por su parte, veían el viejo modelo de desarrollo (el de las décadas del cincuenta, sesenta y parte del setenta) como una inadecuada implementación de políticas educativas que habían dejado como saldo la deuda externa, que ahora se revertía en contra del sistema mismo.

Las apreciaciones que observamos respecto al movimiento de la Constituyente en 1991, y la presencia allí de la noción de desarrollo en tanto progreso, parecen traslucir un consenso generalizado de que la educación en efecto, no podía desligarse del todo de esta noción. Las transformaciones (o técnicamente la *modernización*), fueron digamos, las ganadoras de esta partida, pues desde todos los sectores y desde todos sus ángulos, era lo que se solicitaba, eran las demandas infinitas sobre el sistema finito que termina explicando finalmente lo que implicaba la crisis educativa para la década de 1980, es preciso preguntarse, no obstante, hasta dónde estas demandas fueron las que finalmente terminaron justificando el desmonte del Estado benefactor.

A comienzos de la década de los noventa, el saber sobre *crisis de la educación* empezó a desfallecer. En su lugar, los sectores lo percibían como una situación específica de los años ochenta, que quedó marcada para la memoria histórica del país como la *década*

---

<sup>108</sup> FEDESARROLLO (Mauricio Alviar y Doris Polanía). “La calidad de la educación”. *Educación y Cultura*, No. 29, marzo de 1993, pág., 36. “La Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo (Fedesarrollo) es una entidad privada sin ánimo de lucro. Establecida en 1970, se dedica a la investigación en temas de política económica y social. Su propósito es contribuir al diseño, seguimiento y mejoramiento de las políticas públicas”. Información disponible en: <http://www.fedesarrollo.org.co>

*perdida*. Surgieron entonces, contados en tiempo pasado, los diagnósticos, los balances, los análisis, los recuentos de lo que había ocurrido; en esta forma de enunciación, los sectores se distanciaban de la *crisis*, pero irónicamente, aunque ya no se usaba el término, prevalecían las críticas que lo habían suscitado: problemas en la cobertura, financiación, escasez de recursos y todo el universo de problemas que componían la *crisis del sistema*, continuaban vigentes. Como si hubiésemos salido del *estado de crisis*, pero sin solucionar los problemas que lo componían.

## **1.2 Los problemas educativos**

Los siguientes elementos que componen el articulado de nuestro capítulo tocan lo que referimos no tanto como *crisis*, sino como *problemas educativos*, que fueron puntos comunes de discusión entre los distintos sectores. Algunos guardan todavía su relación directa con ella, otros, se comportaban como problemas prevalentes de la educación en el período estudiado.

### **1.2.1 El binomio ciencia-tecnología como fórmula común de *anticrisis***

La revisión de los distintos argumentos propuestos sobre la salida de la crisis, permite a nuestro análisis identificar un rasgo común, o punto de cruce de todos los sectores: *la creencia que la ciencia y la tecnología eran la fórmula para la superación de la crisis*. Una percepción general que pudimos recoger de todos los sectores fue la confianza que le otorgaban al conocimiento como factor importante en las relaciones entre economía y sociedad.

De la misma manera, la *educación* se consideraba la vía por la cual el conocimiento científico y técnico debería llevarse al plano de la sociedad. Así mismo, estas relaciones produjeron objetos de saber dentro del Campo Intelectual de la Educación, en especial uno prominentemente técnico como: *(el) conocimiento (es LA) clave para el crecimiento económico* (fundamento de los enunciados sobre educación para el trabajo y el capital humano); y otro objeto político como el fundamento de que en la formación crítica estaba la base de la libertad y la democracia.

### 1.2.1.1 Lo técnico: el conocimiento para el desarrollo económico (educación para el trabajo y capital humano)

Iniciemos nuestra exposición con el primer postulado producto de la relación economía/ciencia-tecnología: *el conocimiento como factor de desarrollo económico e industrial*. Para todos los protagonistas del Campo Intelectual de la Educación, una *buena educación* era la que incorporaba la investigación, la tecnología y la ciencia adaptadas a las necesidades del *desarrollo educativo*. De hecho, los expertos del sector de las organizaciones internacionales emitían recomendaciones a los gobiernos latinoamericanos producto de amplios estudios sobre la materia. En la “Declaración de México” llevada a cabo en 1979, el examen realizado sobre *la educación, la cultura y la ciencia* para América Latina había dado resultados que los expertos calificaban de *dramáticos*.<sup>109</sup>

A partir de percepciones como ésta, se instalaba la idea de los “*sistemas educativos rígidos y con contenidos programáticos obsoletos e inadecuados*”,<sup>110</sup> y pese a que se trataba de diagnósticos iniciales emitidos desde 1979, esto se constituyó en una sombra que acompañó todas las percepciones sobre *educación* durante el período; en cuestiones de ciencia y tecnología, los alcances parecían siempre ser insuficientes, aún durante los primeros cuatro años de la década de 1990, persistía la idea de que el *sistema educativo* padecía la ausencia de estos componentes.

En los diversos eventos que congregaban a expertos en educación -convocados por las organizaciones internacionales como UNESCO, OEA y el Convenio Andrés Bello- se presentaban informes sobre la *realidad educativa latinoamericana* que fueron luego discutidos y consumidos por los participantes del sector de las organizaciones de este tipo. De igual manera, estos actores asumían estos informes como autoridades en la materia y desde allí formulaban sus enunciados. En 1987 el documento con el sintomático título de: *Educación anticrisis para América Latina* proponía sus *soluciones* a la *crisis educativa* a

---

<sup>109</sup> Chacón Florencio. “Respuestas del sistema educativo a las transferencias tecnológicas, sociales y culturales en América Latina y el Caribe”. *Revista Tablero* (Convenio Andrés Bello). Año XI, No., 30, enero-abril de 1987, pág., 8

<sup>110</sup> *Ibíd.*, pág., 9

partir de la Conferencia Internacional de Educación (reunión número 39) llevada a cabo en 1984; con base en ella, la experta resaltaba la importancia de la formación científica y técnica en la educación:

“... el hombre debe recibir una formación sólida dentro de la cual haya armonía entre su preparación en el orden humanístico y en el orden científico y tecnológico (...) En el orden científico, debe tener una formación consistente que le permita comprender e interpretar los fenómenos naturales, como una de las vías que lo conducirán a alcanzar la verdad en el conocimiento. En relación con la enseñanza científica y tecnológica, señaló la 39a. Conferencia Internacional de Educación ya citada que: "la iniciación científica y técnica apropiada se cuenta entre los elementos de importancia crítica en la renovación de la enseñanza primaria. Como tal, habrá de desarrollarse a la luz de los adelantos científicos y tecnológicos, de las exigencias del desenvolvimiento integral de la personalidad del niño y de la vida individual y social".<sup>111</sup>

En 1990, otro experto del sector denunciaba el desfase entre los contenidos curriculares y los avances científicos y tecnológicos de su tiempo, inspirado en una reunión de especialistas realizada en 1989 para analizar el tema “América hacia el año 2000”:

“El análisis de los contenidos curriculares lleva a la conclusión de que existe un evidente desfase entre los programas educativos y los avances de la ciencia y la tecnología contemporáneos, que se acentuará a medida que se acerca el nuevo siglo si no se adoptan decisiones encaminadas a incorporar, en la médula misma de la educación, los avances científicos de la época”.<sup>112</sup>

A partir del binomio ciencia-tecnología no sólo se edificaban los conceptos de *calidad de la educación* y *eficiencia de los sistemas educativos*, era también la plataforma de todo el saber reformista que caracterizó los enunciados del período, producto también de las reflexiones sobre el carácter práctico de la *educación* en la vida cotidiana de las personas y su vínculo con el *desarrollo económico y social*. El sector de las organizaciones

---

<sup>111</sup> Lerner de Alamea, Ruth. “Educación anticrisis para la América Latina y el Caribe: consideraciones y factores relevantes”. *La Educación* (OEA), No., 191, 1987, pág., 96

<sup>112</sup> Tunnermann Bemheim, Carlos. “La educación latinoamericana y el papel de la OEA”. *La Educación*, No., 106 1990, pág., 16

internacionales -y de hecho todos los sectores- propugnaban para 1992 un cambio cualitativo en la educación que debía asumir la integración teoría-práctica:

“El motor del cambio cualitativo en la educación, sobre todo a nivel escolar, es la integración, en una forma y escala adecuadas, de conocimientos teóricos con su aplicación y aptitudes vinculadas por la misma. Se deberá por lo tanto integrar la tecnología con la educación científica, incluyendo elementos de informática. Este cuerpo integrado de conocimientos teóricos, aplicaciones y aptitudes conexas permitirá que todos los alumnos comprendan la índole de la tecnología y estén en condiciones de aplicar las capacidades científicas y tecnológicas a los problemas de la vida cotidiana, ya sea en el mundo del trabajo o en la prosecución de sus estudios. La tecnología no es solamente una colección de instrumentos; implica una manera de trabajar, vivir y percibir el mundo. La educación no está destinada pues a impartir técnicas específicas, sino a favorecer una intuición y un estilo de trabajo sobre los que asentar más tarde la formación profesional. El éxito de la educación se debe medir por la capacidad del alumno para identificar y definir un problema, utilizar eficazmente los conocimientos teóricos y las capacidades para encontrar una solución”.<sup>113</sup>

El *conocimiento* aprendido en la *escuela* debía vincularse con el *mundo del trabajo*, desde comienzos de 1980, al sector académico le preocuparon especialmente estos temas concernientes al carácter práctico de la educación, publicando artículos de expertos internacionales de UNESCO y la CEPAL, cuyos focos de análisis estaban centrado en la relación educación-trabajo, el siguiente enunciado discute una hipótesis que se venía manejando desde las décadas anteriores:

“La principal hipótesis que se ha manejado hasta el presente es que el comportamiento diferencial de la fuerza de trabajo en el mercado puede ser explicado por los años de escolaridad que ésta posee. De tal manera, la inserción de aquella en uno u otro mercado, el tipo de ocupación e ingreso al que aspira, etc., se hallarían conectados con los niveles de educación que poseen los distintos estratos de trabajadores. Partiendo de esta hipótesis - la cual parece avalada por la evidencia empírica -, resulta interesante discutir algunas consecuencias de la expansión educacional. Si se deja de lado el problema de la demanda de trabajo, ya que éste cae dentro de otra esfera de análisis, es obvio que si la demanda de educación continuase

---

<sup>113</sup> Roy Singh, Raja. “Cambiar la educación en un mundo que cambia”. *Perspectivas*. (UNESCO) Vol., XXII, No., 81, 1992, pág., 13

al ritmo operado hasta el presente y si la misma se encontrase acompañada de una mayor facilidad de acceso para todos los sectores sociales, el resultado sería una mayor homogenización en los niveles de escolaridad de la fuerza de trabajo.”.<sup>114</sup>

El problema que veían estos expertos internacionales, hablando desde una revista académica nacional - como la Revista Colombiana de Educación editada por la Universidad Pedagógica Nacional - es que, pese a que se había producido un aumento en los niveles educacionales de la población obrera, de todas maneras seguían persistiendo problemas que debían pensarse desde la misma practicidad de la educación, pues este fenómeno se había venido presentando en medio de altas tasas de desempleo y subempleo, que según el criterio del experto, tendían a verse como problemas aislados de la *formación educacional de los individuos*<sup>115</sup>.

Un ángulo del sector de las ONGs, se mostró prontamente motivado por el tema de la ciencia y la tecnología en la educación. En 1983 la revista *Naturaleza, Educación y Ciencia*, editada por la fundación Educación y Ciencia, criticaba el carácter marginal de la actividad científica en Colombia, y analizó la necesidad de incorporar una política científica autónoma en los países *subdesarrollados*. Desarrollo científico, según este ángulo del sector, implicaba: “difusión de conocimientos que permite la comprensión, el control y la transformación del medio en el que vive su población”.<sup>116</sup> Una *política científica autónoma* se proponía como el distanciamiento de una tendencia homogenizante como lo era el *subdesarrollo*, que ponía al país en el lugar de un grupo de países que compartían las mismas características de carencia y ello implicaba la pérdida de las fronteras que permitían la identidad de *lo propio*, es probable que este tipo de posturas revelen una tensión entre subdesarrollo/nacionalismo.

De igual manera, en los *problemas educativos* tratados por las organizaciones de corte internacional y multilateral, en este caso el Convenio Andrés Bello, era notoria la

---

<sup>114</sup> Carciofi, Ricardo. “Acerca del debate entre educación y empleo”. *Revista Colombiana de Educación*. (UPN). No. 8 septiembre de 1981, pág., 41. Versión electrónica en PDF disponible en: [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

<sup>115</sup> *Ibíd.*, 41

<sup>116</sup> Cini, Marcelo; Violini, Galileo. “Motivaciones para una política científica”. *Naturaleza, Educación y Ciencia*. (Fundación Educación y Ciencia) No., 3, mayo – diciembre de 1983.

relación formación/trabajo, ello medía lo que denominaban “*eficiencia de los sistemas educativos en América Latina*”; las denuncias del escaso “*vínculo entre educación y trabajo*”,<sup>117</sup> se traducían en “*la poca articulación entre educación y desarrollo económico social y cultural*”.<sup>118</sup> En 1987, el secretario adjunto del Convenio Andrés Bello concluía con este enunciado su estudio:

“... lo que la escuela común no ha logrado hacer: preparar a los hombres y mujeres humildes del campo y la ciudad, acosados por el desempleo, en oficios remunerativos que les permitan asegurarse una manera de vivir con dignidad”.<sup>119</sup>

El sector estatal hizo constante referencia al *desarrollo científico y tecnológico* en su articulación con la educación, como la fórmula para sacar al país del *subdesarrollo*. En 1978, el Plan de Desarrollo vigente adoptaba el concepto de *formación permanente* y veía en ella la forma de aumentar el *capital humano* necesario para impulsar el sector productivo. Desde 1968 se había fundado COLCIENCIAS como el *organismo para la promoción y fomento de programas de investigación en todos los campos de las ciencias*, y a finales de los años setenta, el sector estatal hacía descansar sobre este organismo las metas en este aspecto, mientras que en el *sistema educativo*, la investigación científica y la formación tecnológica eran aspectos que correspondían exclusivamente a la educación secundaria, media y superior.<sup>120</sup>

Para el período comprendido entre 1982 a 1986, el sector estatal continuaba haciendo énfasis en la articulación entre el binomio ciencia-tecnología y desarrollo económico, pero esta vez enunciaba que esta articulación también conllevaría a la solución de problemas sociales imperantes como “*la marginalidad*”<sup>121</sup>, mencionaba entonces los programas CAMINA y Educación Superior Abierta y a Distancia como la forma de llevar

---

<sup>117</sup> Chacón Florencio. “Respuestas del sistema educativo a las transferencias tecnológicas, sociales y culturales en América Latina y el Caribe”. *Revista Tablero* (Convenio Andrés Bello). Año XI, No., 30, enero-abril de 1987, pág., 13

<sup>118</sup> Chacón, F. “Respuestas del sistema...,” p. 13.

<sup>119</sup> Chacón, F. “Respuestas del sistema...,” p. 19.

<sup>120</sup> Véase Turbay Ayala Julio César. *Plan de Integración Nacional, sección Programas Sociales*. República de Colombia. DNP. 1979, pág., 109. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

<sup>121</sup> Este era un criterio técnico para mirar lo social, haremos énfasis en ello en el capítulo tres.

el componente científico-técnico a las poblaciones de menores recursos con el fin de articularlas al desarrollo económico y productivo del país.

Entre 1986 a 1990, el sector estatal no presentó nuevos argumentos distintos a los ya establecidos en los Planes que hemos comentado. Pero entre 1990 a 1994, el Plan de *Apertura Educativa* arremete contra los postulados anteriores del propio sector, enunciando que no se había establecido en el país la articulación entre conocimiento, capital y trabajo:

“Los programas orientados a la creación y adaptación del conocimiento, la investigación, los doctorados y las ciencias básicas, se encuentran rezagados. Lo poco que hay existe de una manera aislada, tanto a nivel nacional como internacional, faltando elementos constitutivos de una comunidad científica. No existe la complementación necesaria entre conocimiento, capital y trabajo, ni el desarrollo institucional para lograrlo. De otra parte, el gasto en ciencia y tecnología es menos del 2% del gasto total de las universidades”.<sup>122</sup>

Este Plan en particular resaltó la relación del binomio ciencia-tecnología con el desarrollo económico, además de COLCIENCIAS y el *sistema educativo*, instituciones como las universidades y el SENA entrarían con mayor dinamismo, según lo enunciado en el Plan, a formar parte activa en el desarrollo científico para impulsar el desarrollo económico, usando, según su criterio, una *receta* proveniente de la experiencia de los países del sudeste asiático:

“La experiencia de los países del sudeste asiático indica que la combinación de apertura económica con acumulación de capital humano es la mejor receta para lograr impulsar el desarrollo económico con alto contenido de equidad social”.<sup>123</sup>

Desde que se fundó la revista *Educación y Cultura* en 1984, el sector sindical reaccionó siempre de manera opuesta a estos postulados del sector estatal. Sin embargo, había puntos en común que compartían -no sólo con el sector estatal sino con todos los demás sectores-. Pese a la polarización política prevalecía la noción de incorporar el componente científico-técnico a la *educación*, denunciando que *la naturaleza dependiente*

---

<sup>122</sup>Gaviria, César. *Plan de Apertura Educativa...*, pág., 11

<sup>123</sup> *Ibíd.*, pág., 4

*del país* era producto de la escasa inversión en investigación científica en el sector educativo.<sup>124</sup> El sector sindical, a pesar de su inclinación por las transformaciones sociales y culturales de la educación colombiana, compartía el componente técnico que instituía el conocimiento como base del crecimiento económico, la mayoría de las críticas en este caso estaban dirigidas a resaltar el escaso interés del Estado en su papel de organizador de un *sistema educativo* que lograra impulsar los demás sectores de la sociedad, especialmente, las relaciones entre educación y trabajo a partir de la formación científica y tecnológica; observemos para ello, tres enunciados ubicados en los tres momentos cruciales del período para el sector: el inicio, la Constituyente y los tiempos cercanos a la formulación de la Ley General de Educación.

1984 fue quizá el año de mayor amplitud de las críticas de izquierda en el sector sindical, siendo la época en donde se discutió de manera más aguda el carácter cultural de la educación, sin embargo, cuando el sector pensaba objetos como *calidad*, surgía la mayoría de las veces el enlace ciencia-tecnología-trabajo:

“...la calidad de la educación deviene del entrelazamiento de la ciencia y el trabajo, la cultura y el hombre, la ciencia y la tecnología. Todo en función del hombre como ser social y no como producto programado del capital”.<sup>125</sup>

La revista *Educación y Cultura* publicó algunos artículos que intentaron resaltar las deficiencias de la *educación colombiana* en relación con el *mundo del trabajo*, a ellos ya nos hemos referido en la primera parte de este capítulo, pero recordemos algunos apartes no citados; el sector sindical, a través de las publicaciones del Centro de Estudios del Trabajo para la revista *Educación y Cultura*, compartía el saber producto de la relación entre ciencia-tecnología/desarrollo económico que hemos referido cuando enunciaba que: “cuando la economía está en crisis y por ende no requiere de una educación que resuelva la necesidad de mano de obra calificada, el sistema educativo en su conjunto pierde el

---

<sup>124</sup> Véase: Partido Comunista Colombiano. *La crisis de la educación pública. Educación y Cultura* (FECODE). Separata especial, diciembre de 1984, pág., 19.

<sup>125</sup> *Ibíd.*, pág., 28

contenido científico y se torna casi exclusivamente en válvula de escape de las tensiones sociales y en reproductor de las ideologías dominantes”.<sup>126</sup>

En 1991, época del nacimiento de la nueva Constitución Nacional, la relación ciencia-tecnología/desarrollo económico continúa siendo notoria, pese a que se había criticado anteriormente, dentro del mismo sector, el carácter pragmático con que el Estado asumía la educación:

“...resulta indispensable que el sector productivo se vincule a la educación, propiciando la investigación, integrando trabajo y educación en el sitio de trabajo, adelantando investigaciones en la tecnología propia de su sector, vinculándose progresivamente a programas universitarios de diagnóstico y desarrollo tecnológico”.<sup>127</sup>

Y en 1993, año en que el sector se estaba preparando para impulsar la Ley General de Educación, el binomio ciencia-tecnología adquirió un carácter más prominente al asumirse la *apertura económica* como una realidad:

“De ahí la importancia de convertir en un propósito nacional la asimilación, creación y aplicación de conocimientos científicos que alimenten la ciencia y la tecnología con los cuales el país pueda enfrentar los retos de la apertura económica. Obviamente, esto implica la formación de los estudiantes en el espíritu de la investigación a través de la renovación de métodos y contenidos”.<sup>128</sup>

Pero pese a compartir la idea de que la formación científico-técnica ayudaría a sacar al país de la crisis y a contribuir al desarrollo económico, el sector sindical también presentó criterios opuestos a esta noción. En 1991 se hicieron aun más claras las críticas a la noción de *capital humano*, enunciado que a una sección de actores del sector les causaba incomodidad por la asociación que encontraban con el auge del *nuevo modelo neoliberal*. Desde esta esquina del sector, la *formación para el mundo del trabajo* implicaba

<sup>126</sup> CEDETRABAJO. “La crisis financiera en la Educación pública”. *Educación y Cultura* (FECODE). No. 2, septiembre de 1984, pág., 47

<sup>127</sup> Ocampo, José Fernando. “Hacia una revolución educativa en Colombia”. *Educación y Cultura* (FECODE). No 25, diciembre de 1991, pág., 21

<sup>128</sup> FEDESARROLLO (Mauricio Alviar y Doris Polanía). “La calidad de la educación”. *Educación y Cultura* (FECODE). No. 29, Marzo de 1993, pág., 31

*instruccionismo y adiestramiento* de las masas para propósitos, digámoslo abstrayendo sus enunciados, *siniestros* de la maquinaria del sistema: “la instrucción y el adiestramiento basados en las teorías del capital humano, cuyo propósito son los aprendizajes mínimos y la calificación de la fuerza de trabajo”.<sup>129</sup> En este sentido, los problemas que habían formulado como no resueltos de la *educación* había que verlos desde otra perspectiva:

“El punto de partida de nuestra postura se aleja de esas pretensiones nostálgicas que lo reclaman vigentes todavía, pero más aún se distancia gradualmente de cualquier intento neoliberal y pragmatista de la instrumentación y criterio tecnológico de la eficiencia, cuyo cometido es el desmonte del Estado en la financiación de la educación sin renunciar a su control y diseño. De otro lado, el problema de la educación en Colombia no es solo el de cobertura y menos aún minara desde las teorías del capital humano en términos de la relación costo-beneficio”.<sup>130</sup>

El enunciado *capital humano*, tiene su propia historia dentro de los sectores del saber educativo. Como pudimos observar, estaba presente en el sector estatal desde 1978, y en la década de 1980, el sector académico puso especial énfasis en su emergencia e importancia para el crecimiento económico de los países *subdesarrollados*. La *Revista Colombiana de Educación*, editada por la Universidad Pedagógica Nacional, establecía que este enunciado había surgido en el contexto norteamericano a partir de los análisis de algunos teóricos,<sup>131</sup> que en los años sesenta intentaron explicar el éxito del crecimiento económico de Estados Unidos, encontrando que la *educación* era la clave para el mejoramiento de las condiciones sociales de la fuerza laboral.<sup>132</sup>

Sin embargo, a partir de la propia crítica, el enunciado se transformó. A comienzos de 1990, el sector académico, esta vez por medio de la revista *Itinerario Educativo* de la Universidad San Buenaventura, establecía que el capital humano, además de hacer parte de la riqueza de una nación, debía incorporar el componente de *equidad*:

---

<sup>129</sup> Martínez Boom, Alberto. “La lucha por la educación pública: un asunto estratégico”. *Educación y Cultura* (FECODE). No. 25, diciembre de 1991, pág., 28.

<sup>130</sup> *Ibíd.*, pág., 27

<sup>131</sup> Tales como Edward Denison, Simon Kuznets y W. Schultz

<sup>132</sup> Carciofi, Ricardo. “Acerca del debate entre educación y empleo”. *Revista Colombiana de Educación*. No. 8 septiembre de 1981, pág., 4. Versión electrónica en PDF disponible en: [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

“La nueva riqueza de las naciones, en términos del “conocimiento, la técnica y el saber”, que puede ser cuantificada como el capital humano de un país no se generará en los establecimientos fabriles, ni se distribuirá en los comerciales. Su génesis está en el proceso de educación que también debe salvaguardar su distribución equitativa”.<sup>133</sup>

Por aquellos tiempos (1992), el sector estatal, expresándose por medio de una publicación en el sector no gubernamental, continuaba aferrado a la idea clásica de que el *capital humano* era la base del crecimiento económico y el desarrollo; basado en la experiencia histórica internacional, el sub jefe del Departamento Nacional de Planeación enunciaba:

“En particular, el capital humano ha demostrado ser, acorde con la experiencia internacional de la postguerra, fuente insustituible de crecimiento económico, por contribuir a la mayor productividad del trabajo y llevar externalidades para el desarrollo productivo resultantes de la fluidez de la difusión del conocimiento y la tecnología entre una población con mayor preparación. La acumulación de capital humano proviene de la mejor salud y nutrición y, fundamentalmente, de la mayor y mejor educación”.<sup>134</sup>

No obstante, en 1993 este mismo sector, ahora en voz del Ministro de Educación y utilizando como canal el sector sindical, expresaba que además de desarrollo económico, el conocimiento debía proveer *formas más humanas de organización productiva*, que involucraran todas las actividades sociales por medio del manejo de la tecnología moderna, cuyo uso debía proveerlo la *educación*:

“En el mundo de hoy, donde el desarrollo económico no sólo es intensivo en capital y en trabajo sino en conocimiento, la educación se convierte en un requisito indispensable para la utilización de la tecnología moderna. No basta con formar élites muy bien educadas. Es necesario que el conocimiento, a través de la educación se involucre en todas las actividades sociales. No se trata solamente de preparar las

---

<sup>133</sup> Chaux Ch., Julio Enrique. “Apertura en la educación colombiana”. *Revista Itinerario Educativo* (Universidad San Buenaventura). No., 16, año VI, enero-abril de 1992. El autor se presenta para la revista como el director del Centro Investigaciones Facultad de Economía Universidad Santo Tomás y profesor Universidad de San Buenaventura sede Bogotá.

<sup>134</sup> Londoño, Juan Luis. “La infraestructura social en la revolución pacífica”. *Debates*, No., 4, mayo de 1992, pág., 15.

personas para desempeñar un oficio, sino que se deben crear las bases críticas para promover formas cada vez más humanas de organización productiva”.<sup>135</sup>

A comienzos de la década de 1990, el sector de las organizaciones internacionales también lanzaba sus propias críticas al capital humano. Este enunciado se consideraba el reflejo *en la esfera educativa de la ortodoxia económica neoclásica*,<sup>136</sup> y que a pesar de percibirse como un avance, también había terminado por considerar la *educación* un simple *apéndice del mercado*.<sup>137</sup> Eran necesarias, según la posición de los expertos, visiones alternativas que replantearan de una manera interdisciplinar la relación entre la *educación* y la economía, y ello también implicaba el replanteamiento de la teoría económica neoclásica.

Para 1994, otra posición de este sector, según expertos norteamericanos, le daba vuelta a la lógica del capital humano, en lugar de *educación luego crecimiento económico*, se debía pensar la relación *crecimiento económico luego educación*, aunque de todas maneras el objetivo seguía siendo el aumento de la productividad:

“las nuevas ideas sobre educación y crecimiento en economía parecen indicar que las condiciones económicas y tecnológicas de por sí pueden influir sobre la adquisición de habilidades y la acumulación de capital humano. Por lo tanto, aquellos que formulan políticas no pueden considerar a la educación sólo como un instrumento que pueden usar para promover el crecimiento. Más bien, el intercambio y la política comercial pueden influir en la acumulación del capital humano, lo cual a su vez puede influir sobre el crecimiento y la productividad”.<sup>138</sup>

Estos enunciados nos indican que, hacia finales de nuestro período estudiado, la teoría del capital humano -que en esencia era producto de la relación ciencia-tecnología/economía, y así mismo había hecho reflexionar a todos los sectores sobre el

---

<sup>135</sup> Trujillo, Carlos Holmes. “La educación frente al cambio”, *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 29, marzo de 1993, pág., 16

<sup>136</sup> Easton, Peter; Kleen, Steven. “Educación y economía. Otras perspectivas”. *Revista Perspectivas. Unesco*, Vol., XX, No., 79, 1990

<sup>137</sup> *Ibíd.*, pág., 461

<sup>138</sup> Bailey, Thomas., Eicher, Theo. “Educación, cambio tecnológico y crecimiento económico”. *Revista La Educación*. OEA, año XXXVIII, No., 119, 1994, pág., 462.

carácter práctico de la *educación*–, si bien fue sometida a crítica, estaba todavía vigente en algunos enunciados en 1993.

#### **1.2.1.1 La formación crítica como fundamento para la libertad y la democracia. La puesta en escena del saber político**

Las reflexiones anteriores nos sirven de engrane para analizar el objeto político producto de la relación del binomio ciencia-tecnología/sociedad y al que nos referimos cuando iniciamos este apartado: *la formación crítica como fundamento para la libertad y la profundización de la democracia*. En esencia, este argumento se puede considerar político aunque reviste también criterios técnicos, como el anterior, aunque se presenta como eminentemente técnico, son notorias las posiciones políticas que sobre el capital humano fueron asumidas por los distintos protagonistas de las discusiones dentro y fuera de los sectores.

Era una verdad tácitamente reconocida desde todos los sectores del CIE que el desarrollo científico y tecnológico podía y debía producir bienestar social. Desde 1978 a 1994 prevaleció entre los diversos sectores una valoración prominente de la ciencia como estrategia para lograr tal propósito, sin embargo, también consideraban que el desarrollo material que proporcionaba la técnica no era suficiente, la clave estaba en el papel crítico que otorgaba la actividad científica, su incorporación a la *educación* y por tanto a la mente de los sujetos como forma de lograr, además del mejoramiento de las condiciones materiales, una clara visión de su lugar como ciudadano y su papel en la participación en el acontecer político de la nación: “La historia de la ciencia muestra que una comunidad científica nacional se conforma en su acción política y en su lucha por ganar el reconocimiento general, contra la inercia de los valores establecidos”,<sup>139</sup> estas eran las palabras de los expertos del sector de las ONGs en 1983 al respecto.

El sector estatal había promulgado en 1978 el decreto sobre la reforma curricular que asumía el currículo como un “*conjunto planeado y organizado de actividades, en el*

---

<sup>139</sup> Cini, Marcelo; Violini, Galileo. “Motivaciones para una política científica”. *Naturaleza, Educación y Ciencia*, No., 3, mayo – diciembre de 1983, pág., 36.

que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación”,<sup>140</sup> siendo uno de estos fines:

“Desarrollar en la persona capacidad crítica y analítica del espíritu científico, mediante el proceso de adquisición de los principios y métodos de cada una de las áreas del conocimiento, para que participe en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas nacionales”.<sup>141</sup>

En 1983, se continuaba ratificando en el Plan de Desarrollo que la ciencia era también parte de la construcción de nacionalidad.<sup>142</sup> Estos enunciados desataron un amplio debate con los sectores sindical y académico.

El sector sindical, por su parte, se quejaba por el mismo tiempo de vigencia de esta política, de que el Estado no destinaba los fondos suficientes para un verdadero desarrollo científico en el país, siendo la dimensión científica lo que habilitaba *al hombre* para *transformar el mundo* en la práctica social. La incorporación del carácter crítico a la *educación* fue una noción ampliamente discutida en el sector sindical, incluso desde sus primeros pronunciamientos. En términos generales, podríamos decir que este sector asumió la idea de que formar a los estudiantes con un carácter crítico proporcionaría elementos que le permitieran “ubicarse en su marco social e histórico concreto”,<sup>143</sup> y una educación de calidad debía ser pensada desde estos criterios.

---

<sup>140</sup> República de Colombia. Decreto 1419, artículo 2.

<sup>141</sup> *Ibíd.*, artículo 3, numeral 6

<sup>142</sup> En el Plan de Desarrollo de Belisario Betancur el enunciado preciso era este: “La ciencia ha de constituir un eje central de la nacionalidad. En esta perspectiva, ha de integrarse, en primer lugar, al sistema educativo, del cual ha estado divorciado, mediante la formación en todos los niveles de los estudiantes en el espíritu de investigación, renovando métodos y contenidos. Es esta una condición para extender a mediano plazo la influencia de la comunidad científica”. (Betancur, Belisario. *Cambio con equidad. Plan de Desarrollo 1983-1986. Política social*. República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación, pág., 16)

<sup>143</sup> Mockus, Antanas; De Gallego, Blanca; Cardales, Luis. “La calidad de la educación. Relatoría de la comisión segunda del Foro sobre calidad de la educación”. *Educación y Cultura* (FECODE). *Separata especial*. Diciembre de 1984, pág., 36

El sector sindical, a partir de su articulación con los actores visibles del Movimiento Pedagógico<sup>144</sup>, también combatía el *ideal de ciencia* construido para la *educación* desde el sector estatal, argumentando que los criterios con que se edificaba no estaban basados en las nociones de científicidad, sino que se trataba más bien de “un control técnico de la actividad humana” al que llamaron despectivamente *cientificismo*.<sup>145</sup> La *tecnología educativa* era percibida como el producto no deseable de los ideales de ciencia y tecnología pensados desde el Estado, convirtiendo la *educación* en un proceso productivo industrial y la escuela equiparable a una fábrica. La única opción que el sector encontraba para no caer en la *cientificidad* propuesta por el Estado era la *reflexión crítica*, producto de una *reflexión colectiva*: “la reflexión crítica hará que se reconozca cuál es el papel de la experiencia en la relación pedagógica y abrirá el camino al diálogo de esa experiencia con los saberes sistemáticos ligados a la práctica educativa”.<sup>146</sup>

Según el sector sindical, la tecnología educativa propuesta desde la reforma curricular limitaba el papel del maestro como trabajador de la cultura y la creatividad de los estudiantes al definir minuciosamente el proceso educativo:

---

<sup>144</sup> Respecto a qué fue en definitiva el Movimiento Pedagógico han existido múltiples posturas. Alfonso Tamayo Valencia lo define como el “acontecimiento más importante gestado por el magisterio a través de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) que aglutina más de 200.000 maestros de Instituciones públicas con Sindicatos Seccionales en todos los Departamentos del territorio nacional” (Tamayo Valencia, Alfonso. El Movimiento Pedagógico en Colombia. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, N., 24, pág., 102, año 2006. En: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09\\_24.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf)). Jorge Gantiva establecía para 1992 (el momento de lo que el autor llama su *crisis*), que el magisterio lo había acogido en la búsqueda de su identidad cultural, pero que “no se trataba exclusivamente de un movimiento intelectual que provisto de una teoría, un programa, un proyecto de sociedad o una concepción del mundo decidiera organizar “coherentemente” el conjunto de los maestros” y que “tampoco se trataba de un movimiento social orgánico, porque además, ni siquiera la pedagogía los identificaba” (Véase Gantiva Silva, Jorge. El Movimiento Pedagógico y el sentido de la filosofía” *Revista Usted Tiene la Palabra* (Universidad Francisco José de Caldas), pág., 28, octubre de 1992. Sin embargo, ratificamos, con Jorge Gantiva, que en efecto había un vínculo directo con el sindicato, pues sus actores relevantes, en general eran académicos que trabajaban para las universidades públicas del país (especialmente en el contexto de Bogotá), *estaban comprometidos con el sindicalismo* y con el *reconocimiento de los derechos políticos* y la *defensa de la ciudadanía*. Por ello, en el contexto de este trabajo los asumimos como parte de los ideales sindicales, aunque tenemos en cuenta que era un organismo que funcionaba como un engrane, entre el sector académico y el sector sindical.

<sup>145</sup> Hernández, Carlos Augusto. Cientificismo y taylorización. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 2, septiembre de 1984. El autor: “profesor asistente del Departamento de Física de la Universidad Nacional y miembro del grupo de investigación sobre la enseñanza de las ciencias dirigido por el profesor Carlo Federici”

<sup>146</sup> *Ibíd.*, pág., 41

“Los programas, en general corresponden a tendencias que pretenden diseñar minuciosamente el proceso educativo, independientemente de la iniciativa y de la orientación racional y responsable del maestro (...) La estructuración de las actividades con base en "objetivos específicos" e "indicadores de evaluación" limita la curiosidad y la creatividad de los alumnos”.<sup>147</sup>

Para 1987, un reconocido grupo de investigación proveniente de la Universidad Nacional, articulado al Movimiento Pedagógico, continuaba resaltando la importancia de la crítica en la formación, siendo además un factor importante en la participación de procesos públicos:

“La necesidad de argumentar racionalmente (oralmente o por escrito) es una condición para participar en procesos públicos de un modo que también hace posible una crítica cualificada de las instituciones. Una crítica en la cual se las impugne en la medida en que incumplen sus funciones con respecto al bien común y no simplemente porque no se pliegan a los intereses particulares de quien critica. Sin una participación racional mediada por interpretaciones que van más allá de la situación, los procesos colectivos se convierten en procesos en los cuales no hay individuos, ni público, sino “masas” que aceptan pasiva y acríticamente las directrices de quienes, con mayor o menor legitimidad, son considerados sus representantes. Según las formas de comunicación que se promueven en la escuela y según el tipo de acceso a la literatura y a la escritura que en ella se ofrezca, en la escuela se aprende a ser parte de un “público” deliberante o de cada “masa” pasiva”.<sup>148</sup>

Las posiciones acríticas, según el enunciado anterior, instituyen *masas pasivas*, mientras que las críticas, construyen *público deliberante*, y esto sólo era posible lograrlo, según el grupo, desde un posicionamiento científico de la *educación* que se opusiera a la que se le denominó, *tecnología educativa*. El grupo hacía énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas que deberían tener luego, en la esfera pública, una manifestación *real* del saber aprendido en la escuela; aprender a escribir correctamente (comunicarse) y leer (recibir correctamente la comunicación) eran propiedades básicas que los individuos

---

<sup>147</sup> Historia de la Reforma Curricular ¿de dónde viene, para dónde va?, Tribuna Pedagógica. No. 4, Bogotá, mayo de 1985. (Tribuna Pedagógica era el órgano de difusión de la organización sindical: Asociación Distrital de Educadores)

<sup>148</sup> Hernández, Carlos Augusto; Mockus, Antanas; Granés, José; Charum, Jorge; Castro, María Clemencia. “Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación”. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 12 junio de 1987. Pág., 70

debían aprender para tener existencia y participación en la esfera pública, que era asumida como el “espacio de comunicación desde el cual una sociedad legítima o ilegítima lo que en ella sucede o lo que en ella se decide desde un punto de vista que, en principio, es el del bien común”.<sup>149</sup>

En ese mismo año (1987), el sector estatal no rebatía estos principios, al contrario, los ratificaba constantemente –especialmente si se manifestaba desde el sector sindical– El Ministro de Educación de la época pronunciaba el siguiente enunciado desde la revista *Educación y Cultura*, que al compararlo con el anterior, encontramos más puntos en común que en desacuerdo:

“El actual Gobierno ha esbozado una serie de políticas sociales que comprometen la participación responsable y efectiva de todos los colombianos. Esa participación infiere la necesidad de hacer que surjan en el colombiano actitudes y valores en un proceso de consolidación de la democracia, afianzar el espíritu de sacrificio encaminado a beneficiar el mejor estar del pueblo colombiano, hacer que cada colombiano sienta la necesidad de su participación en la vida social, con el espíritu crítico y autocrítico. Que en ninguna situación se sienta ajeno; sino, por el contrario, con posibilidades de transformar las circunstancias en favor de la colectividad”.<sup>150</sup>

El sector académico, especialmente desde la *Revista Colombiana de Educación*, no sólo se preocupó por analizar la polémica desatada por la reforma curricular entre los sectores sindical y estatal, también tomó posición en contra de lo que se había caracterizado en el sector sindical como *carácter instruccionalista de la educación*:

“Quizás estos empeños y su expansión hagan resistencia a la reducción del educador a un ejecutor de instrucciones, que puede derivar además y en grado sumo de un uso despreocupado de múltiples manuales del mercado editorial. Con la misma dinámica que se ha abordado el análisis de la Nueva Programación han de abordarse los textos, determinantes básicos, de hecho, de la labor educativa”.<sup>151</sup>

---

<sup>149</sup> *Ibíd.*, pág., 70

<sup>150</sup> Yepes Parra, Antonio (Ministro de Educación Nacional). “Hacia una acción nacional educativo – cultural”. *Educación y Cultura*. (FECODE). Separata especial. Octubre de 1987, pág., 18

<sup>151</sup> Arboleda Toro, Rubén. “Sobre la reforma curricular: el caso de español y literatura”. *Revista Colombiana de Educación*. No., 18, 1986, pág., 22. Versión electrónica en PDF disponible en: [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

Por otra parte, el sector académico también abrió su espacio de publicación al sector sindical, le permitió desde su tribuna manifestar algunos de sus postulados y entre las dos establecieron un canal de diálogo basado en la *crítica*. No obstante, dicha *crítica* no se bastaba con una posición política que ubicara los enunciados de los actores en un mismo lugar militante (contra los postulados del Estado), para que el diálogo entre los dos sectores fuera posible, las críticas debían tener un basamento técnico, debían estar enunciadas en un lenguaje propiamente científico y riguroso.

En las relaciones del binomio ciencia-tecnología y sociedad, se habían configurado dos posiciones encontradas, mientras el sector estatal decía *tecnología educativa*, los sectores académico y sindical anteponían *crítica reflexiva*. Pero de todas maneras, la procedencia de estos enunciados encontrados partía de la matriz común del desarrollo, y dentro de ella se habían manifestado las transformaciones y las oposiciones en relación con el carácter y la función del conocimiento aprendido y la sociedad. Vamos a decir por qué.

Partamos de que en el fondo, las críticas de los sectores sindical y académico a los enunciados *cientificistas* del sector estatal, parecen oponerse. Y en efecto hay una oposición sobre la *forma* de asumir las nociones de ciencia y tecnología. Según el grupo de investigación de la Universidad Nacional,<sup>152</sup> -promotor del debate- el cientificismo borraba las *implicaciones culturales del esquema de enseñanza* al tratar la *actividad educativa* desde la *acción instrumental*, ello implicaba “el logro efectivo de objetivos precisos establecidos de antemano”,<sup>153</sup> establecer objetivos alcanzables y medibles involucraba la utilización de un “lenguaje independiente del contexto”,<sup>154</sup> ello se traducía en la reducción de la tarea educativa a *reglas técnicas*. En su lugar, se proponía la *interrelación* que correspondía “a procesos de comunicación y de mutuo reconocimiento que se inscriben, al menos parcialmente, en pautas culturalmente prefiguradas. Se orienta por normas sociales

---

<sup>152</sup> También llamado grupo Federici, por su director el matemático y filósofo Carlo Federici Casa, profesor de la Universidad Nacional.

<sup>153</sup> Federici, Carlo; Mockus, Antanas; Charum, Jorge; Granés José; Castro. María Clemencia; Guerrero Berenice; Hernández, Carlos Augusto. Límites del cientificismo en educación. *Revista Colombiana de Educación*. No., 14, 1984, pág., 4. (Versión electrónica en PDF disponible en: [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)). Estos autores conformaron el llamado Grupo Federici de la Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>154</sup> *Ibíd.*, pág., 4

estrechamente ligadas a la reproducción y al desarrollo histórico de las diversas instituciones”.<sup>155</sup>

La mayor incomodidad de los actores era precisamente el carácter objetivo, propio de una obsoleta idea de las ciencias, llevado al diseño de la educación desde el Estado. Los enunciados, aunque combatían el carácter objetivista de la educación y anteponían en su lugar la educación como una *práctica cultural*, no desconocían la importancia del saber científico en la práctica educativa:

“Reconocer esta imposibilidad de asimilar la enseñanza a una *tekhné* no significa que se renuncie a priori a la posibilidad de que saberes de tipo científico puedan ser relevantes para la práctica educativa. El problema que queda abierto es el de las formas que puede tomar esa relevancia”.<sup>156</sup>

El carácter crítico y reflexivo propio de la *práctica cultural educativa*, tendría, según estos actores, un solo camino posible: la libertad del ciudadano. Los enunciados a los que nos hemos referido en el apartado anterior conllevaban igualmente a la crítica al desarrollo mismo, crítica basada en la forma *cientificista* como, “*desde arriba*”,<sup>157</sup> se diseñaban las pautas de aprendizaje en el *sistema educativo*. Sin embargo, lo que debía aprenderse en el ambiente de la escuela, seguía girando en torno al saber científico, ello no se cuestionaba.

### 1.2.2 El saber político: la educación como un hecho cultural y un bien social

El hecho de que los actores del Movimiento Pedagógico hayan cuestionado el carácter *cientificista* de la educación, y que en su opuesto haya emergido el enunciado la noción de que se trataba más bien de una *práctica cultural*, implica una transformación importante en la idea de percibir lo educativo. Sin embargo, no debemos entender la cuestión cultural como ajena o externa al desarrollo, aunque su papel, y la forma de entenderla en este proceso ha sido poco estudiado. Consideramos pertinente por tanto,

---

<sup>155</sup> *Ibíd.*, pág., 5

<sup>156</sup> *Ibíd.*, pág., 8

<sup>157</sup> Concepto de uso común utilizado por distintos actores del sector sindical

realizar una aproximación primaria a los saberes racionales de las ciencias de la educación, y su papel crucial en la construcción de lo educativo, especialmente el de la antropología.<sup>158</sup>

Si llevamos esto al plano del saber sobre *lo educativo* en el período que nos concierne, es necesario preguntarnos sobre lo que los técnicos y políticos entendían por *cultura*. Comúnmente se ha creído que esta noción se incorporó a los saberes educativos más o menos a mediados de los años ochenta para darle a la *educación* una renovada forma de definirla, y que en ello había participado ampliamente el Movimiento Pedagógico. Esto en parte es probable, pero la noción de *cultura*<sup>159</sup> y su articulación a la *educación* es previa a los enunciados del Movimiento, incluso previa al año que hemos elegido como comienzo de nuestro relato: 1978. Esto lo decimos porque en la revisión de los documentos referentes a la educación, el término *cultura* aparece notablemente, y recordemos que los términos, su uso y regularidad no son gratuitos.

El sector estatal, que según el sector sindical *deliberadamente* anulaba la educación como una acción cultural, en 1978 decía que la *educación*, ante todo era un *bien social* con una *función* prioritariamente *cultural*.<sup>160</sup> En algunos artículos de las revistas académicas publicados en 1981, enfocados en la marginalidad, se hacía referencia al uso frecuente de un concepto problemático durante los años setenta: *cultura de la pobreza*; en la relación que este enunciado entablaba con la *escuela* se definía la *dimensión cualitativa* de la *educación* y por tanto su acción cultural:

“Existe, en torno a estas relaciones, una dimensión cualitativa que se refiere al papel cultural que juega la escuela en ámbitos definidos por rasgos que se engloban en lo que ha sido denominado como ‘cultura de la pobreza’. En este sentido, la educación formal constituye, probablemente, una de las formas de acción cultural sistemática e institucionalizada con mayor significación en las áreas urbano-marginales”.<sup>161</sup>

<sup>158</sup> Para mayor amplitud de este tema véase: Escobar, Arturo. *La Invención del Tercer Mundo*, pág., 98

<sup>159</sup> Retomaremos la noción de cultura en el capítulo tercero de este trabajo.

<sup>160</sup> Esto ya lo habíamos citado en la primera parte de este capítulo, debemos aclarar que no nos conciernen para este estudio las acciones concretas del Estado y los intelectuales sino sus enunciados. Para mayor amplitud, véase: Turbay Ayala Julio César. *Plan de Integración Nacional*. República de Colombia, DNP, 1979. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

<sup>161</sup> Tedesco, Juan Carlos., Parra, Rodrigo. *Escuela y Marginalidad Urbana*. Revista Colombiana de Educación, No. 7, 1981. Los autores en la publicación: Juan Carlos Tedesco: licenciado en educación Universidad de

El interés por los temas de marginalidad y la pobreza eran muy característicos del saber de los intelectuales influenciados por el desarrollo, y en los niveles de su análisis primaron las teorías marxistas durante los años sesenta y setenta; ya hacia finales de esta última década, empezaron a popularizarse dentro de la literatura de los sectores las categorías *capital cultural* y *arbitrio cultural*, propios del análisis sociológico de Pierre Bourdieu, junto con los enfoques de la hermenéutica y la lingüística.<sup>162</sup> Es probable que estos niveles de análisis sirvieran para incorporar el concepto de *cultura* a la educación y entenderla como una dimensión puramente cualitativa y por tanto, política<sup>163</sup>.

En 1984 el Movimiento Pedagógico había fundado la revista *Educación y Cultura*, y este nombre no sólo era sugerente, sino condensador de una lucha, emprendida dos años antes, por la defensa de la *educación pública* y por otorgarle a esta, una redefinición de lo que hasta el momento se entendía por *lo educativo*, en palabras de uno de sus militantes y exponentes -pronunciadas desde un sector no sindical- *por la búsqueda de la transformación cultural*.<sup>164</sup> Pero es probable que esta transformación estuviese también mediada por la idea de *desarrollo cultural de la nación*, que involucraba la ampliación y profundización de la democracia, que según sus enunciantes, podía llegar a generar efectos de bienestar cultural y material de la sociedad, pues durante el entusiasmo de la Constituyente en 1991, se oía el siguiente enunciado desde el gremio de maestros: “*La*

---

Buenos Aires, profesor universitario y experto de la UNESCO. Rodrigo Parra: sociólogo de la Universidad Nacional, con un master en sociología de la Universidad de Wisconsin; Ph. D. Universidad de Wisconsin, investigador CEDE, Universidad de los Andes, e investigador del Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP)

<sup>162</sup> Esto lo afirmamos basados en la lectura de varios artículos, especialmente los publicados en el sector académico. Para mayor claridad, podemos referir el de Juan Carlos Tedesco y Rodrigo Parra, *Escuela y Marginalidad Urbana*; y Dermeval Saviani *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*. Los dos en *Revista Colombiana de Educación*, No., 7 1981 y No., 13, 1987 respectivamente.

<sup>163</sup> En los capítulos siguientes haremos las respectivas distinciones entre lo que podría denominarse político o técnico, por ahora, nos interesa dejar planteada una intriga.

<sup>164</sup> Gantiva Silva, Jorge. *El Movimiento Pedagógico y el sentido de la filosofía*. Revista *Usted Tiene la Palabra*. Universidad Francisco José de Caldas. Octubre de 1992. El autor: licenciado en Filosofía, presentado para la publicación como profesor de la Universidad Distrital y miembro de la Junta Directiva del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID).

*educación debe concebirse como la mejor inversión del Estado democrático, fundamento del enriquecimiento cultural y material de la sociedad*<sup>165</sup>

En los sectores académico y sindical, la dimensión cultural de la educación era asumida como un elemento no contemplado por el sector estatal, el cual centraba sus acciones en el carácter *pragmático* de la *educación* otorgándole funciones articuladas al desarrollo de los sectores económico y productivo; la lucha por la incorporación de la función cultural de la *educación*, por tanto se justificaba en esta tensión, que se traducía entre una posición técnica: *educación como factor de desarrollo*, y una posición política: *la educación como un bien social y cultural*; pero esta tensión no sólo funcionaba en el ámbito de las oposiciones sindicato/Estado, al interior de los demás sectores estaba también presente<sup>166</sup>.

Si en efecto la visión cultural de la educación emergió dentro del contexto del desarrollo articulada al rescate de las poblaciones menos favorecidas o marginales, en el interés por hacer notar sus necesidades; la lucha por la defensa de una educación como un *bien social y cultural* no pudo, en un momento primario de emergencia, evitar colocarse al lado de esta misma propuesta, son diversos los enunciados que justificaban la lucha del magisterio por las necesidades educativas de las poblaciones pobres, de allí también se desplegaban la ideas de *igualdad* de condiciones, *la educación como derecho* y la visión de la *educación* como un factor de movilidad social; siendo estos elementos los que determinaban la capacidad democrática de la sociedad, por tanto, luchar por la incorporación de *lo cultural* en *lo educativo*, remitía a una lucha más profunda por la ampliación de la democracia. Una sociedad sin estos componentes, según el sector sindical, era calificada como *culturalmente pobre*:

“Esta situación es, a su vez, causa y efecto de la carencia de voluntad política por parte del Estado y los partidos políticos para conferir a la educación nacional el lugar privilegiado que le debería corresponder en una sociedad con un proyecto histórico y

---

<sup>165</sup> FECODE. Propuesta a la Asamblea Nacional Constituyente. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 22. Abril de 1991, pág., 7

<sup>166</sup> Este punto se discutirá con mayor profundidad en el capítulo dos, cuando retomemos la crisis de identidad docente, y en el capítulo tres, cuando analicemos la implicancia técnica-política de la noción de cultura.

cultural democrático. La nuestra es una nación que ha desvalorizado sus agencias educativas, contribuyendo con ello al empobrecimiento cultural y al atraso social ante los cuales nos enfrentamos”.<sup>167</sup>

Igualmente, el sector académico compartía la idea de que era posible la existencia de *una sociedad culturalmente empobrecida* si la escuela, no era asumida como la institución por excelencia capaz de proveer a las poblaciones menos favorecidas el *capital cultural* necesario para la participación democrática:

“... la escuela deberá ser una institución generadora de equidad socioeconómica y cultural. A través de la enseñanza y la institucionalización, se espera que la escuela aporte a los sectores marginados y desfavorecidos el “capital cultural” requerido para una participación social dinámica y constructiva. De acuerdo con el proyecto modernizador, la escuela debe constituirse en una institución compensatoria del “déficit cultural moderno” requerido para una interacción menos desequilibrada de los sectores populares con los procesos económicos y políticos dominantes en el actual momento histórico, de los cuales no es posible sustraerse”.<sup>168</sup>

### **1.3 Los juegos de relaciones de saber-poder entre los saberes técnicos y políticos sobre la crisis y los problemas educativos.**

En los enunciados que hemos seleccionado para este relato, notamos una fuerza inspiradora que determinaba la voluntad del decir, y que se hallaba entretejida en las expresiones de los distintos sectores. Se trata del saber sobre *modernidad* y compartía, junto con el saber sobre *desarrollo*, la superficie sobre la cual se pensaban la *crisis* y los *problemas* educativos.

Consuelo Corredor definía en 2001 modernización como un:

---

<sup>167</sup> Gustavo Téllez Iregui, Graciela Amaya de Ochoa. Formación de docentes: el reto de la calidad educativa. Educación y Cultura. (FECODE). No. 12 junio de 1987, pág., 30. Los autores en el momento de la publicación: Gustavo Téllez, sociólogo, era decano de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y miembro del comité de redacción de la revista que publica este artículo. Graciela Amaya era presentada como pedagoga, docente de la UPN y exdecano de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

<sup>168</sup> Rojas Rubio, Manuel V. “Promoción automática y fracaso escolar en Colombia”. *Revista Colombiana de Educación*, No., 25, 1992, pág., 1. (Versión electrónica en PDF disponible en: [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)) El autor es presentado como: “Investigador del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y de la División de Evaluación del Ministerio de Educación Nacional”

“proceso de apropiación de la naturaleza por el hombre, con el fin de desarrollar las fuerzas productivas y poder disponer de una mayor riqueza. La Modernidad se refiere a la apropiación del hombre de su propia naturaleza, lo que significa hacer de los individuos no solo sujetos transformadores de su entorno material, sino también, y principalmente, sujetos de su propia transformación.”<sup>169</sup>.

Modernismo como:

“... la ideología que acompaña estos procesos y que como tal, le otorga sentido a los mismos, es decir construye un imaginario.”<sup>170</sup>.

Y concluye:

“... la modernización es un proceso indispensable para la modernidad, pero por sí misma no conduce a ella.”<sup>171</sup>.

Estas precisiones conceptuales nos sirven para reflexionar un poco sobre los distintos enunciados que hemos analizado, un punto en común que tenían todos, era que la educación colombiana, tal cual se manifestaba a finales de 1978 y durante la década de 1980, no era funcional ni proporcional a las *necesidades* de la población, y por tanto debía transformarse; y encontramos precisamente en la noción de *transformación*, ya sea dicha de manera directa o sugerente, el hilo de la modernidad. Los mismos procesos de enunciación de crisis y problemas, eran sus expresiones.

Todos los enunciados que hemos referido, aislado y comparado desde los diferentes sectores que componían el Campo Intelectual de la Educación, tenían como punto de partida el desarrollo y la modernidad, superficies que podemos considerar como matriz de conocimiento, y hemos notado que al interior de ella también se hacían presentes distintos

---

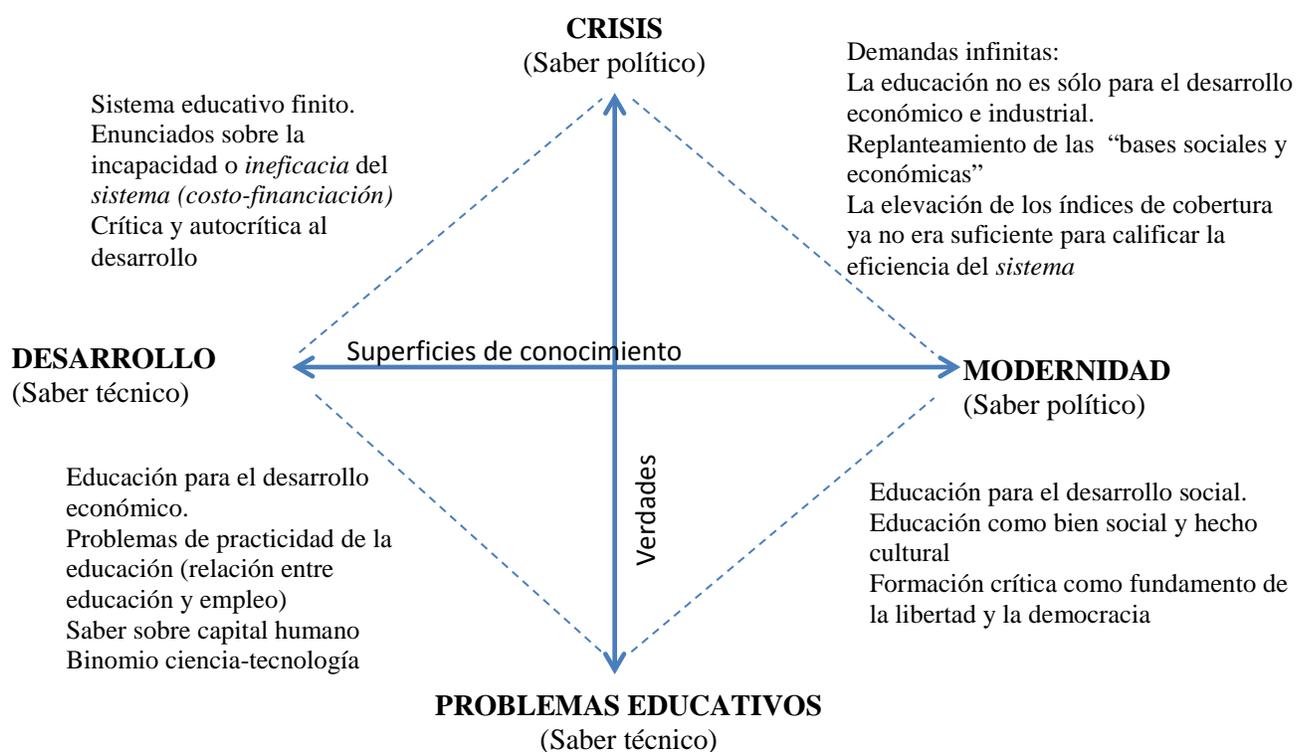
<sup>169</sup> Corredor Martínez, Consuelo. La modernización inconclusa. En: Misas Arango, Gabriel (editor). Desarrollo económico y social en Colombia. Siglo XX. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2001, pág., 19. La autora en el momento de la publicación: Decana Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia.

<sup>170</sup> *Ibíd.*, pág., 20

<sup>171</sup> *Ibíd.*, pág., 20

niveles de explicación de la crisis y los problemas educativos, al igual que distintas tensiones, tal como se aprecia en el esquema siguiente.

### Matriz 1. Juego de relaciones para el Campo Intelectual de la Educación



Los elementos que componen esta matriz, demarcaron la emergencia de los tipos de enunciados y las reglas de formación de los objetos de saber; una mirada a las regularidades discursivas que han ido emergiendo nos permitió identificar los puntos de dispersión de la matriz, compuesta por el desarrollo y la modernidad como superficies de conocimiento, representados en el eje horizontal, cruzadas con unas verdades, en el eje vertical que muestra la relación crisis/problemas educativos.

El conocimiento sobre el desarrollo constituiría, para nosotros, el saber técnico, mientras que la modernidad, su opuesto, el saber político; de la misma manera, los problemas, por considerarse concretos y *posibles de solucionar* los ubicamos dentro del

saber técnico, y la crisis, dado que se enmarca en la denuncia y la crítica, la consideramos más bien parte del saber político<sup>172</sup>.

Los cuadrantes se entienden como los objetos de saber producto de las relaciones, de esta manera, la relación entre desarrollo y crisis reveló la finitud del sistema educativo en medio de las críticas y autocríticas al desarrollo. La relación entre crisis y modernidad, daba cuenta de como se habían incorporado nuevas demandas al sistema que había venido en un proceso de expansión, proceso que ya no era válido porque se había diseñado, según los enunciados de los sectores sindical y académico, basado en la idea de que *la educación era para el desarrollo económico e industrial*. Algunos sectores (como el académico, las ONGs y en parte el sindical) pedían un replanteamiento de las bases sociales y económicas (el desarrollo) sobre las cuales se había diseñado el proyecto educativo, por ello la simple elevación de los índices de cobertura y matrícula, ya no eran suficientes para calificar la eficiencia del sistema, en ello también coincidían los sectores estatal e internacional

La relación que guardaba el desarrollo y los problemas educativos, permitía la prevalencia del enunciado *la educación para el desarrollo económico*, pues al pensar la practicidad de la educación en el contexto *real* de las personas, se ponían a prueba las teorías del capital humano, que involucraba a su vez la relación entre educación y empleo. Igualmente, las preocupaciones sobre el atraso científico y tecnológico del país y la ausencia del binomio ciencia-tecnología en la educación, eran problemas que impedían el desarrollo visto desde un criterio puramente técnico.

Finalmente, la relación entre los problemas educativos y la modernidad permitió reflexionar que la educación no era sólo para el desarrollo económico, sino para el desarrollo social; esto enmarcaba los enunciados: *educación como bien social y hecho cultural y formación crítica como fundamento de la libertad y la democracia*.

---

<sup>172</sup> En el capítulo tercero ofrecemos algunos elementos que permiten demarcar las distinciones entre el saber político y el saber técnico

Desde lo más técnico y finito: *educación para desarrollo económico*, a lo más político e infinito: *la educación no es sólo para el desarrollo económico*; se movieron los argumentos del campo educativo entre los 15 años que componen el período comprendido entre 1978 a 1994. Los siguientes capítulos de este trabajo diseccionan los tipos de crisis educativas que en la primera parte hemos tan solo mencionado, demarcan las distinciones entre lo político y lo técnico para la educación, y ofrecen una manera de ver sus significados (como servicio o como derecho).

## 2. LOS TIPOS DE *CRISIS EDUCATIVA* EN COLOMBIA

*“Como vamos, vamos bien, dijo el pollo a la puerta del horno”. Esta ironía tomada del sentido común popular nos recuerda que poco vale perfeccionar los medios si no tenemos claridad sobre los fines, a menos que queramos terminar como el plumífero del cuento, felices porque vamos derecho aunque no sepamos a dónde. (...) Mientras más profunda es la crisis de un grupo o de una sociedad, más necesarios se hacen los “credos”. Basta echar una mirada a la historia de la humanidad”.*<sup>173</sup>

Enunciar *hay crisis*, era un asunto político. Explicar en qué circunstancias, cómo y por qué se desarrollaba la *crisis*, era un asunto técnico. Las distintas *clases de crisis educativas* que se manifestaron en nuestro período de análisis se expresaron en estas dos formas de saber. El término *crisis* era político porque suponía una crítica y una forma de juzgar una situación determinada, encerraba en sí mismo la denuncia, la manifestación de problemas que era necesario hacer relevantes, poner en cuestión para quitar el velo que cubría el rostro de quienes, como el pollo del cuento que referimos arriba, no podían verlos.

Explicar la *crisis* involucraba un asunto técnico porque, para hacerlo, se requería de conocimientos específicos para su comprensión, para hacerla *nominable y descriptible*,<sup>174</sup> y de esta manera otorgarle el *estatuto de objeto de saber*.<sup>175</sup> Ninguno de los dos saberes, ni el político ni el técnico podían sustraerse de la ecuación, se necesitaban mutuamente para nominar como *crítica* la situación por la que pasaba la *educación en Colombia* durante la década de 1980.

Como hemos anunciado desde el capítulo anterior, el objeto crisis se construyó desde diversos ángulos, y aquí vamos a intentar analizar sus reglas de separación, derivación y agrupación. La revisión de la masa documental nos ha arrojado tres tipos de objeto-crisis: la *crisis del sistema educativo* (que a su vez se compone de dos subniveles, el

---

<sup>173</sup> De Roux, Rodolfo. ¿Qué es educar? *Educación y Cultura*. (FECODE). No., 10, diciembre de 1986, pág., 18

<sup>174</sup> Foucault, Michel. *La Arqueología del Saber* (Siglo XXI, México, 1979), pág., 67

<sup>175</sup> *Ibíd.*, pág., 68

financiero y administrativo); la *crisis de la calidad de la educación* y la *crisis de la identidad docente*.

Cada una de estos objetos tenía sus propias reglas de formación y su forma de explicación política y técnica. De la misma manera, ellos también entraban en juegos de poder, se jerarquizaban de acuerdo a la prioridad que les daban sus agentes enunciantes, la regularidad con la que las discutían, los puentes de diálogo o derivación que establecían entre una y otra. La manera como exponemos cada una de ellas corresponde al orden de emergencia y fuerza de su enunciación, siendo la más general y quizá la más fuerte de ellas la *crisis del sistema educativo*, que a su vez permitió la emergencia de la *crisis de la calidad de la educación*, y estas dos contribuyeron a la *crisis de identidad docente*. Todas ellas también produjeron un saber técnico y un saber político en sus distintos niveles de explicación, saberes que también construyen relaciones productivas entre sí.

### **2.1 Lo que se enunciaba técnicamente como *crisis del sistema educativo colombiano***

La *crisis educativa*, de acuerdo a los pronunciamientos de los sectores involucrados, tenía varios niveles de explicación. Uno de ellos corresponde a la *crisis de la educación* en tanto *sistema*. El uso de este término presentó una regularidad prominente en todos los sectores y su posición siempre fue en positivo, pues atribuir a la *educación* las características de un *sistema* era considerado uno de sus máximos atributos, y de la misma manera, enunciar que este atributo estaba en *crisis* constituía una problemática social y política profunda que era necesario aislar y analizar: la idea de *sistema* cubría la totalidad de “la realidad”. Así, la *crisis del sistema educativo* emergió como un objeto de análisis cuyo protagonista enunciante fue el saber político, aunque el término *sistema*, dados los criterios prácticos y organizativos que lo definían y caracterizaban, estaba más cercano al saber técnico.

Conocer desde cuándo en Colombia se empezó a utilizar el término *sistema* aplicado a la *educación* es una tarea pendiente que desborda nuestro período de análisis.

Basados en las investigaciones de Aline Helg, podemos referir que el *sistema educativo colombiano* se fortaleció a partir de la ampliación de la educación pública y su masificación después de 1945.<sup>176</sup> La *educación*, en tanto *sistema*, estaba vinculada al mismo proceso de desarrollo económico y social, a la idea de un sistema social como estructuración a la vez rígida y flexible, y a la idea de progreso y ascenso social de las masas de población menos favorecidas. Bajo este criterio se había conformado la transformación de su concepto desde mediados del siglo XX.

A finales de la década del setenta, el carácter organizacional del *sistema educativo* empezó a cobrar fuerza e importancia; y era una noción problemática porque traspasó la simple delimitación de los niveles (primaria, secundaria y universitaria), y el tipo de formación (formal o no formal) que se impartía en el país. El Decreto 088 de 1976 articuló a esta estructura la organización del Ministerio de Educación, y el decreto 1419 de 1978 planteó los fines del *sistema educativo*. Pero hasta ese momento, ninguno de los dos decretos definía el *sistema de educación colombiano* por su naturaleza privada o pública.

En 1979, el Plan de Desarrollo criticaba el aislamiento técnico del concepto, enunciando que el sistema educativo, se reducía a lo escolar y no estaba, por ende, adecuado a la realidad económica y social del país:

“Se observa, además, una falta de adecuación del sistema educativo a la realidad del país, principalmente en lo que se relaciona con el currículo y con los docentes. Esta falta de adecuación, que incide negativamente sobre la calidad del servicio educativo, se origina en el aislamiento que el sistema escolar mantiene con respecto a la realidad económica y social del país. Por otra parte, al identificar el sistema educativo con el aparato escolar, se olvidan procesos de aprendizaje que se dan por fuera de la escuela y que pueden ser complementarios o contrapuestos a ella. Tal es el caso de los modos de educación no formal que imparte el SENA y de la educación informal que se da a través de los medios de comunicación”.<sup>177</sup>

---

<sup>176</sup> Helg, Aline. *La educación en Colombia: 1918–1957*. (Plaza y Janés, Bogotá, 2001), pág., 289

<sup>177</sup> Turbay, J. C. *Políticas y programas sociales. Plan de Integración Nacional 1979-1982*, pág., 107. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

En esta situación residían los problemas de la educación colombiana, su escaso aporte al *desarrollo* del país, la pérdida de *identidad cultural* y el escaso acceso a la educación por parte las masas de trabajadores. El siguiente Plan, formulado para el período presidencial 1983–1986, consideraba que el *sistema educativo* era *inequitativo*, pero que los avances en la *tecnología educativa* podrían llegar a superar esta situación.<sup>178</sup> El programa sectorial de desarrollo social entre 1986 y 1990 del Plan correspondiente, establecía que el sistema educativo, por medio del Ministerio de Educación, debía incluir procesos de *planeación, diseño, evaluación y control*.<sup>179</sup> Pero quizá el período entre 1990 y 1994, fue cuando el sector estatal asumió la noción más técnica de *sistema educativo*. No había, entre sus enunciados, la necesidad de detenerse a revisar su concepto, era ya una entidad concreta, perfectamente cuantificable y verificable en su eficiencia.

Durante los años ochenta se logró consolidar la idea que un *sistema educativo* debía incorporar amplios procesos de planificación, organización y administración. Esta era una de las nociones técnicas más difundidas desde el sector de las organizaciones internacionales –y aceptada por los demás sectores–, la cual implicaba conocer de primera mano las cifras y los datos cuantificables para establecer la *oferta* y la *demandas educativa*, Era el discurso de la *planificación*, soporte del “evangelio del desarrollo” analizado por Escobar:

“En los últimos años, el planeamiento de la educación se ha convertido en una actividad sumamente técnica centrada, sobre todo, en una serie limitada de trabajos de cuantificación relacionados con la previsión del número de alumnos, profesores y personal de apoyo, así como de la demanda, el emplazamiento, los locales y el equipo que se supone un sistema educativo necesitará en un momento determinado”.<sup>180</sup>

Pero al mismo tiempo, este discurso de la planificación también incorporaba un componente político que establecía que el *sistema educativo* se hallaba inmerso en un

---

<sup>178</sup> Véase Betancur, Belisario. *Política social del Plan de Desarrollo Cambio con Equidad 1983-1986.*, pág., 9

<sup>179</sup> Véase Barco, Virgilio. *Programas sectoriales para el desarrollo social. 1986-1990.* Pág., 46. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

<sup>180</sup> Ross, Kenneth N., T. Postlewaite, Neville. “Planificar la calidad de la educación: la información necesaria para los distintos niveles de adopción de decisiones”. *Perspectivas*, UNESCO, No., 67, 1988, pág., 333

*contexto económico, político social y cultural del país.*<sup>181</sup> El enlace entre lo político y lo técnico en este aspecto era mediado por la definición de los *principios, fines y objetivos* del *sistema*. Si como lo establecía el componente técnico, el *sistema educativo* debía incorporar elementos administrativos y organizacionales, y estos elementos no estaban adecuadamente agenciados para cumplir el propósito de la sociedad, se consideraba que el *sistema* estaba en *crisis*.

Según los enunciados analizados, a mediados de la década de 1980, se empezó a considerar que el *sistema educativo* había crecido hasta llegar a ser financieramente insostenible; y allí radicaría su ineficiencia; este era uno de los puntos de intersección de los saberes sindical y oficial. Pero este punto de convergencia presentaba dos niveles de explicación, que a su vez manifestaban la tensión entre el saber técnico y el saber político. El primer nivel lo constituía todo lo dicho sobre la *crisis financiera*, y el segundo, lo pronunciado sobre su *crisis administrativa*.

En cuanto al primer nivel de explicación, el de la causal *crisis financiera*, el sector sindical reconocía en 1984 que la *crisis económica generalizada* podía explicar los múltiples problemas que se desencadenaban del déficit presupuestal, pero la racionalización del gasto público y la ineficiencia del Estado en lo concerniente a *la educación*, eran una constante histórica en los gobiernos colombianos, y este tipo de explicación no aceptaba que la *crisis financiera* fuera una razón (o excusa) suficiente para que el Estado no asumiera sus obligaciones:

“Se argumentará que en la expansión que ha tenido el sector educativo oficial durante la última década se origina su cuantioso déficit presupuestal, porque las finanzas públicas no estaban en capacidad de atender el esfuerzo realizado. Este es otro alegato que no resiste el menor juicio. El sistema educativo colombiano está muy lejos de cubrir las necesidades y demandas de la población. Es más, el problema se torna más crudo si se tiene en cuenta que el sector privado cubre todavía un elevado porcentaje de la matrícula. Entonces, el país, las clases populares, a diferencia de los gobernantes, no pueden darse por satisfechas en la cobertura alcanzada por el servicio educativo estatal. En segundo lugar, es completamente inaceptable que el país y en

---

<sup>181</sup> Mendoza de Páez, Irma y otros. “Organización y funcionamiento del sistema educativo colombiano.” *Revista Tablero*, No., 31, mayo-agosto de 1987, pág., 10.

concreto el Estado, no esté en condiciones económicas de responder a las obligaciones habidas en la actualidad y de ir más allá en la meta de superar los tremendos índices de desescolarización existentes y simultáneamente lograr un mejoramiento sustancial de la calidad de la educación”.<sup>182</sup>

Esto implicó la emergencia de un mecanismo de explicación de la *crisis del sistema educativo: las voluntades políticas*. En el sector sindical combatió desde 1984 contra la idea de que la crisis fuera producto del aumento de la nómina de profesores, de la expansión del *aparato educativo*, o de los programas implementados para mejorar la situación a la *crisis financiera* más amplia en las esferas del Estado. Estos argumentos fueron sustentados con análisis de las series presupuestales de años atrás que involucraban los períodos de bonanza. De manera que, para el sector sindical, no se trató de una crisis generalizada, sino de la *voluntad del estado* en el manejo financiero, pues los años de bonanza tampoco reflejaban, según sus análisis estadísticos, gran interés en el giro de los recursos a la educación:

“Obviamente, la crisis actual de las finanzas gubernamentales incide en la situación financiera de la educación pública pero de manera limitada. El cuantioso déficit que acusa la educación oficial se ha venido acumulando durante ocho años. No solamente es producto de la época de las “vacas flacas” que hoy vive el país, como consecuencia de la tremenda crisis económica que lo azota, sino que viene de la época de las “vacas gordas”. La causa fundamental de la crisis financiera de la educación pública es de naturaleza diferente. Dos políticas principalmente son las determinantes del problema. Ambas son impuestas al país por los bancos prestamistas extranjeros y las agencias financieras internacionales. Una es la conocida como neoliberalismo, que postula la rentabilidad inmediata de la inversión sin ninguna consideración de tipo social. Bajo esta consideración, el Estado debe disminuir los gastos sociales que no aseguren rendimiento económico a la vista, de tal manera que pueda cumplir los compromisos adquiridos con los representantes del capital extranjero. Tal disminución en el gasto público resulta, entonces, imperativa para atender el creciente servicio de la deuda externa”.<sup>183</sup>

Varios documentos publicados por el sector sindical responsabilizaron el recorte de las finanzas de la educación al informe presentado por la Misión de Finanzas Intergubernamentales, conocido como el Informe Bird-Wiesner, que apareció en 1981. Allí

---

<sup>182</sup> Rodríguez Céspedes, Abel. “La crisis financiera y el caos administrativo de la educación pública”. *Revista Educación y Cultura* (FECODE). No. 2, septiembre de 1984, pág., 15

<sup>183</sup> *Ibíd.*, pág., 15

se sugerían algunas pautas para el manejo del gasto público. Específicamente, el informe recomendaba su *racionalización*, a lo que, según el sector sindical, el gobierno se acogió y desde allí justificó la descentralización de la *educación*.<sup>184</sup> Las sugerencias fueron tomadas como un abandono de las responsabilidades del Estado para con la educación. La política de descentralización, como la vislumbran los escritores del sector sindical, produciría la fragmentación del *sistema*, acentuando también las diferencias regionales.

Los argumentos de los políticos estatales respecto al tema financiero manifestaron la misma situación pero desde un ángulo distinto. Recordemos que este sector, en los Planes de Desarrollo, se mostró reticente a pronunciarse sobre *la crisis*, y en su lugar prefería usar el enunciado *problemas*. Incluso cuando el sector hablaba por medio de sus políticos, el término continuaba ausente:

“A mi llegada al Ministerio me encontré con un gran problema de orden administrativo y financiero. La noticia con la cual me recibieron provino del Ministerio de Hacienda, donde se estaba realizando una revisión de series históricas estadísticas, la cuales revelaban cómo a través de los últimos 7 años el sector educativo globalmente estaba creciendo a un 30% anual en sus costos, mientras que los ingresos de la Nación estaban creciendo a un 22% anual promedio durante los últimos 7 años. Esto quiere decir que año tras año se iba abriendo una brecha de 7 u 8 puntos porcentuales, que fácilmente explican las dificultades que actualmente enfrentamos para cumplir con los compromisos adquiridos no solamente salariales, sino de todas las primas y los costos adicionales del sistema educativo, para proveer un servicio adecuado”.<sup>185</sup>

El argumento del crecimiento de global de la educación sobre los ingresos de la nación, era, según el sector estatal, la razón del incumplimiento del Ministerio ante lo que se configuraba aquí como los *problemas del sistema*. Era evidente que los políticos estatales reconocían que existían incumplimientos en el pago de salarios a los docentes y *fallas* en la prestación de un "*servicio*" adecuado, pero primaba ante todo un problema de *déficit financiero*, este era su mecanismo de explicación más recurrente.

---

<sup>184</sup> Véase: CEDETRABAJO. “La crisis financiera en la Educación pública”. *Educación y Cultura* (FECODE). No. 2, septiembre de 1984, pág., 44

<sup>185</sup> Eder de Zambrano, Doris. “El Ministerio frente a la crisis de la educación pública”. *Educación y Cultura*. No. 2, septiembre de 1984, pág., 20

El debate entre las explicaciones estatales y sindicales presentaba dos formas, por un lado se consideraba que el sistema no había crecido significativamente en relación con la cobertura, especialmente porque la educación privada, cubría *un alto porcentaje en la matrícula*, y los índices de desescolarización eran aun elevados, la cobertura alcanzada era, en este punto insatisfactoria:

“... también damos un mentís rotundo a la conjetura de que la causa de la crisis estaría en un incremento sustancial del sistema educativo en los últimos tiempos, pues la estadísticas y la mera observación demuestran que no es el aumento de maestros, ni de salarios, ni de escuelas ni de cupos, por el sencillo expediente de que tales incrementos no se han dado, a pesar de la innumerable cantidad de discursos y promesas que el país ha padecido por parte de cuanto presidente de la república y ministro de la cartera correspondiente ha pasado en los últimos decenios”.<sup>186</sup>

En una segunda forma de enunciación, se rechazaba el argumento de la ausencia de recursos, siendo, según el sector sindical, la excusa para que el Estado no asumiera las responsabilidades de prestar un servicio educativo adecuado:

“... refutamos que la causa de la crisis financiera de la educación dependa exclusiva o principalmente de la recesión actual; es necesario, claro está, reconocer que el inusitado agravamiento de la crisis fiscal del Estado ha contribuido a empeorar la postración de las finanzas del Ministerio de Educación pero la existencia de políticas de privatización y autofinanciación de la enseñanza -la llamada racionalización de los gastos aplicada a este sector- y el estancamiento de la misma, hechos detectados aun en momentos de superávit fiscal del tesoro nacional, plantean la necesidad de buscar otras causas que la actual coyuntura de mercado desequilibrio encubre”.<sup>187</sup>

Con lo anterior, tenemos hasta el momento un primer nivel de explicación que opone dos formas o argumentos, el sindical que presentaba *las voluntades políticas*, frente al estatal que en su lugar oponía el *déficit financiero y presupuestal*, esto a su vez nos retorna a la tensión de un argumento político: *voluntad* frente a un argumento técnico: *presupuestal*, para explicar un mismo problema.

---

<sup>186</sup> CEDETRABAJO. “La crisis financiera en la Educación pública”. *Educación y Cultura* (FECODE). No. 2, septiembre de 1984, pág., 48.

<sup>187</sup> *Ibíd.*, pág., 48.

El segundo nivel de explicación que se conformó a partir de lo expuesto como *crisis administrativa del sistema educativo*, también manifiesta este tipo de tensión. En la crisis administrativa, el sector estatal exponía la *dualidad de patronos* como el factor fundante de la crisis administrativa del *sistema educativo*, dualidad que estaba presente en la norma, pues mientras el decreto de ley sobre la nacionalización de la educación expedido en 1975 establecía que la Nación debía hacerse cargo del costo de la educación primaria y secundaria, la administración continuaba estando a cargo de las regiones:

“Esta dualidad de responsabilidades ha tenido como resultado un sistema que no es sistema; ha traído una gran confusión donde no es claro a quién le corresponde hacer qué, quién puede tomar tales o cuales decisiones. Los resultados indican que hay, indecisiones en unos casos o dobles decisiones contradictorias en otros y un sistema demasiado complejo de procedimientos, que involucra desde las licencias más simples hasta los cambios curriculares más complejos”.<sup>188</sup>

En contraste con estas posiciones estatales, el sector sindical también denunciaba la crisis del sistema de transferencias entre la Nación y las Entidades Territoriales, los trámites que exigía la transferencia de los dineros de los Fondos Educativos Regionales (FER) y el sistema de giros, y en una época de déficit financiero, se consideraba que el sistema de transferencias y sus complicados trámites hacía parte de la crisis administrativa.

Tras estas divergencias de análisis, en términos generales, tanto el sector estatal como el sindical postularon la insuficiencia de los recursos y la falta de unidad entre dirección, financiamiento y administración del *servicio* como las causas fundamentales de la *crisis administrativa del sistema*. Las denuncias establecidas por el sector sindical, desde 1984, criticaban lo que determinaban como escaso interés (político) en la inversión en educación. Recurrentemente, la crisis era asumida como un *caos administrativo* que impedía el funcionamiento de la *educación* como *sistema*. En términos administrativos, también se compartía el argumento del sector estatal sobre la dualidad de responsabilidades en la prestación del *servicio educativo*, enunciando que no había claridad sobre esas responsabilidades.

---

<sup>188</sup> *Ibíd.* Pág., 20

La administración de la educación también presentaba, según el sector sindical, una fragmentación que se traslucía a la hora de establecer el manejo de los planteles educativos, Un político muy activo expresaba en 1984, que los planteles nacionales manejados por el Ministerio de Educación Nacional eran sostenidos a través de los "Fondos Educativos Regionales (FER); los planteles departamentales lo eran por fondos de la Tesorería General de la Nación y del mismo departamento, mientras que su administración recaía en manos de las Secretarías de Educación; los planteles municipales eran atendidos con el dinero del municipio y los auxilios de Congreso de la República y las Asambleas Departamentales, mientras que la administración estaba a cargo de las autoridades Municipales".<sup>189</sup>

Es decir, que en términos de manejo, administración y financiamiento de los establecimientos educativos oficiales, intervenían "*todos los niveles de la administración pública*",<sup>190</sup> lo que expresaba su falta de unidad, dirección, mando y planificación. Sin embargo, debía existir una razón para esta disgregación de la administración. Esa razón la encontraban en la descentralización administrativa propuesta por el *oficialismo*. En este segundo nivel de explicación se oponía una argumentación política proveniente del sector estatal: la *dualidad de patronos*, frente a una argumentación técnica proveniente del sector sindical: *ineficiencia en la administración (o caos administrativo)*.

En los años siguientes, el sector sindical movilizó sus saberes técnicos sobre el *sistema educativo* hacia saberes más políticos. En 1985 enunciaba que la forma como estaba estructurada la educación no obedecía a los *principios de un sistema*, especialmente porque en la realidad, existía una fragmentación que se observaba en la presencia de varios subsistemas claramente diferenciados, con fines y objetivos distintos que impedían incorporar el principio de *totalidad* de implicaba un *sistema*:

“En rigor, en el país no existe un sistema educativo. Tenemos en primer lugar, dos grandes realidades; una educación estatal masiva y una educación privada. Y dentro

---

<sup>189</sup> Rodríguez Céspedes, Abel. “La crisis financiera y el caos administrativo de la educación pública”. *Revista Educación y Cultura* (FECODE). No. 2, septiembre de 1984, pág., 8

<sup>190</sup> *Ibíd.*, pág., 8

de esta última, otras dos realidades completamente diferentes: la educación privada de élites y la educación privada popular”.<sup>191</sup>

La educación pública, según el sector sindical, tenía como objetivo *capacitar para el desempeño de un oficio o una profesión remunerativa*<sup>192</sup> y estaba dirigida a las masas, la educación privada popular tenía la función de *suplir las insuficiencias de cobertura de la oficial*;<sup>193</sup> y además, coexistía un tercer subsistema conocido como *educación privada de élite* que tenía como propósito *formar a las clases dirigentes del país*.<sup>194</sup> Estas denuncias incorporaban el componente político de la relación *igualdad/desigualdad* a la noción de *sistema*, mientras se suponía que este debía tender a eliminar las brechas sociales y los privilegios.

A partir de este juego entre posiciones políticas y posiciones técnicas, podemos observar que los sectores se apegaban a la noción clásica de *sistema*, entendido como un cuerpo organizado coherentemente para lograr uno o varios fines. Los fines técnicos que ya hemos apuntado hacían énfasis en el carácter organizativo; de igual manera, los fines políticos, desde el sector sindical en 1984 entraban en tensión con los técnicos, cuando se criticaba el carácter vertical y burocrático de la organización misma, y demostraba la inviabilidad de los propios discursos oficiales:

“... el sistema escolar sigue siendo autoritario y vertical, la determinación de los métodos y contenidos para cada curso y para cada asignatura viene desde arriba, y existe todo un ejército de vigilancia y supervisión que no permite el ejercicio libre de la pedagogía de la investigación. (...) la organización del sistema prohíbe el desarrollo del discurso pronunciado por el propio sistema”.<sup>195</sup>

1986 fue un año clave en los enunciados políticos acerca del *sistema educativo*: dos años antes se había anunciado su *crisis*, y si observamos detenidamente, el saber que la hizo emerger fue el análisis de la fragmentación de lo que debía estar unificado para poder

---

<sup>191</sup> FECODE (Editorial). “Mitos y realidades del “Sistema Educativo Colombiano”. *Educación y Cultura* (FECODE). No. 5. Septiembre de 1985, pág., 4

<sup>192</sup> *Ibíd.*, pág., 4

<sup>193</sup> *Ibíd.*, pág., 4

<sup>194</sup> *Ibíd.*, pág., 4

<sup>195</sup> Restrepo Cajiao, Francisco. “Los fines de la educación en Colombia”. *Educación y Cultura* (FECODE). No. 10. Diciembre de 1986, pág., 17.

nominarlo *sistema*. Pero en este año, especialmente el sector sindical, expresó gran interés por los fines políticos de la educación basados en la libertad de cátedra, el derecho y la justicia social. Para este tiempo, *técnicamente*, el sistema educativo debía saber administrar todo el conjunto de elementos materiales que hacían posible su marcha; *políticamente*, el sistema debía involucrar a todos los sujetos que influyeran en el acto educativo: maestros, padres de familia, estudiantes, todo ello para lograr unos fines políticos conformes con los *intereses* generales del conjunto social: la *libertad* (de pensamiento o crítica) y el *derecho* (de acceso y movilidad).<sup>196</sup>. Estos fines, para un sector eran opuestos a la noción técnica de la *educación para el desarrollo económico*, mientras que para el otro sector eran su fin propio y su naturaleza. Pero entre los fines técnicos y los políticos, los unos no desplazaban a los otros, sino que convivían de manera simultánea aunque tensional.

## 2.2 Lo que se enunciaba como *crisis de la calidad de la educación*

Hemos señalado que no hubo una sola forma de explicar lo que técnicos y políticos enunciaron como *crisis de la calidad de la educación*; antes que *crisis*, el término *calidad* era bastante difícil de aprehender y tenía diversas entradas de asimilación y definición. Por extraño que parezca, el enunciado *calidad de la educación* emergió en *crisis* permanente; esto lo decimos porque cuando los diversos actores de los sectores lo referían, lo hacían para decir que era un factor problemático en la *educación*.

Por ello, al preguntarnos en qué momento al grito de la *crisis* se le unió la problemática de la *calidad*; la respuesta la planteamos como una cuestión inversa: primero se venían denunciando los problemas de lo que se consideraba *calidad de la educación*, y luego a esta circunstancia se le unieron los demás asuntos, presentes en los enunciados, que determinaron que la *educación* estaba en *crisis*.

---

<sup>196</sup> Esto puede corroborarse en las diversas publicaciones de *Educación y Cultura* realizadas en 1986, pues en este año fue muy recurrente la preocupación sobre los fines, principios y sentido de la educación. Para mayor claridad, pueden revisarse los siguientes artículos: Betancur Mejía, Gabriel. “¿Tiene sentido nuestra educación? Fines del sistema educativo”. *Educación y Cultura* (FECODE). No.10, diciembre de 1986; Restrepo Cajiao, Francisco. “Los fines de la educación en Colombia”. *Educación y Cultura* (FECODE). No. 10. Diciembre de 1986; y Gantiva S., Jorge O. “Los fines de la educación y la práctica pedagógica”. *Educación y Cultura* (FECODE). No. 10. Diciembre de 1986; entre otros.

En el contexto del desarrollo, es probable que el enunciado *calidad de la educación* estuviese relacionado estrechamente con el de *calidad de vida* durante los años sesenta, en la verdad aceptada de que el crecimiento económico beneficiaría las condiciones de vida de la población, especialmente la marginal; y la *educación* debía proveer los instrumentos necesarios para una mayor incorporación a la fuerza de trabajo laboral, propiciando la oportunidad de obtener mejores salarios y por ende, mejores condiciones de vida cultural y material, que le permitirían al individuo aumentar las posibilidades ascenso social. Esta verdad continuó vigente hasta 1994, y a ella se le unieron otras posibilidades de mirar el problema. Identificar cuáles, y cómo se articularon, es el propósito de este apartado.

Los puntos de cruce en este campo involucran un asunto técnico: *la calidad para el desarrollo económico*, y un asunto político: *la calidad desde la perspectiva de los derechos*. A su vez, al interior de estos dos saberes se despliegan la multiplicidad de temáticas que se discutieron sobre los factores internos y externos que afectaban la eficiencia del sistema educativo para proporcionar una *educación de calidad*: el asunto de la formación docente, la reforma curricular, los temas relacionados con las ciencias y las tecnologías, los recursos financieros, entre otros.

### **2.2.1 Lo técnico en la crisis de la calidad de la educación: la eficiencia del sistema educativo**

El asunto relacionado con las mediciones de *eficiencia del sistema educativo*, constituyó la forma inicial de emergencia de los enunciados sobre la *crisis de la calidad de la educación*. Para nuestro período de análisis, este tipo de *crisis* era una verdad técnica basada en las estadísticas; ellas pusieron de manifiesto que los resultados no eran equiparables a las esperanzas. Desde allí se desplegaron los niveles de análisis desde todos los sectores que participaron en la discusión.

Siempre que estuvo vigente la noción de *educación para el desarrollo económico*, las preocupaciones por la *calidad de la educación* se explicaron a partir de esta dinámica. En 1978, la reforma curricular pretendía, según el Decreto 1418, procurar un mejoramiento

cualitativo de la educación a partir del fomento y desarrollo vocacional y profesional “de acuerdo con las aptitudes y aspiraciones de la persona y las necesidades de la sociedad, inculcando el aprecio por el trabajo cualquiera que sea su naturaleza”.<sup>197</sup> La *educación* desvinculada a la *realidad* del país, era uno de los argumentos del sector estatal, y desde allí identificaba las falencias de la *calidad*, cuyos núcleos primordiales se centraban en el currículo y los docentes.<sup>198</sup>

Esta *realidad* a la que se refiere el enunciado estatal, obedecía a las circunstancias económicas que permitían asimilar al país en condiciones de *subdesarrollo*. En esta medida, las preocupaciones por *la calidad de la educación* estaban focalizadas principalmente en las poblaciones de menores recursos, y a ellas se dirigían de manera especial las políticas de *calidad*, pero aún en el enunciado *mejoramiento cualitativo de la educación nacional*, las reformas se pensaban para una población que necesitaba incorporarse, de manera oportuna y urgente, a la vida laboral.

El sector académico enunciaba para 1981, que la *calidad de la educación* era mucho más aguda en las poblaciones en condiciones de pobreza y *marginalidad*,<sup>199</sup> (en áreas rurales y urbanas), allí se manifestaban mayormente lo que denominaban *fracaso escolar*, explicado en parte porque “los conocimientos aprendidos en la escuela no eran aplicables a las necesidades prioritarias de las poblaciones” en este tipo de condiciones. Al igual que en el sector estatal, en los enunciados de los primeros años, el problema era el currículo. Buena parte del interés por este tipo de estudios con este enfoque, partía de la observación estadística que visualizaba los rendimientos de *calidad* más bajos en las poblaciones marginales.

El problema del currículo en la *calidad de la educación* remitía a prácticas analíticas basadas en datos cuantitativos; un currículo *no articulado a las necesidades de la población en condiciones de pobreza*, era la explicación para el abandono escolar y el fracaso

---

<sup>197</sup> República de Colombia. *Decreto 1419 de 1978*. Artículo 3ro, numeral 4.

<sup>198</sup> Véase: Turbay Ayala Julio César. *Plan de Integración Nacional*. República de Colombia. DNP. 1979, pág., 107. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co).

<sup>199</sup> Un concepto “técnico” que la sociología funcionalista del desarrollo puso a circular para referirse a las poblaciones o grupos empobrecidos, excluidos o explotados.

académico; a comienzos de los años ochenta, fueron también comunes los estudios, desde el sector académico y estatal, sobre costos escolares y mejoramiento cualitativo de la educación para áreas rurales y urbanas en condiciones socioeconómicas críticas, motivadas especialmente por los bajos rendimientos escolares:

“El interés por indagar los costos unitarios efectivos de operación de la escuela rural se origina ante el hecho de que esta presenta, aún hoy día, índices de rendimiento muy bajos; inclusive algunos indicadores inducen a pensar que su calidad es en general muy deficiente”.<sup>200</sup>

Estas motivaciones ampliaron los análisis estadísticos específicos sobre niveles de cobertura, tasas de escolarización, tasas de deserción, tasas de rendimiento escolar, porcentajes de formación docente, y un amplio espectro de diversos datos; que una y otra vez arrojaban resultados poco satisfactorios para los analistas sobre la *calidad de la educación*. El sector estatal utilizaba estas herramientas técnicas ampliamente, y desde allí formulaba los problemas y las respuestas a los mismos. Para este sector en 1984, cuando los datos cuantitativos de expansión de la matrícula ya eran considerados suficientemente altos, el problema de la *calidad* dejó de residir allí, y se desplazó hacia otros campos como el asunto docente, los problemas de infraestructura, recursos y cupos:

“La calidad no ha progresado tanto como la expansión de la matrícula. En 1980, un 46% de los maestros de secundaria carecía de la formación académica adecuada. Por ausencia de laboratorios y de prácticas, y por la escasa investigación pedagógica, los contenidos de las enseñanzas en esta etapa decisiva para la formación intelectual y moral son rutinarios. No se han consolidado, de otra parte, las modalidades de educación media vocacional agropecuaria o industrial como ciclos terminales. Para cerca del 30% de los bachilleres está cerrado el acceso a la educación superior por falta de cupos”.<sup>201</sup>

Este tipo de mecanismos de explicación generó la reacción del sector sindical, que en principio criticó el carácter estrictamente técnico con que el Estado asumía el problema de la *calidad de la educación*:

---

<sup>200</sup>Paulsen de Cárdenas, Alba. “Costo escolar y mejoramiento cualitativo de la educación”. *Revista Colombiana de Educación* (UPN). No., 8, septiembre de 1981, pág., 4-5. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

<sup>201</sup> Betancur, Belisario. *Cambio con equidad. Plan de Desarrollo 1983-1986*. República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación, pág., 4. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

“La concepción de educación como servicio público ha determinado que el problema de la calidad se haya reducido a un simple asunto de rendimiento, que se mide y se valora de acuerdo con la inversión demandada y los resultados obtenidos. La pedagogía ya no sólo ha sido sustituida por la psicología sino también por la contabilidad. Ello explica por qué la política educativa gubernamental se define desde el Ministerio de Hacienda y no en el de Educación”.<sup>202</sup>

Para el sector sindical, la *crisis de la calidad* era considerada parte de la crisis generalizada de la educación, pero a su vez, utilizaba los mismos datos estadísticos del Estado para rebatir sus enunciados. En 1984, la revista *Educación y Cultura* publicaba los informes de CEDETRABAJO que incluían el uso de datos para explicar que el Estado no gestionaba los recursos suficientes para la educación, y allí se encontraba la respuesta al *deterioro de su calidad*, medida, en primer lugar, por la cobertura:

“Otro aspecto de la crisis financiera se refleja en la cobertura del sistema educativo: En el área urbana, en 1980, esta es del orden del 95% en primaria, del 65,9% en secundaria y del 8,9% en universitaria. En el área rural para el mismo año es del 67% en primaria y de solo el 4,5% en secundaria. Tal distribución pone de presente el gran abandono que padece el sector rural en el campo de la educación”.<sup>203</sup>

El enunciado anterior manejó en su análisis las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional, las mismas que fueron utilizadas en la formulación de la política social del Plan de Desarrollo 1983-1986. Con los mismos datos, el sector oficial mostraba que había unos *problemas críticos* en la eficiencia del *servicio educativo*, pese al incremento de los *esfuerzos* y la movilización de *recursos*.

La *calidad de la educación* vista desde el punto de vista del desarrollo económico, fue un argumento criticado desde el sector sindical por considerar que era: “ *juzgada según la conformidad de un producto terminal a especificaciones fijadas de antemano (ya sea*

---

<sup>202</sup> Rodríguez Céspedes, Abel. “La crisis financiera y el caos administrativo de la educación pública”. *Revista Educación y Cultura* (FECODE). No. 2, septiembre de 1984, pág., 7

<sup>203</sup> CEDETRABAJO. “La crisis financiera en la educación pública”. *Educación y Cultura* (FECODE). No., 2, septiembre de 1984, pág., 44

*desde el punto de vista académico o desde un punto de vista laboral)*”.<sup>204</sup> En este sentido, el sector sindical consideraba que el sector estatal le atribuía a la *calidad educativa* la condición industrial de producto terminado, especialmente cuando el Estado basaba sus mediciones de rendimiento escolar en las pruebas nacionales (ICFES).

Pero aunque lo anterior podemos identificarlo como una posición generalizada del sector sindical, las lecturas al respecto eran diversas, y entre ellas había posiciones que no se alejaban mucho de una educación de *calidad para el desarrollo*. Prueba de ello son los informes de CEDETRABAJO para la revista *Educación y Cultura*, que con datos estadísticos probaban, para 1984, que la ineficiencia en la cobertura causaba detrimento de los niveles educativos fundamentales para la calificación de la mano de obra. Otra posición similar la emitía en el mismo año, el Partido Comunista Colombiano (PCC), también para el sector sindical, cuando establecía el enlace inevitable entre educación, ciencia y trabajo del que nos ocupamos en el capítulo anterior.

El sector de las organizaciones internacionales, ya había registrado desde 1978 que en América Latina, los niveles de escolaridad no estaban generando el proceso de redistribución de la renta que se esperaba.<sup>205</sup> Quizá fue el momento en que las teorías del capital humano empezaron a recibir las primeras críticas, y en lo que concierne a la *calidad de la educación*, implicaba un problema de desigualdad en la formación de las poblaciones que era preciso atender. Una de las estrategias propuestas era la *planificación educativa*, enfatizando en la *planificación de la calidad*, que este sector promovió activamente durante los años ochenta:

“En lo cualitativo, la planificación educativa debe mejorar y consolidar procesos, metodologías y estrategias; alcanzar la universalización de la educación básica, sostener los programas de alfabetización y post-alfabetización e incidir notablemente en el mejoramiento de la calidad de la educación en todos los niveles”.<sup>206</sup>

---

<sup>204</sup>Mockus, Antanas y otros. “Relatoría de la comisión segunda del foro sobre calidad de la educación”. *Educación y Cultura* (FECODE). separata especial. Diciembre de 1984, pág., 36

<sup>205</sup>Carnoy, Martin. ¿Puede la política educativa igualar la distribución de la renta? *Perspectivas*, 1978

<sup>206</sup>Revelo Revelo, José N. Situación de la planificación educativa en Colombia. *Revista Tablero*. No., 36, abril de 1989, pág., 33

Como en términos generales la *calidad de la educación* venía siendo entendida dentro de los límites de la *eficiencia del sistema educativo*, políticas como la universalización de la educación primaria y su obligatoriedad desde 1976, la reforma curricular entre 1978 y 1984, y la promoción automática también en este último año; intentaron reducir las cifras de deserción escolar, cobertura y repitencia. Sin embargo, estas políticas también generaron grandes debates al interior de los sectores sindical y académico durante los años ochenta; considerando que condiciones como la *obligatoriedad* y la *flexibilización* en la promoción, no eran suficientes para atacar directamente el problema de la *calidad en la educación*.

### **2.2.2 Lo político en la crisis de la calidad de la educación: una cuestión multifactorial**

La emergencia del saber político sobre la crisis de la calidad de la educación, no desplazó en definitiva los enunciados técnicos sobre la *eficiencia del sistema educativo*. Estos dos saberes lograron convivir simultáneamente, incluso en un mismo enunciado. El saber político sobre *calidad* se transformó hasta asumirse como una *totalidad*, capaz de absorber la noción de *eficiencia del sistema educativo* en solo uno de sus tantos aspectos. Ello no quiere decir que hubiese desaparecido el interés por medir estadísticamente los alcances en la eficiencia del *sistema*, pero ya no era el criterio único para determinar si una *educación* era de *calidad* o no lo era.

En su momento de emergencia a comienzos de los años ochenta, las cuestiones relacionadas con la desigualdad social se consideraban parte de los “factores externos” que influían en el *deterioro de la calidad de la educación*, y su exponente inicial fue el sector académico. En este sentido, los mismos estudios sobre *pobreza y marginalidad rural y urbana* que habían hecho sus aportes al saber técnico, incorporaban el otro lado explicativo: la comprensión del problema educativo desde un saber más político.

En el sector académico se iniciaron los primeros acercamientos a la desigualdad social, pensada como objeto desde la educación, hacia 1981. Las situaciones contextuales de miseria, insalubridad, hambre y trabajo infantil, características de las áreas rurales y urbanas del país, explicaban los bajos rendimientos escolares, en un discurso con claro formato técnico:

“La superación de las deficiencias en la calidad de la educación primaria solo puede lograrse junto con la introducción de cambios en otras esferas de la actividad comunitaria, principalmente la salubridad, la salud, la vivienda y en las relaciones sociales y técnicas de producción. Un niño subalimentado, enfermo, que habita en condiciones de hacinamiento, carente de un espacio vital mínimo que le permita desarrollar sus capacidades, y sometido al trabajo, diario u ocasional, doméstico o productivo, que además se mueve en un ámbito cotidiano de tensiones y presiones familiares y sociales extremas, difícilmente puede ser abordado y evaluado dentro del proceso de enseñanza con parámetros idénticos a los que se aplican a estudiantes que tienen acceso a una adecuada infraestructura de servicios y de modernos medios de comunicación”.<sup>207</sup>

El problema, según el sector académico, radicaba también en el carácter homogéneo con que se diseñaban los parámetros de *evaluación de la calidad*, y que no discriminaban entre las distintas condiciones sociales y culturales que hacían presencia en el país. El sector estatal respondía a este mismo saber de las desigualdades sociales, no solo en sus enunciados, también en las mismas políticas educativas focalizadas hacia la pobreza; el llamado *Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación* - desde donde se planteó la reforma curricular a finales de los años setenta - hacía parte del interés, según lo enunciado allí, por ampliar la cobertura educativa en las zonas rurales y marginales.

En 1984, el sector sindical decía hablar en nombre de los sectores populares del país, y en la defensa de una *educación pública de calidad* como un *derecho ciudadano*, en términos políticos:

“El pueblo colombiano no solamente tiene derecho a que el Estado le facilite las condiciones para matricularse en un plantel educativo, tiene un derecho más sagrado:

---

<sup>207</sup> Paulsen de Cárdenas, Alba. “Costo escolar y mejoramiento cualitativo de la educación”. *Revista Colombiana de Educación* (UPN). No., 8, septiembre de 1981, pág., 3. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

el de recibir una buena educación; por esta razón, combatimos por reaccionaria y utilitarista aquella concepción que reduce el problema que la calidad de la educación a un simple asunto de rendimiento que se mide y se valora de acuerdo con la inversión en la demanda y por los resultados obtenidos”.<sup>208</sup>

El énfasis en el *derecho* a una *educación de calidad* era el reflejo de las reflexiones sobre las desigualdades sociales, las reflexiones sobre la existencia de *dos sistemas educativos paralelos*, el público y el privado, para dos grandes grupos sociales (ricos y pobres), en donde se impartía un tipo de *calidad educativa* distinta, desató todo tipo de reflexiones en torno al tema de la *calidad*. En principio, el sector sindical no rechazó nunca la noción de *calidad* para la *educación* –de hecho ningún sector lo hizo de modo explícito–, pese a que se presentaron varias críticas en torno a que se trataba de un término proveniente del campo empresarial: “*el pueblo colombiano tiene derecho y la posibilidad a tener no solamente más educación sino una mejor y cada vez más calificada educación*”.<sup>209</sup>

En 1982, unos expertos en el tema de la *calidad de la educación* habían realizado un estudio impulsado por el sector estatal, y sus enunciados fueron sometidos a crítica por parte del sector sindical en 1986, explícitamente por la noción industrializada de *calidad*, que se decía que el estudio adoptaba:

“Hoy en día se ha realizado un estudio titulado “El concepto de calidad de la educación” (Rojas, Facundo, 1983), en el cual se adopta una definición proveniente del sector industrial, en la que la escuela es la industria, la educación el servicio, los estudiantes la materia prima, la enseñanza el proceso y los graduados el producto. La calidad se entiende aquí como “aptitud para el uso” y el mejoramiento de la calidad como un “programa de eliminación y prevención de efectos...”<sup>210</sup>

El estudio también enunciaba que la *educación* era de *calidad* cuando *satisfacía las necesidades de la comunidad*,<sup>211</sup> ello desdibujaba, según la crítica de la fuente sindical, la heterogeneidad cultural y socioeconómica propia del contexto colombiano. Por otra parte,

---

<sup>208</sup>Rodríguez Céspedes, Abel. “La defensa de la educación pública. Una bandera nacional y popular”. *Educación y Cultura* (FECODE). Separata especial. Diciembre de 1984, pág., 6

<sup>209</sup>Ibíd., pág., 7

<sup>210</sup>Zubieta, Leonor., González, Olga Lucía. “El maestro y la calidad de la educación”. *Educación y Cultura* (FECODE). No. 8. Julio de 1986, pág., 8

<sup>211</sup>Facundo, Ángel., Rojas, Carlos. *La calidad de la educación secundaria, lo que dice la investigación*. M.E.N./Fondo Editorial, Bogotá, 1982.

la fuente sindical también denunciaba que, hasta el momento, sólo se había hecho énfasis en el carácter cuantitativo del problema de la *calidad*, dejando fuera la noción cualitativa que el término en sí mismo encerraba:

“Creemos que hace falta un concepto de calidad, valga la redundancia, más cualitativo, si no como una definición que abre la totalidad de sus componentes, sí como un complemento a las diferentes formas en que se ha intentado definirla”.<sup>212</sup>

Lo que hizo el sector sindical, en parte con el apoyo del académico, fue politizar el saber técnico sobre *calidad de la educación*, transformándolo en un concepto que “...estaría dado específicamente en el nivel en que los sujetos se relacionan con sus saberes, con el conocimiento y con la vida en general”.<sup>213</sup> De la misma manera, el concepto se entendería como *pluridisciplinario* en el sentido en que en su comprensión intervenían diversos componentes que involucraban los aspectos sociales, pedagógicos, económicos, antropológicos y políticos. Con todo esto, ya el escenario de la calidad no estaba centrado en la *eficiencia interna del sistema educativo*, sino en la relación maestro/estudiante y en la dinámica que estos actores entablaran con *los saberes, el conocimiento y la vida en general*.

El especial interés del maestro y su papel en la calidad de la educación remitió al asunto de la formación docente, un tema ampliamente debatido y hasta se podría decir que no resuelto. Las críticas del sector sindical siempre calificaron el sistema de formación docente promovido por el Estado como ineficiente. Por su parte, el sector estatal, para el período presidencial 1990–1994, continuaba enunciando que la precariedad en la formación docente era una de las causas de la *deficiente calidad de la educación*.

El desplazamiento de una noción técnica de *calidad de la educación* hacia una percepción más política en el ambiente de su *crisis*, permitió la emergencia, después de 1986, de la noción de *integralidad*. La *formación integral* del individuo implicaba no sólo la adopción acertada de los conocimientos y los saberes, sino también su actuar en las

---

<sup>212</sup>Zubieta, Leonor., González, Olga Lucía. “El maestro y la calidad de la educación”. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 8. Julio de 1986, pág., 9

<sup>213</sup>Zubieta, Leonor., González, Olga Lucía. “El maestro y la calidad de la educación”. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 8. Julio de 1986, pág., 9

esferas pública y privada, ello posibilitó el enlace entre los enunciados: *calidad y democracia*. Pero la formación de un *sujeto libre y autónomo*, perfectamente adaptado para la transformación de su realidad personal y colectiva, era un principio que sólo podría lograrse mediante una educación que se generara también en un ambiente de libertad de cátedra:

“En un país con libertad, el sistema tiene que vigorizar la libertad de enseñanza en su diario ejercicio haciendo hincapié que la libertad es una e indivisible y que por tanto todas son parte de un gran todo y que cualquier atentado a una de ellas, sea la de expresión, la sindical o la de asociación, por ejemplo, constituye un atentado para todas ellas. En otras palabras, debemos educar para la solidaridad en la defensa y consolidación de la libertad”.<sup>214</sup>

Ello implicaba el abandono de la visión de la *calidad de la educación* como un producto final; en su lugar, se proponía asimilarla como una actividad que se desarrollaba en el acto mismo de la enseñanza, en su propia *praxis*, para lo cual era necesario generar criterios que guiaran dicha actividad:

“Hay una vieja distinción, presente en Aristóteles, y retomada en la filosofía y en la sociología contemporáneas, entre las actividades cuya finalidad se va realizando en el transcurso de la propia actividad (*praxis*) y las actividades gobernadas por una finalidad externa (producción). De esta manera, nuestro punto de partida se puede reformular diciendo que la educación es más *praxis* que producción y que la calidad de la educación deber ser juzgada más como calidad de una *praxis* que como la calidad una producción”.<sup>215</sup>

Para el Grupo Federici, grupo de investigación proveniente de la Universidad Nacional y articulado al Movimiento Pedagógico, vivir una *realidad de la educación* en donde las actividades se planeaban y diseñaban verticalmente, desde el Estado hacia los maestros, atentaba contra el principio de libertad de ejecución de la *praxis*, e instituía una subdivisión del trabajo que oponía a técnicos del Estado (diseñadores) contra maestros (ejecutores).

<sup>214</sup>Betancur Mejía, Gabriel. “¿Tiene sentido nuestra educación? Fines del sistema educativo”. *Educación y Cultura* (FECODE). No.10, diciembre de 1986, pág., 13

<sup>215</sup>Mockus, Antanas, Charum, Jorge, Hernández, Carlos Augusto y Castro, María Clemencia (grupo de investigación de la Universidad Nacional). “Un criterio de calidad”. *Educación y Cultura* (FECODE). Separata especial. Octubre de 1987, pág., 69

Pero los políticos del sector estatal también conocían y utilizaban, por lo menos en los enunciados que dirigían hacia el sector sindical, este tipo de lenguaje. En efecto, asimilar que la *educación de calidad* era aquella que lograba formar *espíritus libres e integrales*, y en esa medida no debía ser entendida como una cuestión cuantificable sino como un *proceso*, era un saber con una carga de poder que se instaló y normalizó:

“La calidad educativa debe juzgarse no por la cantidad y ni siquiera por la calidad de información recibida y asimilada, sino a través de indicadores relativos a procesos que potenciarán el desempeño y la adaptación exitosos del individuo en su vida personal, en la práctica democrática y en el progreso político, científico, económico y cultural, ético y moral de su comunidad y del país”.<sup>216</sup>

Incluso, a partir de esta normalización, el sector estatal enunciaba que, políticas públicas como la renovación curricular y la promoción automática -que más habían generado controversia con el sector sindical-, estaban inspiradas en este principio de *educación de calidad para la libertad, la autonomía, la democracia y el espíritu crítico*. Con respecto a la renovación curricular, el político estatal enfatizaba que era una propuesta basada más en procesos que en resultados:

“La renovación curricular experimentada desde 1977 y a la que se dio marco legal en 1984, para que se aplicara nacionalmente y de manera progresiva desde 1985, contiene atributos que, como la educación activa, centrada en el niño y basada en los procesos, como el énfasis en la creatividad y en la criticidad, como la pertinencia científica, social y metodológica del currículo, y como la evaluación del desempeño estudiantil en tanto que actividad permanente, centrada así mismo en procesos más que en productos, apuntan francamente al corazón de la calidad”.<sup>217</sup>

Y en cuanto a la promoción automática, si bien no se negaba el impacto directo sobre las cifras de deserción y repitencia, era considerada también como una medida que potenciaba la universalización de la educación primaria y reforzaba cualidades como la democracia y la identidad nacional y cultural:

---

<sup>216</sup> Yepes Parra, Antonio (Ministro de Educación Nacional). “Hacia una acción nacional educativo-cultural”. *Educación y Cultura* (FECODE). Separata especial. Octubre de 1987, pág., 19

<sup>217</sup> *Ibíd.*, pág., 19

“Aparentemente, la Promoción Automática impacta, ante todo, la eficiencia del sistema educativo, disminuyendo la repitencia y la deserción y elevando por ello la productividad de cada peso invertido en el servicio. Pero esta medida repercute, no menos visiblemente, en la calidad de la educación, ya que potencia la universalización de la educación primaria y con ella la adquisición de destrezas básicas para funcionar en una sociedad alfabeta, potencia los valores que reforzarán la identidad nacional y cultural y las actitudes facilitadoras de la incorporación en la sociedad científica, tecnológica y democrática que es paradigma de nuestros días”.<sup>218</sup>

Este tipo de apreciaciones continuaron resonando en el sector estatal, el nuevo Ministro de Educación en 1991, enunciaba algo similar, esta vez para el sector de las organizaciones internacionales:

“El Plan de Desarrollo Educativo para Colombia parte del reconocimiento del papel central de la educación en la construcción de una sociedad más justa y solidaria. El proceso educativo, además de transmitir conocimientos básicos, debe crear espíritus críticos, libres y creativos, comprometidos con la búsqueda de la paz y la tolerancia, con la participación consciente, permanente y responsable de los ciudadanos en los procesos democráticos. Es esta una urgencia en Colombia, para superar la dramática y dolorosa década de los ochentas”.<sup>219</sup>

Los expertos del sector de las organizaciones internacionales, que en principio asumieron la calidad desde parámetros planificadores, muy técnicos, tampoco fueron del todo ajenos a este tipo de percepción sobre *calidad*. En 1987, este sector incorporaba el criterio de *formación de calidad para un espíritu crítico y autónomo*, apto para el perfeccionamiento de la democracia:

“... debemos formarlos [a los latinoamericanos] dotados de un espíritu crítico y creador que les permita organizar o reordenar su cuadro de valores, para lograr una mejor calidad de la vida y perfeccionar el sistema democrático con base en los principios de la paz, de la libertad y de la justicia social”.<sup>220</sup>

La *formación de calidad para la democracia y la libertad* constituyó uno de los elementos de mayor elevación del saber político, y fue el sustrato sobre el cual se

---

<sup>218</sup> *Ibíd.*, pág., 20

<sup>219</sup> Valdivieso Sarmiento, Alfonso. (Ministro de Educación Nacional). “Informe”. *Revista Tablero*. Año XV, No., 41, enero-abril de 1991, pág., 83

<sup>220</sup> Lerner de Alamea, Ruth. “Educación anticrisis para la América Latina y el Caribe: consideraciones y factores relevantes”. *La Educación* (OEA), No., 191, 1987, pág., 98

justificaron las reformas educativas en la Constituyente en 1991 y en la Ley General de la Educación en 1994. Decir que una *educación* era de *calidad* cuando proporcionaba a los *sujetos* la posibilidad de ser *libres*, implicaba la finalidad de todo sistema educativo, y esto sólo se lograría mediante un componente de calidad que no se supeditara exclusivamente a las mediciones cuantitativas. La incorporación de las nociones de democracia y libertad, era una verdad aceptada desde todos los sectores participantes en las discusiones, y era la pieza faltante para la construcción de un concepto totalizado de calidad de la educación.

El enunciado *calidad de la educación* se transformó en una percepción mucho más amplia. Incluso, un documento del campo académico hacia finales de 1993 la denominaba: *calidad integral total*,<sup>221</sup> por considerar que involucraba multiplicidad de elementos. Pero aunque este era el ideal político del concepto, esta amplitud también hizo que surgieran énfasis distintos. A finales de la década del ochenta y durante los cuatro primeros años de los noventa, el tema no se había agotado, y a partir del carácter amplio que había adquirido durante la década de 1980, se multiplicaron los enunciados que hacían énfasis en unas variables más que en otras. El siguiente enunciado del sector académico, por medio del vínculo que establecía con los expertos del sector de las organizaciones internacionales, daba cuenta de la ambigüedad y complejidad, pero ponía el acento en las condiciones salariales de los docentes y los asuntos presupuestales que afectaban los recursos materiales para la enseñanza:

“El concepto de calidad de la educación es ambiguo y complejo. Sin embargo, es evidente que más allá de cualquier discusión teórica sobre el tema de la calidad y sobre las metodologías de medición de resultados, hay dos datos que avalan la hipótesis del impacto de la crisis sobre esta variable: el salario docente y la proporción del presupuesto educativo destinado a equipamiento, capacitación, infraestructura, libros de texto, etc.”<sup>222</sup>

De la misma manera, otros académicos resaltaban la importancia de los conocimientos aprendidos y la habilidad para incorporarlos al mundo laboral:

---

<sup>221</sup> Florián, Jorge Mauricio. “Investigación y calidad de la educación”. *Revista Itinerario Educativo*. No., 21, 1993, pág., 19

<sup>222</sup> Tedesco, Juan Carlos. “Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública”. *Revista Colombiana de Educación* (UPN). No., 24, 1992, pág., 5. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

“Un sistema educativo es de mala calidad cuando los egresados de su escuela primaria no saben leer y escribir, cuando los graduados del ciclo secundario no dominan el lenguaje materno o no están familiarizados con los fundamentos de las ciencias, y aún más, cuando sus pretendidas habilidades laborales no copan las exigencias del mercado de trabajo o las demandas de la enseñanza universitaria”.<sup>223</sup>

En 1994, el sector académico heredó las discusiones que en la década anterior el sector sindical había planteado, y continuó haciendo crítica a la homogenización y verticalidad de las pruebas ICFES para medir la *calidad de la educación*, la rigidez del currículo y la deficiencia en la formación docente.<sup>224</sup>

### **2.3 Lo que se enunciaba políticamente como *crisis de identidad docente***

Lo que se había enunciado como *crisis de la educación*, desató reflexiones sobre el papel y la responsabilidad del docente; las exigencias, de acuerdo a lo que planteaba parte del sector académico a comienzos de los años ochenta, eran considerables, iban desde el desarrollo de facultades de pensamiento en el estudiante en el aula, hasta la creación de “condiciones reales que permitan el mejoramiento del nivel de vida del estudiante y prepararle para el desempeño de una función social productiva”.<sup>225</sup> En los primeros años de la década de 1980, antes de que el término *crisis* fuera aplicado de manera explícita a este campo, ya habían aparecido en este sector publicaciones que intentaban reivindicar al docente como científico e intelectual, resaltando su lugar en la transformación social, pero a su vez, imprimiendo sobre este actor grandes responsabilidades de todo tipo:

“la formación de docentes como proceso que ha de orientarse a hacer del profesional docente un especialista en las Ciencias de la Educación, un investigador en una rama del saber científico, técnico o artístico y un ciudadano con una concepción amplia y sólida del mundo, que le permita asumir su papel como intelectual, capaz de tener un

---

<sup>223</sup> Cataño, Gonzalo. “Educación y progreso”. *Revista Colombiana de Educación* (UPN). No., 27, 1993, pág., 5. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

<sup>224</sup> Véase para ejemplificar: Correa Uribe, Santiago, “Educación de calidad, escuela y currículo. *Revista Educación y Pedagogía* (Universidad de Antioquia). Vol. 6, No., 12-13, (segundo semestre de 1994 y primer semestre de 1995), págs., 112-131

<sup>225</sup> Sequeda Osorio, Mario. “Crisis educativa y formación de docentes”. *Revista Reflexiones Pedagógicas*. Universidad del Valle, No., 4, 1982., pág., 10

pensamiento autónomo y promover la participación en las transformaciones que la sociedad requiere”.<sup>226</sup>

En el plano de la cultura, el docente, en calidad de intelectual, debía propugnar por la *amplitud de la democracia* y la *defensa de las libertades públicas* y los *derechos humanos fundamentales*, impulsar el *desarrollo científico y técnico*, luchar por el *desarrollo de la pedagogía como ciencia*, por el *derecho a la nación colombiana*, la *nacionalización real de la educación*, propiciar el *desarrollo del arte y la literatura* y la *liberación del pueblo colombiano*.<sup>227</sup> Estas tareas puestas sobre los hombros de los docentes emergieron a partir de las reflexiones sobre el tipo de *escuela*, *sistema educativo* y *sistema de enseñanza* juzgados como *tradicionales* por este sector académico.

Este término era comúnmente calificado de manera negativa por la mayoría de los sectores que participaron en las discusiones sobre *educación*, y podría explicarse en parte, por la instalación de las nociones de *modernidad* y *progreso* que había implantado el discurso del desarrollo; lo *tradicional* era sinónimo de *desgastado*, *viejo* y *obsoleto*, en su lugar, el *cambio* y la *transformación* eran considerados el opuesto positivo, el camino que debía recorrerse para superar la barrera de lo *tradicional*:

“En nuestro medio, el sistema educativo tradicional no ha constituido una respuesta real a las necesidades educativas y culturales de la gran masa de la población, ni en cuanto a representar una oportunidad para que los individuos comprendan las leyes que rigen la realidad natural y social y se conviertan en sujetos activos, transformadores de su medio”.<sup>228</sup>

Para el sector estatal, por aquellos años, el *sistema educativo tradicional* era aquel que había sido *inequitativo* al excluir a la “población vulnerable (infantes, adultos, ancianos y limitados)”,<sup>229</sup> de la oportunidad de educarse. Y para el sector de las organizaciones no gubernamentales en 1983, -actuando en defensa del recién nacido Movimiento Pedagógico en 1982 a través de la revista *Naturaleza, Educación y Ciencia-*, *el sistema de enseñanza*

---

<sup>226</sup> *Ibíd.*, 9

<sup>227</sup> En cursiva, palabras del autor. *Ibíd.*, págs., 10, 11.

<sup>228</sup> *Ibíd.*, pág., 10

<sup>229</sup> Turbay, J.C. *Políticas y programas sociales. Plan de Integración Nacional 1979-1982*, pág., 9. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

*tradicional predominante* era aquel que pretendía incrementar el número de estudiantes por maestro, afectando claramente, según su opinión, la *calidad de la educación*: “¿Si se quiere mejorar su calidad en nuestro medio, no serían medidas de sentido común disminuir el número de estudiantes, aumentar el tiempo de interacción maestros-alumnos y el tiempo requerido por el maestro para su propia formación?”<sup>230</sup>

El sector sindical, en su reacción a las reformas del Estado en 1984 -especialmente a la reforma curricular- que según su criterio tendía a instituir una tajante subdivisión del trabajo educativo, equiparaba al maestro tradicional como el rutinario y repetitivo, distante del que se auto-referenciaba como agente de la cultura, y sobre éste actuaba consecuentemente la norma estatal:

“Si el maestro, adormecido a veces por la tradición, por la repetición y la rutina, dejaba de pensar, dejaba de reconocerse como agente de la cultura, el nuevo diseño daba un paso más, le decía tácitamente: “usted no necesita pensar, los diseñadores lo han hecho por usted”. Así, desplazada por una serie de disciplinas que encabezaba la psicología (conductista primero, luego piagetiana), la pedagogía, esa forma de la cultura, -esa profesión de los educadores, ese saber específico que les daba una identidad de intelectuales- pudo aparecer como un saber superfluo y prescindible”.<sup>231</sup>

Si lo que se denominó *lo moderno* entablaba una distancia con *lo tradicional*, proceso que posiblemente configuró un nuevo orden en la organización del Estado y el sistema educativo; el enunciado anterior deja entrever un proceso similar en la concepción del maestro, estableciendo una distinción entre el maestro que es repetitivo y *no piensa*, es decir *tradicional*, y el maestro *intelectual* que tiene como saber fundante la pedagogía y se percibe como *agente de cultura*, es decir *moderno*.

Hemos planteado este contexto inicial, porque consideramos probable que el saber sobre la *crisis de identidad docente* haya emergido en esta dicotomía tradicional/transformación, o si se quiere, tradicional/moderno, pues el saber sobre la modernidad también era pensado en estos términos. De la misma manera, consideramos

<sup>230</sup>Mockus, Antanas, y otros. “La reforma curricular y el magisterio”. *Revista Naturaleza, Educación y Ciencia*. No., 2, enero-abril de 1982, pág., 70

<sup>231</sup>Mockus, Antanas. Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. *Educación y Cultura* (FECODE). No., 2, noviembre de 1984, pág., 32

que esta crisis constituye un nivel derivado de las *crisis de la calidad de la educación y del sistema educativo*, dado que, en 1984, cuando el sector sindical se hallaba discutiendo lo concerniente a estos tipos de crisis, irrumpieron las primeras autocríticas a la labor docente:

“Si bien es cierto que hay factores estructurales que inciden en la calidad de la educación, no se puede negar que hay elementos y características que muestran el deterioro de ésta y que son responsabilidad de los mismos educadores. Maestros irresponsables tanto en el cumplimiento de sus actividades como en el descuido en su proceso de formación colaboran muy poco con quienes aspiran a educarse para la vida social”.<sup>232</sup>

Pero el enunciado *crisis de la identidad docente*, emergió como tal en 1986 dentro del sector sindical, planteando que la situación generalizada de la *educación* había llevado a una pérdida del sentido de la labor del maestro y modificado su lugar en la estructura social:

“Creemos que el análisis de la “crisis de identidad” del docente nos debe remitir, y desde las mismas condiciones del desarrollo de la sociedad colombiana y de la organización social capitalista en general, hasta el análisis de la “crisis de identidad” de la misma institución educativa como tal. Pensamos que entre las diversas condiciones que han hecho posible la pérdida del sentido de la labor educativa para quienes la realizan, hay algo más que razones de mala voluntad o de características particulares de la formación de los docentes, condiciones tales como la dispersión de las funciones sociales que antaño parecía cumplir la escuela de manera específica en diversas instancias de la estructura social”.<sup>233</sup>

En un primer nivel de explicación técnica, el sector sindical enunciaba, desde 1984, que esta situación obedecía a las condiciones *precarias* de vida y de trabajo que enfrentaba el gremio, y en esto, según el sector sindical, era responsable directo el Estado por no destinar los fondos suficientes al funcionamiento del *sistema educativo*. De la misma manera, mientras el sector sindical criticaba de manera constante la ineficiencia del *sistema de formación docente*, el sector estatal mostraba las cifras históricas de educadores con deficiente formación:

---

<sup>232</sup>Comisión Pedagógica ADE. “El papel del educador y la calidad de la educación”. *Educación y Cultura* (FECODE). separata especial. Diciembre de 1984., pág.,

<sup>233</sup>Zubieta, Leonor., González, Olga Lucía. “El maestro y la calidad de la educación”. *Educación y Cultura*. No. 8. Julio de 1986, pág., 13

“En 1980, carecía de título de maestro el 38% de los educadores en este nivel (...) un 46% de los maestros de secundaria carecía de la formación académica adecuada”.<sup>234</sup>

El sector estatal insistió siempre en que la formación docente mejoraría la *calidad del sistema educativo*. En todos los planes de desarrollo formulados desde 1978 a 1994, se mantuvo intacto el argumento centrado en que *el magisterio colombiano tenía problemas de formación*; el sector sindical respondía enunciando que, tales procesos de formación, estaban diseñados para convertir al docente en un *simple ejecutor de las normas*, dejando fuera la dimensión del educador como *trabajador de la cultura*.

Pero en un segundo nivel de explicación política, el saber pedagógico se constituyó como la particularidad que distanciaba la labor del maestro de otras profesiones, y era el saber fundante que le proporcionaba su identidad y guiaba sus *funciones socio-culturales*,<sup>235</sup> enunciado que ya estaba presente desde 1984, pero que cobró mayor poder y firmeza a partir de 1986. La *crisis de la identidad docente* tendió a alejarse cada vez más de la autocrítica del maestro, para hallar su explicación en las normas establecidas por el sector estatal, que eran consideradas por el sector sindical como una *mutilación* de la pedagogía, relegada según sus análisis, a la *simple metodología* de acuerdo con los estudios hechos a los *Lineamientos Generales del Currículo* formulados en 1983, los *Marcos Generales de los Programas Curriculares* de 1984, y los *Programas Curriculares* de 1985.<sup>236</sup>

De esta manera, se instauraban dos formas de pensar la pedagogía que eran, según el sector sindical, contradictorias; por un lado el Movimiento Pedagógico asumía la pedagogía desde la *perspectiva socio-cultural*; y por su parte el sector estatal la entendía, de acuerdo a su interpretación de la Pedagogía Activa, como una cuestión de *actividades*,

---

<sup>234</sup> Turbay. J.C., Programas sociales del Plan de Desarrollo Cambio con Equidad. 1979 – 1982. Presidencia de la República, pág., 4. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

<sup>235</sup> Téllez Iregui, Gustavo., Amaya de Ochoa Graciela. “Formación de docentes: el reto de la calidad educativa”. *Educación y Cultura* (FECODE). No., 12, junio de 1987, pág., 28

<sup>236</sup> Gantiva, S., Jorge O. “Los fines de la educación y la práctica pedagógica”. *Educación y Cultura* (FECODE). No., 10, diciembre de 1986, pág., 10

*técnicas, herramientas y recursos metodológicos*,<sup>237</sup> Si había alguna *crisis de identidad del docente*, esta residía en la forma de *desnaturalizar* la pedagogía por parte del oficialismo:

“La desnaturalización de la pedagogía por parte de los funcionarios e ideólogos del gobierno ha acentuado la crisis de la educación y ha hecho crear un ambiente de desconfianza y de embotamiento intelectual de sus agentes educativos. La relación pedagógica no puede reducirse al uso de técnicas, al manejo de los medios educativos o de las “actividades sugeridas”.<sup>238</sup>

El sector de las organizaciones no gubernamentales, representado en este caso por la revista Foro Nacional por Colombia -una publicación de la fundación de intelectuales por la democracia y la ciudadanía-, presentaba en 1987, la lucha por la construcción de *una identidad intelectual de los maestros*,<sup>239</sup> como una construcción colectiva en la que participaban conjuntamente el Movimiento Pedagógico, las facultades de educación y las universidades; esta reflexión hace evidente los puentes de comunicación que establecían los sectores académico y sindical, y como lo vimos al comienzo de este apartado, antes de que el sector sindical asumiera la tarea de modernizar la concepción del maestro como *agente de la cultura* en 1984, ya la academia en 1982 había hecho sus primeros enunciados al respecto.

Para el último tercio de la década de 1980, se podría decir que la transformación del concepto del maestro, de *instruccionista tradicional* a *trabajador de la cultura*, había logrado incorporarse a la forma regular de enunciación en todos los campos, era utilizado por los sectores académico y sindical para rebatir la *idea del maestro* que percibían del sector estatal, y a su vez, los políticos del sector estatal, cuando se enunciaban desde y para el sector sindical, no entraban en contradicción con el enunciado, al contrario, lo incorporaban a su lenguaje, en este orden de ideas, uno de los Ministros de Educación articulaba en 1987, la idea del maestro como intelectual y trabajador de la cultura, al argumento político del sector estatal basado en *los cambios que requiere la sociedad*:

---

<sup>237</sup> *Ibíd.*, pág., 10

<sup>238</sup> *Ibíd.*, pág., 11

<sup>239</sup> Echeverry, Alberto., Zuluaga, Olga Lucía. “Movimiento Pedagógico, Facultades de Educación y Universidad”. *Foro*, No., 2, febrero de 1987, pág., 96

“Para lograr una identidad del maestro como intelectual y trabajador de la cultura, es preciso que los programas de formación de docentes transformen el enfoque instruccionalista y profesionalista que los ha caracterizado por una dimensión político-pedagógica-comunitaria; política en la medida en que la praxis del maestro ha de estar comprometida con *los cambios que requiere nuestra sociedad*”.<sup>240</sup>

El sector de las organizaciones internacionales, pese a que comúnmente se le ha percibido como un ente preponderantemente técnico, también era sensible a este tipo de reflexiones políticas. En 1987, una publicación de la revista *La Educación* de la OEA, lamentaba que la mayoría de las organizaciones sindicales de América Latina, centraban sus denuncias en reivindicaciones de tipo salarial, *dejando de lado el crecimiento cualitativo del docente*.<sup>241</sup> Aludía también que *ningún sistema educativo debía estar por encima de sus docentes*<sup>242</sup> y que *ninguna innovación podía introducirse a sus espaldas*.<sup>243</sup> Para 1993, ya este sector utilizaba, de manera explícita, y a través de publicaciones de académicos en la revista *Tablero*, la noción de *educador como trabajador de la cultura*:

“Como trabajador de la cultura: En este aspecto se espera lograr su identidad como educador, en donde el enfoque de su profesión no sea solo instruccionalista y profesionalizante, sino que se caracterice por una dimensión político-pedagógica-comunitaria (nacional e internacional) de modo que se comprometa con los cambios que requiera nuestra sociedad, dentro de un Estado de derecho y una democracia participativa, más justa, libre y autónoma”.<sup>244</sup>

Para nuestro período de análisis, este enunciado fue utilizado en el sector académico en 1982, antes de que en 1986, el sector sindical enunciara su *crisis*. Esto nos lleva a pensar que fueron las reflexiones sobre *la crisis de identidad docente*, las que permitieron el uso regular de la noción *educador como trabajador de la cultura* en todos los campos. Una reflexión final que podemos ofrecer es que los enunciados sobre las *crisis* tenían la posibilidad de transformar los objetos, hacerlos visibles y probablemente ocultar otros, pues sólo a estos elementos: *sistema, calidad y maestro* se les nominó como tal, sin embargo,

<sup>240</sup> Yepes Parra, Antonio. Ministro de Educación Nacional. “Hacia una acción nacional educativo-cultural”. *Educación y Cultura* (FECODE). Separata especial (octubre de 1987), pág., 21

<sup>241</sup> Lerner de Alamea, Ruth. “Educación anticrisis para la América Latina y el Caribe: consideraciones y factores relevantes”. *La Educación* (OEA), No., 191, 1987, pág., 98

<sup>242</sup> *Ibíd.*, pág., 98

<sup>243</sup> *Ibíd.*, pág., 98

<sup>244</sup> Recio Buritacá, Álvaro. “El perfil del educador para el siglo XXI”. *Revista Tablero*, No., 46, noviembre de 1993, pág., 25

habían otras circunstancias *problemáticas* que no alcanzaron tal nivel de nominación; el llamado *atraso científico y tecnológico* por el que *atravesaba la educación*, el asunto de asumir la educación como *derecho* o *servicio*, eran problemas de la educación pero no bastaban para definirlos como *crisis*.

Precisamente, a las nociones que se les aplicó la noción de *crisis* como *sistema*, *calidad* y *maestro* fueron las que experimentaron cambios profundos en la enunciación; en el caso del *sistema*, se pasó de la reflexión de unos fines *para el desarrollo económico*, hacia unos fines más totalizantes: *para el desarrollo social y cultural*; la calidad dejó de percibirse como una cuestión de simple *eficiencia cuantitativa del sistema*, a identificarse como una *integralidad* que involucraba múltiples aspectos del acto educativo, y en cuanto al maestro, empezó a hablarse de *identidad intelectual* y *agente de la cultura*, en oposición al maestro tradicional y repetitivo. Los demás asuntos continuaron siendo *problemas* y su transformación se produjo en su significado y no en la enunciación directa, ahondaremos en esto en los capítulos siguientes, pero queremos dejar explícito que, a partir de 1990, la crisis pasó al *dominio de la memoria*, como saber que ya no era *admitido* ni *discutido*: “*que no definen ya por consiguiente ni un cuerpo de verdades ni un dominio de validez, sino respecto de los cuales se establecen relaciones de filiación, de génesis, de transformación de continuidad y de discontinuidad histórica*”<sup>245</sup>.

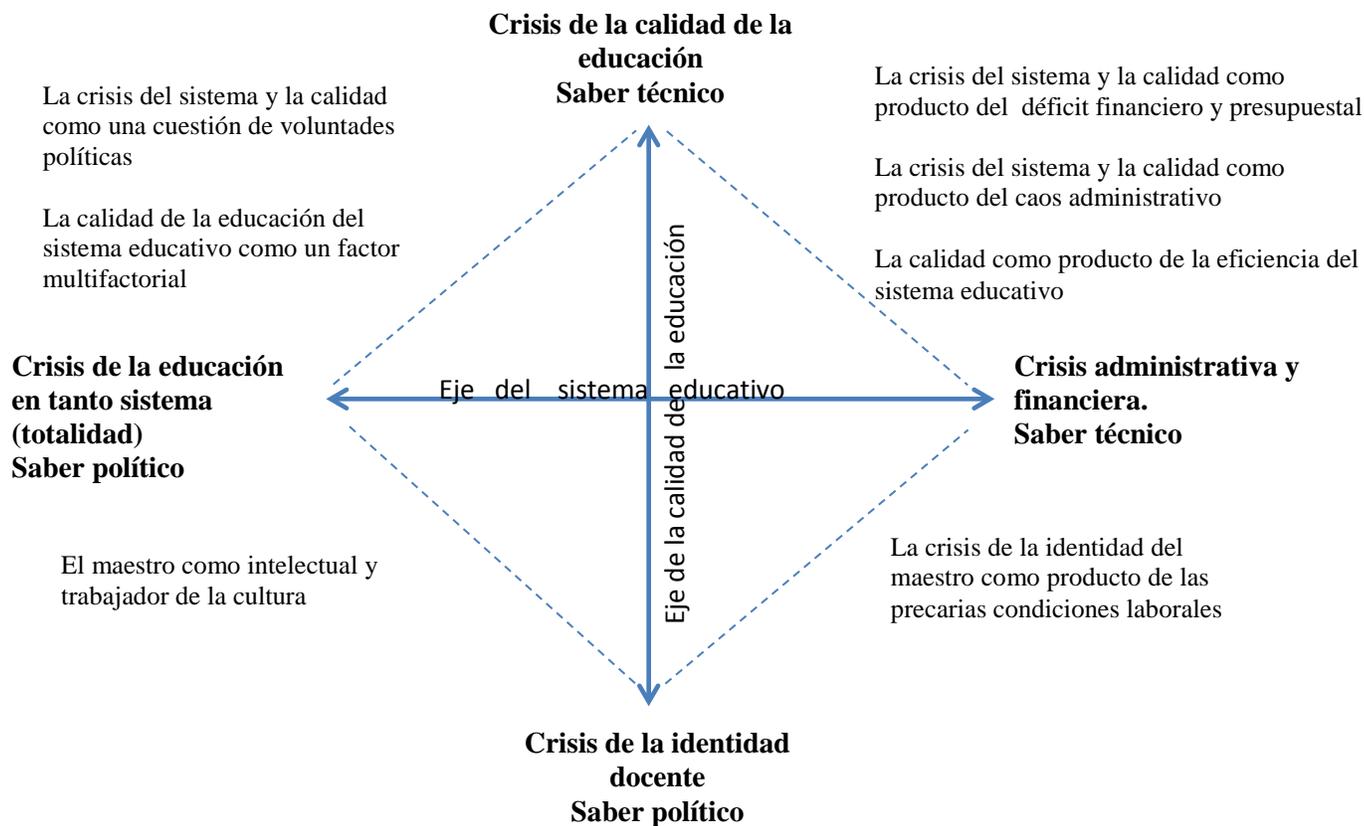
#### **2.4 Un juego de relaciones para las crisis educativas.**

La matriz que exponemos a continuación recoge y opone los distintos tipos de crisis, mostrando la emergencia y derivación de los enunciados:

---

<sup>245</sup> Foucault, Michel. La Arqueología del Saber. (Siglo XXI, México, 1979) pág., 95

## Matriz 2. Los tipos de crisis educativas



El esquema opone dos ejes en tanto totalidades: el del sistema y el de la calidad, como temas dominantes en los que se repartían las crisis y tenían tanto una explicación política como una explicación técnica. Podría resultar natural que al enunciar crisis, esto ya implique un mayor dominio político, pero, aun en esos casos, se presentaba siempre una forma técnica en oposición.

Los cuadrantes dejan ver el juego de oposiciones de los distintos argumentos que iban desde el saber más político: *el maestro como intelectual y trabajador de la cultura* (ver el cuadrante en donde convergen la crisis del sistema con la crisis de identidad docente), a lo más técnico: las explicaciones sobre las *crisis* desde los aspectos de *eficiencia, financiamiento y administración* (ver el cuadrante en donde coinciden la crisis administrativa y financiera del sistema con la crisis de la calidad).

Reflexionando más a fondo, lo que permitió el análisis sobre estos tipos de crisis y los distintos niveles de explicación que se generaron, fue la adopción de algunas categorías y técnicas provenientes de las ciencias, tales como la estadística, la economía (análisis financieros), la sociología y la antropología; estas ciencias jugaron un papel clave en la definición y distinción de lo político y lo técnico para el campo educativo, y este es material de trabajo del capítulo siguiente.

### 3. LOS SABERES TÉCNICOS Y POLÍTICOS EN LO EDUCATIVO

El técnico decía:

*“La educación colombiana atraviesa una crisis administrativa, financiera, de contenidos y métodos, de fines y propósitos”.*<sup>246</sup>

*Luis Carlos Avellaneda, septiembre de 1985*

Y el político contestaba:

*“La crisis del sistema educativo colombiano se revela en la inexistencia de políticas que asuman e impulsen el sistema escolar como motor de desarrollo económico y social, de acuerdo con nuestras particularidades históricas, recursos y valores culturales”.*<sup>247</sup>

*Luis Carlos Avellaneda, septiembre de 1985*

Nuestra hipótesis general parte del principio de que todo lo dicho sobre *educación* en el período comprendido entre 1978 y 1994, estaba regido por la interacción entre saberes políticos y saberes técnicos. Como hemos podido apreciar a lo largo del recorrido histórico que trazaron los enunciados de las *crisis educativas*, estos saberes no eran entidades que pudieran comprenderse por separado, y sus respectivos límites marcan una frontera móvil y siempre en disputa. En esta circunstancia, tampoco eran, unos u otros, dominio exclusivo de alguno de los sectores que componían el Campo Intelectual de la Educación; más bien se presentaban aunados en los enunciados, y entraban en oposición cuando el uno le tomaba ventaja al otro.

Desentramar cuándo un saber era más político que técnico, o a la inversa, cuándo era más técnico que político, y cómo estos dos saberes tenían la capacidad de distribuir las funciones de intelectual y experto, constituye el eje central de este capítulo.

#### 3.1 Lo técnico en *lo educativo*

Para definir lo que denominamos técnico en *lo educativo*, es necesario hacer una distinción con otros usos del término. En el campo de la educación, el término *tecnología* había sido utilizado de diversas formas, por sólo citar dos ejemplos, se usó para designar

---

<sup>246</sup> Avellaneda, Luis Carlos. El déficit financiero de la educación. *Educación y Cultura (FECODE)*. No. 5. Septiembre de 1985, pág., 28

<sup>247</sup> *Ibíd.*, pág., 28

los procedimientos que conciernen a actividades propias del ejercicio - como es el caso de la *tecnología educativa* en el sector estatal -, y para valorar negativamente (*tecnocrático*) lo que no involucraba aspectos más humanos en el mismo acto educativo, tales como lo cultural y lo social - que era el caso de los saberes del sector sindical. Pero nuestra preocupación por lo técnico constituye un orden distinto, lo hemos designado como uno de los niveles superiores del discurso, de lo dicho desde cada uno de los sectores que debatieron sobre *la educación como problema*.

Por ello, cuando relatamos lo técnico, hacemos referencia a los saberes, estrategias, mecanismos, herramientas y procedimientos manejados por todos los sectores en su forma de enunciación. El saber técnico en los debates sobre educación, tenía unas funciones específicas de poder, o en palabras de Foucault, era *a la vez una técnica de poder* (que remite a un elemento político en lo técnico) y *un procedimiento de saber*,<sup>248</sup> envolvía de esta manera, tanto una *táctica* que estaba dirigida a la producción de conocimientos, como una *estrategia* de regulación de estos mismos.

*Táctica* porque cada objeto del conocimiento construido sobre el saber de la *educación* (crisis, calidad, marginalidad, o educación como derecho o servicio) tenía su propia tecnología, utilizaba un conjunto de herramientas para *maximizar* el conocimiento; y *estrategia*, porque era, en el contexto de los enunciados educativos, una forma de saber-poder cuidadosamente escrita, enunciada, presentada formalmente a una comunidad de hablantes, en el ansia de responder preguntas y resolver *problemas educativos*.

Estratégicamente, el saber técnico tendía a valerse de diversas herramientas, acudía a las disciplinas científicas irrefutables, claramente observables, comprobables, consideradas *neutrales y objetivas*. Lo irrefutable emergía de la creencia generalizada en las ciencias duras, lo matematizable y lo cuantificable, apoyándose en los “procedimientos científicos” como *las técnicas más altamente valoradas para construir lo verdadero*.<sup>249</sup> La cercanía entre economía y educación, finanzas y educación, estadística y educación,

---

<sup>248</sup> Foucault, Michel. Vigilar y castigar. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2003, pág., 90

<sup>249</sup> Foucault, Michel. Historia de la sexualidad. Siglo XXI, vigesimoquinta edición en español. México, 1998, pág., 36

pertenecían a este orden: el “sistema educativo” producía –o era objeto- de sus ciencias específicas, las “ciencias de la educación”<sup>250</sup>. Demarcaban de esta manera una distancia prudente con otros saberes científicos -aunque también técnicos- más maleables y cualitativos, sujetos a puntos de vista y controversia como la antropología, la psicología y la sociología.

Se suponía que el saber técnico actuaba en *neutro*, sin distinción e interés político. Acceder a él, significaba incorporar la verdad al análisis o a la denuncia política y hacerlos válidos, distantes del panfleto, la retórica y la conjetura. En el siguiente enunciado encontramos, por ejemplo, una alta valoración dada al conocimiento estadístico, para sostener un argumento político:

“... también damos un mentís rotundo a la conjetura de que la causa de la crisis estaría en un incremento sustancial del sistema educativo en los últimos tiempos, pues la estadísticas y la mera observación demuestran que no es el aumento de maestros, ni de salarios, ni de escuelas ni de cupos, por el sencillo expediente de que tales incrementos no se han dado, a pesar de la innumerable cantidad de discursos y promesas que el país ha padecido por parte de cuanto presidente de la república y ministro de la cartera correspondiente ha pasado en los últimos decenios”.<sup>251</sup>

El valor dado a las estadísticas como forma legítima de enunciación, las convertía en una de las principales fuentes (también en disputa) para evidenciar los problemas educativos. Sin embargo, la forma estratégica de presentación de los datos y la lectura hecha a los mismos constituía la diferencia entre un saber y otro; los sectores sindical y estatal, por ejemplo, podían sostener dos posiciones divergentes a partir del uso de los

---

<sup>250</sup> Olga Lucía Zuluaga ha realizado importantes aportes a la idea de lo que se ha denominado “ciencias de la educación”. Basada en los principios de epistemología de Georges Canguilhem, sobre la formación de los objetos, teorías y métodos que construyen lo que puede denominarse como “ciencia”, la autora explora las formas en que distintas disciplinas científicas que convergen en la educación, teniendo en cuenta que “La realidad en sí misma no constituye un objeto científico, para ello media un proceso de conceptualización que construye un discurso con pretensión de científicidad”. En este sentido, la educación, no se compone de un objeto único sino de múltiples (sociológicos, psicológicos, sociales e históricos), y esto es lo que permite adoptar la nominación en plural de “ciencias”: “que a partir de métodos diferentes conceptualicen, cada una en particular sobre tales hechos”. La economía, la sociología, la antropología o la historia (entre otras), no tienen la capacidad, por sí solas, de explicar los distintos objetos que componen el todo educativo, por eso no se habla de una sola ciencia de la educación, sino de diversas. Ver: Zuluaga Olga Lucía. *Imposibilidad de una historia epistemológica*. En: *Pedagogía e Historia*. (Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá, 1987), págs..., 79-85.

<sup>251</sup> CEDETRABAJO. La crisis financiera en la Educación pública. *Educación y Cultura (FECODE)*. No. 2, septiembre de 1984, pág., 48

mismos datos estadísticos y financieros. Veamos al respecto dos enunciados que muestran este tipo de variación en cuanto a los datos históricos de la cobertura del sistema educativo.

El sector estatal enunciaba en el Plan de Desarrollo 1978-1982 lo siguiente:

“Desde hace varios años el Estado Colombiano ha venido realizando un esfuerzo significativo en el área de educación, el cual se ha traducido en un mejoramiento de los niveles educativos de la población. En efecto, en el período 1964-1977 el crecimiento de la matrícula fue de 92% para la educación primaria, 314% para secundaria y 527% para la educación superior. Como resultado de ese esfuerzo, entre 1964 y 1978 el porcentaje de la población económicamente activa que carecía totalmente de educación formal disminuyó de 27,1% a 16.4% y el que tenía educación adicional a la primaria (esto es, secundaria, superior u —otros niveles—) aumentó de 12.3% a 28.7%.”<sup>252</sup>

Diez años más tarde, en 1987, el sector sindical retomaba estas mismas cifras de la siguiente manera:

“El sistema educativo nacional se encuentra lejos de cubrir las necesidades educativas de la población, no obstante el crecimiento registrado en los años sesentas y primera mitad de los setentas, el período en el cual la matrícula pasó de 1.975.141 estudiantes en 1960 a 5.616.064 en 1975, para un incremento total de 184,3 %, equivalente a un promedio anual de 12,3%. Dicho crecimiento, sin embargo, se ha hecho notoriamente más lento en los últimos años, llegando a ser negativo para la primaria (-2,9% en 1983). Sin haber logrado la meta de universalización, gratuidad y obligatoriedad, la matrícula en primaria comenzó a descender a partir de 1976 y luego a estancarse, después de haber tenido un crecimiento anual promedio del 8,9% entre 1960 y 1975”<sup>253</sup>

Los dos enunciados utilizaban datos estadísticos oficiales de la Oficina Sectorial de Planeación Educativa del Ministerio de Educación Nacional, cubrían aproximadamente los mismos períodos históricos (décadas del sesenta y setenta) y hacían referencia al crecimiento en la matrícula. Sin embargo, la forma de presentar los datos manifiesta una tajante diferencia, mientras que el sector estatal presentaba el crecimiento en porcentajes de

<sup>252</sup> Turbay, J. C., Políticas y programas sectoriales. Educación. Plan de Desarrollo 1978-1982. Presidencia de la República, Oficina de Planeación, 1977? pág., 107

<sup>253</sup> Rodríguez Céspedes, Abel. La educación colombiana: datos y cifras. *Educación y Cultura (FECODE)*, No., 12, junio de 1987, pág., 7. (La cifra del incremento en la matrícula de 184,3 %, no coincide con la revisión del cálculo del porcentaje realizado por nosotros, que da 284,3 %, podría tratarse de un error de imprenta)

manera discriminada: 92% para primaria, 314% para secundaria y 527% para la educación superior; el sector sindical prefería en el enunciado mostrar este mismo incremento de manera abreviada, contrayéndolo al 184%.

El enunciado siguiente a la presentación de las cifras de incremento de la matrícula también puede considerarse estratégico, el sector estatal establecía que como *resultado del incremento*, se había *disminuido el porcentaje de población económicamente activa que carecía de formación*; el sector sindical en su lugar, resaltaba el estancamiento de la matrícula en los años siguientes en comparación con el incremento anterior.

Tenemos dos lecturas de los datos en evidente oposición, con respecto a las cifras del mismo período y sobre el mismo objeto, el enunciado: *desde hace varios años el Estado Colombiano ha venido realizando un es fuerza significativo en el área de educación*, se enfrentó a: *el sistema educativo nacional se encuentra lejos de cubrir las necesidades educativas de la población*. Los dos enunciados, aunque antagónicos respecto a unos mismos resultados, producían el mismo efecto de verdad, estaban claramente respaldados por la estadística como fuente irrefutable.

El uso de la estadística tenía, para el sector estatal, el propósito de exponer los grandes avances y los logros de las respectivas administraciones, fijándonos en las cifras expuestas en la cita anterior del Estado, exponer avances en cobertura del 314% o del 527%, implicaba un fuerte impacto discursivo, era decir, matemáticamente, que el sistema había crecido más de tres y cinco veces su tamaño, y esta era su forma de legitimarse políticamente por medio de un saber técnico. Para el sector sindical, la cifra tenía un carácter más acusatorio, no se centraba precisamente en el incremento dado, sino en el faltante y en el *decrecimiento*, en este caso, mostrar una cifra negativa (como -2,9% según la cita de la fuente sindical), también implicaba una forma de legitimar una denuncia política por medio del uso de un saber técnico.<sup>254</sup>

---

<sup>254</sup> Al parecer el uso de la cifra como elemento técnico para legitimar un accionar político aparece en la historia moderna de la educación cuando hace incursión en la escena la planeación educativa, es este el momento en que se encuentran el sistema finito con las demandas infinitas. Oscar Saldarriaga, en su investigación sobre el dispositivo moderno de lo social en el siglo XIX hace el siguiente descubrimiento:

Este mismo tipo de comportamiento del saber técnico era común en los análisis financieros sobre *educación*, fueron varios los actores de los distintos sectores que estaban interesados en tomar las cifras oficiales de inversión en educación, traslado de fondos, entre otras y someterlas a escrutinio, pero este escrutinio no implicaba que las cifras se pusieran en duda, sino que a partir de la confianza plena en que *eran reales*, se emitían los juicios:

“Si tomamos el total de gastos públicos en educación (nación, departamentos y municipios) como porcentajes del Producto Nacional Bruto, éste apenas alcanza en 1983 el 2,9%, por debajo del promedio latinoamericano que fue del 4% en ese mismo año”<sup>255</sup>

El sector estatal –y el sector internacional- no sólo eran los máximos productores de cifras y estadísticas sobre educación, curiosamente estas también tenían un alto grado de confiabilidad por parte de los demás sectores; prácticamente estos datos, por ser lo que eran, no se cuestionaban, lo que se cuestionaba, por parte del sector sindical y a veces el académico, eran las *actitudes* que el Estado tomaba a partir de ellos:

“Los mismos funcionarios justifican sus propósitos con indicadores de baja calidad de la educación pública, basados en los bajos puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas del ICFES en contraste con los altos resultados en tales pruebas de los egresados de algunos colegios privados (colegios privados de élite). Esto los lleva a su vez, a señalar la poca efectividad del sector, medida por curvas estadísticas que tienden a definir el llamado rendimiento académico (relación de alumnos aprobados sobre el total de matriculados). Resultado de ello es la tendencia educativa a preparar a los alumnos para unas pruebas que dan puntajes individuales y colectivos, variable

---

“Instruccionistas hicieron la primera planeación educativa moderna del país, calculando los costos de educar a toda la población infantil escolarizable en ese momento, y trataron de asegurar el respaldo presupuestal y la “santidad” de los funcionarios educativos para cumplir sus promesas. Y si no llegaron a cumplirla bien, no fue sólo por causa de su derrota política en 1886 a manos de sus adversarios –encabezados por el mismo M. A. Caro-, sino porque también fueron los primeros en experimentar la paradoja de todo sistema educativo (y social) moderno: el que no puedan funcionar sino como “sistemas finitos frente a una demanda infinita”. Es decir, que bajo el sistema capitalista, un subsistema “social” –salud, educación, subsidio de desempleo, rehabilitación penal...-, nunca podrá alcanzar, por definición, el 100% de cubrimiento real, pero en cambio basta con que llegue a realizar un cierto porcentaje de su promesa para legitimar políticamente la esperanza de que algún día (que nunca llega) todos serán satisfechos...”. En: “Maestro, salve usted la patria: Saber pedagógico, sistema educativo e invención de lo social en Colombia, 1870-1970”. En: Saldarriaga, Oscar. *Del oficio de maestro....* Bogotá, Editorial Magisterio, 2003, p. 247

<sup>255</sup> *Ibíd.*, pág., 151

fundamental para clasificar los colegios en las ya instituidas categorías A, B, o C. Esta clasificación permite de otro lado evaluar al maestro”.<sup>256</sup>

Los datos cuantitativos eran a su vez producto de otro saber técnico centrado en la planificación y organización del *sistema educativo*, proporcionaban la información necesaria para la toma de decisiones y la formulación de políticas. El sector de las organizaciones internacionales, en 1988 equiparaba, según un artículo de la revista *Perspectivas* de la UNESCO, el criterio organizacional de la educación con el funcionamiento empresarial con finalidades específicas:

“La educación, tanto formal como no formal, es por principio una empresa cuya finalidad consiste en facilitar el aprendizaje cognitivo, afectivo, psicomotor y social de un individuo o de un grupo. Los responsables de un buen resultado en estos distintos sectores son los padres, los docentes, los directores de escuela, los funcionarios provinciales, de distrito y los funcionarios nacionales”.<sup>257</sup>

Según esto, el adecuado funcionamiento de un sistema educativo dependía de la articulación coherente entre información, procesos, resultados, evaluaciones, recursos y las responsabilidades de los funcionarios encargados; la eventualidad y la fragmentación eran considerados los opuestos de lo que podría llamarse un *sistema*. La tecnificación de la *educación* en tanto *sistema* conllevaba a la idealización de los procesos organizacionales y al planteamiento de unos fines que se debían cumplir. Por ello cuando *técnicamente* se referenciaba la noción de *sistema educativo*, implicaba necesariamente *coherencia* y *organización*, como propiedades esenciales. En los enunciados de todos los sectores, parecía subsistir una tendencia casi natural a proteger la *educación* entendida en estos aspectos.

Otra de las estrategias del saber técnico era el vínculo que establecía con otras disciplinas científicas, en este caso, la economía proporcionó uno de los marcos de interpretación más comunes; desde la década del sesenta existía la inquietud, dentro y fuera

---

<sup>256</sup> Partido Comunista Colombiano. La crisis de la educación pública. *Educación y cultura (FECODE)*. Separata especial. Diciembre de 1984, pág., 20

<sup>257</sup> Ross, Kenneth N., Postlethwaite, T. Neville. Planificar la calidad de la educación: la información necesaria para los distintos niveles de adopción de decisiones. Revista *Perspectivas (UNESCO)*, Vol., XVIII, No., 67, 1988, pág., 332

del país, de estrechar las relaciones con la educación, y en esa interrelación, emergieron las temáticas centradas en la comparación de los niveles de formación y el crecimiento económico e industrial, análisis articulados también con las teorías del *capital humano*.

Esto continuaba vigente en el período comprendido entre 1978 y 1994, pero el uso de la economía para analizar los problemas educativos no sólo se centró en los análisis econométricos, también se utilizaron términos técnicos, propios del lenguaje económico como: *costo educativo*, *renta educativa*, *necesidades educativas*, *oferta y demanda educativa*, entre muchos otros; nociones que se volvieron de uso común y compartido entre todos los sectores.

La educación *tratada* con un lenguaje económico brindaba seguridad, certeza en las afirmaciones, se volvía algo verificable, comprobable, cuantificable y sobre todo, un hecho notorio. Estas cualidades que adquiriría quizá eran las que demarcaban el momento en que el saber técnico adquiría más dominio sobre el saber político. Estos elementos se transformaron en *cuadros técnicos* del saber educativo, y entre 1978 a 1994, se habían constituido en *mecanismos de apropiación del saber, que ocultaban, confiscaban y descalificaban*<sup>258</sup> otros saberes.

Además de la intervención de las ciencias económicas sobre la *educación*, la sociología hizo sus propios aportes técnicos. El saber sociológico contribuyó especialmente a sustentar el saber sobre *calidad de la educación*, y justificar su existencia dentro del universo educativo.

*Calidad*, fue una de las nociones técnicas más problemáticas en cuanto a su enunciación y regularidad, no por su ausencia, sino precisamente por la abundancia del

---

<sup>258</sup> Tomado de la siguiente reflexión de Foucault: “Hay por una parte todo un saber técnico de los obreros que ha sido objeto de una incesante extracción, traslación, transformación por parte de los patronos y por parte de los que constituyen «los cuadros técnicos» del sistema industrial: con la división del trabajo, a través de ella y gracias a ella, se constituye todo un mecanismo de apropiación del saber, que oculta, confisca y descalifica el saber obrero (sería necesario analizar desde esta perspectiva las «grandes escuelas científicas»). Y además, hay todo un saber político de los obreros (conocimiento de su condición, memoria de sus luchas, experiencias de estrategias). Este saber ha sido un instrumento de combate de la clase obrera y se ha elaborado a través de este combate.”. En: Foucault, Michel. *Microfísica del poder*..., pág., 33

término. No está claro en el período desde cuándo el enunciado *calidad de la educación* emergió con la potencia que lo encontramos en las exploraciones realizadas desde el año de 1978. Según la opinión de un experto del Estado, publicada desde el sector sindical, desde 1955 ya existía interés por el tema como objeto de análisis.<sup>259</sup> Lo que sí pudimos identificar es que durante 1980 se empezó a replantear el concepto, estableciéndose un traslado de lo técnico -basado en la eficiencia del sistema educativo -, a lo político como una categoría multifactorial (o menos técnica), a su vez lo *multifactorial*, remite a una categoría totalizante del concepto, una bisagra que une lo político y lo técnico en su equilibrio.

La enunciación sobre *calidad* se presentaba, desde todos los campos, como un hecho casi natural que era intrínseco de la *educación*, había quienes, especialmente los expertos contratados por el Estado, lo vinculaban a la noción de *necesidades sociales educativas* para darle vida propia y no incorporada al campo educativo; el poder de esta noción tenía la capacidad de convertir la *calidad* en una constante histórica, en casi una estructura existente desde siempre, pero a la vez flexible y relativa:

“Como cada sociedad concreta o cada formación económico social o comunidad tiene sus propias necesidades sociales, formadas sobre la base de sus condicionamientos naturales, materiales, históricos, concretos, expresión de elementos tanto objetivos como subjetivos, pues habrá que conocer cuáles son esas necesidades sociales particulares de esa sociedad, para ver en qué grado o medida la educación se las satisface. Es decir, que una educación puede ser de calidad en un determinado tiempo y para un determinado sitio, pero eso no implica que lo sea en todo sitio y lugar. Todo depende de las necesidades de la sociedad a la cual sirve”<sup>260</sup>

Las denuncias políticas del sector sindical –y también el académico en algunas ocasiones –, no se inclinaban por la incorporación del criterio de *calidad* en la *educación*, mucho menos por su expulsión, más bien lamentaban su *pérdida* o *deterioro*; para observar más de cerca este fenómeno, hemos seleccionado algunos enunciados:

En 1984:

---

<sup>259</sup> Ángel, Facundo. Investigaciones sobre calidad de la educación. *Educación y Cultura (FECODE)*. No. 8. Julio de 1986, pág., 14

<sup>260</sup> Ángel, Facundo. Investigaciones sobre calidad de la educación. *Educación y Cultura (FECODE)*. No. 8. Julio de 1986, pág., 15

“la consecuencia más grave de la crisis educativa nacional es el **deterioro de la calidad** de la educación”.<sup>261</sup>

En 1987:

“El **deterioro de la calidad de la educación** tiene su explicación en un conjunto de procesos fundamentales de la vida nacional”.<sup>262</sup>

En 1991:

“La Revolución Educativa tendrá que solucionar el **deterioro de la calidad**, producido por el énfasis casi exclusivo de la política propiciada por el Banco Mundial en la cobertura del sistema educativo”.<sup>263</sup>

Y en 1993:

“El **deterioro de la calidad de la educación oficial** es tanto más preocupante por cuanto que la cobertura de la educación secundaria se ha extendido fundamentalmente a través de este sector”.<sup>264</sup>

Estas afirmaciones hacen una *referencia nostálgica*<sup>265</sup> a una aparente *edad de oro*<sup>266</sup> de la calidad. Esto nos lleva a pensar que este saber era un dispositivo de poder ya instalado, y particularmente, no dejó de ser un enunciado técnico, resultante de un proceso evaluativo o comparativo. La transformación de este enunciado técnico al político (o, como ya hemos dicho, menos técnico), consistió en la reformulación de su concepto y en la redefinición de sus fines, es decir, *calidad ¿para qué?*, movilizándose de los fines técnicos: *calidad de la educación para la optimización del desarrollo económico e industrial*; a los fines políticos: *calidad de la educación para el desarrollo integral del individuo*. Pero tanto el fin técnico, como el fin político articulaban el poder del dispositivo.

---

<sup>261</sup> Rodríguez Céspedes, Abel. La defensa de la educación pública. Una bandera nacional y popular. *Educación y Cultura. (FECODE)* Separata especial. Diciembre de 1984.pág., 7

<sup>262</sup> Consejo directivo del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes. La calidad de la educación y el Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura. (FECODE)*. No. 11 Abril de 1987, pág., 9

<sup>263</sup> Ocampo, José Fernando. Hacia una revolución educativa en Colombia. *Educación y Cultura. (FECODE)* No 25. Diciembre de 1991, pág., 22

<sup>264</sup> FEDESARROLLO (Mauricio Alviar y Doris Polanía). La calidad de la educación. *Educación y cultura. (FECODE)* No. 29. Marzo de 1993, pág., 34

<sup>265</sup> Adoptamos estos términos de Foucault, Michel. Seguridad social: un sistema finito frente a una demanda infinita. En: Saber y Verdad. La Piqueta, Madrid, 1985, pág., 214

<sup>266</sup> *Ibíd.*, pág., 214

Esta movilización tampoco implicaba el desplazamiento total de un saber por otro, sino el momento en que el saber político empezaba a hacerse relevante. Una gran conclusión que podemos extraer de todos estos comentarios, es que el saber técnico no es neutral, y ninguno de los saberes calificados como técnicos durante este período lo fue.

### 3.2 Lo político en *lo educativo*

Lo político en lo educativo, para el período comprendido entre 1978 a 1994, encuentra su sustento en un cambio *en las reglas de formación de los enunciados*,<sup>267</sup> que en este campo, *eran aceptados como verdaderos*.<sup>268</sup> Siguiendo a Foucault, más que un cambio de contenidos, paradigmas o de descubrimientos nuevos en el campo, hablamos del cambio en el *régimen político del enunciado*.<sup>269</sup> De un lado, las reglas que gobernaban la enunciación política en la *educación*, para lograr instituirse como verdades, estaban puestas en el juego de relaciones que se entablaban con lo técnico: en el uso de unos conceptos y unas herramientas específicas para respaldarse y hacerse visibles. De otro lado, en este lapso emerge el movimiento sindical del magisterio como el contrincante político que exige al Estado el cumplimiento de la promesa educativa, y el Estado ya no se legitima como un padre benévolo y voluntarioso, sino como un garante de derechos que le son reclamados como necesidades que va satisfaciendo “en la medida de sus disponibilidades técnicas”.

Lo que nos permite hablar de un grupo de enunciados políticos en *educación*, es la mirada crítica puesta sobre la transformación, el cambio, la *modernización* o la renovación de la *educación*. En esta actitud crítica, o *atribución del derecho de interrogar la verdad*,<sup>270</sup> constituye la singularidad del período histórico que hemos trazado, es el momento de la historia de la educación en Colombia en donde la *crítica a la educación* adquiere mayor práctica, significación y amplitud.

---

<sup>267</sup> Foucault, Michel. *Microfísica del Poder.*, pág., 132. Recurso electrónico en pdf hallado en: [https://www.u-cursos.cl/derecho/2009/1/D121C0209/1/material\\_docente/bajar?id\\_material=210299](https://www.u-cursos.cl/derecho/2009/1/D121C0209/1/material_docente/bajar?id_material=210299)

<sup>268</sup> *Ibíd.*, pág., 178

<sup>269</sup> *Ibíd.*, pág., 178

<sup>270</sup> Foucault, Michel. ¿Qué es la crítica?, *Revista de Filosofía*, No., 11, 1995, pág., 8

Al igual que los enunciados técnicos, los enunciados políticos no eran de dominio exclusivo de algún sector hablante en específico; la actitud crítica fue una práctica frecuente en todos los sectores, sin distinción. Como producto de esa amplitud de la *crítica a la educación*, emergieron una serie de postulados políticos con distintos grados de poder y legitimidad, que terminaron generalizándose y constituyéndose así mismo en verdades.

Una regla general que debía cumplir el enunciado político, para alcanzar el estatuto de verdad, era su capacidad de reproducción, o su poder de circulación de un sector hablante a otro. Debía en este caso apoderarse de un elemento flexible, maleable, basado en los valores y principios generalmente aceptados de lo que se consideraba *el bien para la sociedad*; en este caso, tanto lo cultural como lo social entrarían en la dinámica del saber político cuando su apelación estuviese mediada por las posturas críticas de los sectores hablantes. Por ello los enunciados *educación como hecho cultural* y *educación como bien social* son considerados dominio del saber político, los planteamos como la politización de unas nociones técnicas de las ciencias sociales.

Uno de los enunciados políticos que hallamos en la exploración y análisis de las fuentes, fue el de *educación como bien social y hecho cultural*, que en principio se oponía al de *educación para el desarrollo económico*. El enunciado emerge en medio de la percepción de *un tiempo nuevo y desafiante*,<sup>271</sup> enfrentado a una *envejecida idea de educación*<sup>272</sup>, que no estaba preparada para hacer frente a esos *nuevos desafíos del mundo en constante cambio*. Esto llevó a la redefinición del *deber ser educativo* y sus fines, y en esta dinámica podemos ubicar las condiciones de emergencia de tal enunciado.

---

<sup>271</sup> Fueron abundantes los enunciados que utilizaron esta figura, pero para ejemplificar puede revisarse particularmente el siguiente artículo: Ram, Harry. Educación para el desarrollo. *Revista Tablero*, (Convenio Andrés Bello) Año 5, No., 12, agosto de 1981, pág., 23

<sup>272</sup> La idea de una educación envejecida y obsoleta también era un enunciado recurrente en la mayoría de las publicaciones de todos los sectores. Revítese para ejemplificar: Vernot Santamaría, André. La “crisis crónica” de la Educación en Colombia. *Revista Educación y Cultura (FECODE)*. No. 5. Septiembre de 1985, pág., 15

Como habíamos propuesto en el capítulo primero, la noción de *cultura*,<sup>273</sup> aplicada a la *educación* debe buscarse en enunciados anteriores a nuestro período de estudio. Pero lo que efectivamente ocurre entre 1978 y 1994, no es la preocupación por introducir la noción cultural al campo, sino por definir la *educación* como un *hecho cultural*; en parte esto se produjo gracias al uso del lenguaje técnico de la antropología y la sociología, y en ello, el sector académico contribuyó considerablemente:

“Toda reflexión sobre la educación exige de una reflexión sobre el hombre y de sus condiciones y situación cultural. De ahí la importancia de lo filosófico y de lo antropológico. No hay una educación fuera de la sociedad, ni tampoco los hombres viven aislados. Paulo Freire se pregunta: ¿cuál es el núcleo fundamental en que se sustenta el proceso educativo? Responde, en la inconclusión del hombre. El hombre se hace consiente de ello y por eso se educa. Reflexiona sobre una realidad concreta y busca permanentemente ser más. En ello está la base de la educación”.<sup>274</sup>

El Movimiento Pedagógico, que se configuró como una interesante pieza de engranaje entre el sector sindical y el académico, percibía la cultura como un lugar productor de saberes, que competía con la institución científico-técnica, acusada de producir *conocimientos fríos*, que llevados al currículo, no tenían mayor aplicabilidad *en la vida real* de las personas, y en esa crítica a la institución científica (lo que también hemos denominado el binomio ciencia-tecnología), a su saber razonado, emergió la necesidad de *humanizarlo* por medio del componente cultural.

---

<sup>273</sup> Al respecto, Susan Wright distingue dos conjuntos de ideas en torno al uso de la cultura como herramienta política: “*un conjunto de ideas más viejo, que equipara a ‘una cultura’ con ‘un pueblo’, que puede ser delineado con un límite y una lista de rasgos característicos; y nuevos significados de ‘cultura’, no como una ‘cosa’, sino como un proceso político de lucha por el poder para definir conceptos clave, incluyendo el concepto mismo de “cultura”*. Tanto el viejo, como el nuevo concepto de cultura al que se refiere la autora, fueron introducidos durante las décadas de los noventa y ochenta al lenguaje político, sin embargo, el sentido o significado de la noción presenta formas distintivas, la cultura para justificar ideas progresistas, y la cultura para justificar posturas xenofóbicas o racistas, en ello reside, para nosotros, la capacidad flexible del término. En la adopción del término por la política, según Wright, jugaron un papel importante los antropólogos como asesores del Estado y los organismos de poder oficial, pero en algunos casos, fueron los políticos quienes acudieron a las ideas antropológicas de la cultura en busca de legitimidad. Véase: Wright, Susan. La politización de la cultura. *Anthropology Today*, Vol., 14, No., 1, pág., 16. Recurso electrónico en pdf disponible en: [http://webiigg sociales.uba.ar/grassi/textos/SUSAN\\_WRIGHT.pdf](http://webiigg sociales.uba.ar/grassi/textos/SUSAN_WRIGHT.pdf)

<sup>274</sup> López Ospina, Gustavo. Hacia una nueva estrategia social que rescate el papel de la educación. *Revista Escritos*, (Pontificia Universidad Bolivariana) No., 18, 1987, pág., 13

El sector sindical también planteaba, en 1984, que entender la *educación* como un *proceso o un hecho cultural condicionado social e históricamente*,<sup>275</sup> era un argumento que le brindaba a la *educación pública* cierta autonomía frente al Estado y los gobiernos, y que su razón de existencia residía en las personas que se hacían presentes en ella. Más tarde, en 1986, se continuaba ratificando que la *educación*, en tanto *proceso y actividad cultural*,<sup>276</sup> era producto de una *experiencia colectiva*,<sup>277</sup> y ello implicaba visibilizar otros sujetos participantes, además del Estado, como los docentes, los estudiantes y los padres de familia, que no habían tenido ninguna participación en la construcción de análisis, políticas, proyectos y diagnósticos educativos.

Este tipo de argumentos no tenía contradictores, ni desde los polos políticos, ni desde ningún sector hablante, y tomó tanta fuerza que, en el artículo 67 de la Constitución de 1991, la educación quedó planteada como una responsabilidad compartida entre el Estado, la sociedad y la familia; la cultura, tanto en la Constitución como en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se instituyó como el elemento principal para entender y definir la educación, de esta manera, el conocimiento, la ciencia y la técnica eran considerados solo una parte de los *valores culturales de la nación*.<sup>278</sup> El poder de este tipo de argumentos residía en la elasticidad que la misma noción de cultura aportaba y en su capacidad de articularse a otros saberes, tales como la democracia, la nacionalidad, la diversidad y los derechos.

La crítica del sector de las organizaciones internacionales propugnaba también, en ocasiones, por la incorporación de la noción de lo cultural para repensar el concepto de *educación*, estableciendo que hacia allá debían avanzar los sistemas educativos; un artículo de la revista *Perspectivas* de la UNESCO propuso, en 1992, la *dimensión cultural*<sup>279</sup> para la innovación de la educación en América Latina.

---

<sup>275</sup> Mockus, Antanas. El movimiento pedagógico y la defensa de la educación pública. *Educación y Cultura*, (FECODE) No., 2, noviembre de 1984, pág., 32

<sup>276</sup> FECODE. “El movimiento pedagógico y la calidad de la educación” (Editorial). *Educación y Cultura*, (FECODE) No., 8, julio de 1986, pág., 3

<sup>277</sup> *Ibíd.*, pág., 3

<sup>278</sup> Véase *Constitución Política de Colombia*, artículo 67 y Ley 115 de febrero 8 de 1994, artículo primero.

<sup>279</sup> Aguerrondo, Inés. “La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas”. *Perspectivas*. Vol., XXII, No., 83, 1992, pág., 387

“Lograr una verdadera *transformación de la educación* y por ende, alcanzar el *desarrollo cultural* de la sociedad”: era el saber político el que se enfrentaba a la modernización de la *educación* para alcanzar el *desarrollo económico*; no obstante, la oposición desarrollo cultural/desarrollo económico, implicaba asumir que la cultura, al igual que la economía, podía contraerse: “*Su clase dominante [colombiana] emplea la ignorancia y el atraso cultural del pueblo*”,<sup>280</sup> estancarse: “*Nuestra cultura no se ha visto renovada por aquella fuerza que introduce el rigor de la ciencia en todos los planos de la vida*”,<sup>281</sup> empobrecerse: “*La nuestra es una nación que ha desvalorizado sus agencias educativas, contribuyendo con ello al empobrecimiento cultural y al atraso social ante los cuales nos enfrentamos*”<sup>282</sup>, desarrollarse: “*...la educación pública como columna vertebral del desarrollo cultural del país*”<sup>283</sup>, y vivir su propia crisis: “*... la crisis cultural y ética por la que atraviesa la sociedad colombiana en el proceso de construcción de un futuro más humano, de una vida digna de ser vivida*”.<sup>284</sup>

Aparentemente, los enunciados críticos venían manifestando un proceso de apropiación sistemática de la cultura, lo que además había posibilitado la emergencia del problema de la *identidad del maestro como intelectual y trabajador de la cultura*. Para los sectores sindical y académico, la noción vuelve a jugar un papel flexible, en el sentido en que ratificaba la autonomía del maestro respecto al Estado, desplazando el compromiso del docente hacia la sociedad:

“El rechazo al diseño instruccional como estrategia de mejoramiento cualitativo, por cuanto entraña una descalificación del oficio del educador y una limitación de su autonomía intelectual y profesional, y la voluntad de rescatar o más bien de hacer por

---

<sup>280</sup> Partido Comunista Colombiano. “La crisis de la educación pública”. *Educación y cultura*. (FECODE) Separata especial. Diciembre de 1984, pág., 19

<sup>281</sup> Betancur, Belisario. *Políticas Sociales del Plan de Desarrollo Cambio con Equidad 1983-1986*. República de Colombia, oficina de Planeación, pág., 16

<sup>282</sup> Téllez Iregui, Gustavo., Amaya de Ochoa, Graciela. Formación de docentes: el reto de la calidad educativa. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 12 junio de 1987, pág., 30

<sup>283</sup> Mockus, Antanas. Movimiento pedagógico y la defensa de la calidad de la educación pública. *Educación y cultura*. (FECODE) No. 2, noviembre de 1984, pág., 32

<sup>284</sup> Sequeda Osorio, Mario. Crisis educativa y formación de docentes. *Revista Reflexiones Pedagógicas*(Universidad de San Buenaventura. Bogotá), No., 4, enero – junio de 1982, pág., 10

primera vez verdadera para el educador colombiano la identidad de trabajador de la cultura comprometido intelectual y prácticamente con su circunstancia histórica”.<sup>285</sup>

Pero esta llamada *apropiación sistemática de la cultura* también posibilitó que la ciencia y la tecnología, junto con la *educación*, entraran a formar parte de lo que se consideraban *los bienes de la sociedad* y el *patrimonio cultural nacional*. En este sentido, podemos decir que la educación no se apropió de la cultura, más bien, la cultura, en su carácter maleable, terminó englobando el todo educativo; el uso del término otorgó a los saberes políticos la posibilidad de legitimarse, circular y reproducirse en todos los sectores hablantes, y brindó un medio para una visión más cualitativa de los problemas educativos, teniendo como su contrario a los análisis estadísticos y económicos. Pero la noción de cultura, era y sigue siendo en sí misma, un término técnico, acuñado por las ciencias sociales.

Por otra parte, podríamos establecer que *lo social* constituía un domino del saber político cuando los distintos enunciados, en su crítica, analizaban los fines de la *educación* en el plano de la economía y en el plano de la sociedad. Como pudimos apreciar en el capítulo primero, desde 1978, la tensión entre *educación para el desarrollo económico* y *educación para el desarrollo social*, era claramente visible en todos los sectores, pero digamos que había dos maneras o niveles de enfrentar la tensión a partir de las críticas; una, la que establecía una relación biunívoca entre las dos esferas, planteando que eran dos cuestiones que no se podían separar, y otra en la que se demandaba la subordinación de lo social sobre lo económico.

La relación biunívoca entre *educación para el desarrollo económico* y *educación para el desarrollo social*, la identificamos en todos los sectores, el sector estatal la trabajó ampliamente en los cuatro planes de desarrollo que analizamos para el período, recordemos que el *Plan de Integración Nacional 1978–1982* planteaba la educación como *un bien social* que era *decisivo* para el *desarrollo económico*,<sup>286</sup> el siguiente Plan, *Cambio con*

---

<sup>285</sup> Mockus, Antanas. Movimiento pedagógico y la defensa de la calidad de la educación pública. *Educación y cultura*. (FECODE). No. 2, noviembre de 1984, pág., 32

<sup>286</sup> Turbay Ayala Julio César. Plan de Integración Nacional, sección Programas Sociales. República de Colombia. DNP. 1979, pág., 108. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

*Equidad 1983-1986*, establecía que la *educación posibilitaba un mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos*,<sup>287</sup> el *Plan de Integración Nacional 1988-1990* la asumía como un *instrumento básico de democratización social y crecimiento económico*,<sup>288</sup> y el *Plan de Apertura Educativa 1990-1994* dimensionaba que la apertura económica era “*el fortalecimiento de la infraestructura social*”,<sup>289</sup> y en esta articulación *jugaba un papel primordial la educación*.<sup>290</sup>

De igual manera, el sector sindical abordaba esta misma dimensión por medio de los numerosos artículos que publicaba de FEDESARROLLO y CEDETRABAJO,<sup>291</sup> en donde se sometía a evaluación la capacidad de eficiencia del *sistema educativo* para lograr una distribución de los ingresos *más equitativa*,<sup>292</sup> además de ello, algunos agentes del Movimiento Pedagógico insistieron en que la educación debía ser la vía para el *desarrollo económico y el bienestar del pueblo colombiano*.<sup>293</sup>

El sector académico, por su parte, también participó en este tipo de reflexiones desde diversos puntos de análisis, en 1982, la revista *Reflexiones Pedagógicas* de la Universidad del Valle establecía en uno de sus artículos que la educación cumplía, entre otras, una función económica, que se orientaba a “*garantizar la producción económica, base fundamental del desarrollo de una sociedad. La educación cumple esta función en cuanto prepara a los seres humanos para que participen en el proceso económico como unidades productivas, pero también como unidades de consumo*”.<sup>294</sup> Otras preocupaciones del sector al respecto, pueden hallarse en artículos de la *Revista Colombiana de Educación* de la

---

<sup>287</sup> Betancur, Belisario. Cambio con equidad. Plan de Desarrollo 1983-1986. Política social. República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación, pág., 6. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

<sup>288</sup> Barco, Virgilio. Plan de Economía Social. República de Colombia. DNP, agosto de 1987, pág., 2

Ibíd., pág., 26

<sup>289</sup> Gaviria, César. Plan de Apertura Educativa., República de Colombia, DNP, pág., 4

<sup>290</sup> Ibíd., pág., 4

<sup>291</sup> Véanse al respecto los siguientes artículos: CEDETRABAJO. La crisis financiera en la Educación pública. *Educación y Cultura. (FECODE)*. No. 2, septiembre de 1984; FEDESARROLLO (Maruricio Alviar y Doris Polanía). La calidad de la educación. *Educación y cultura, (FECODE)* No. 29, marzo de 1993, pág., 36

<sup>292</sup> FEDESARROLLO (Mauricio Alviar y Doris Polanía). La calidad de la educación. *Educación y cultura, (FECODE)* No. 29, marzo de 1993, pág., 36

<sup>293</sup> Véase para ejemplificar: Rodríguez Céspedes, Abel. La crisis financiera y el caos administrativo de la educación pública. *Revista Educación y Cultura. (FECODE)* No. 2, septiembre de 1984, pág., 17.

<sup>294</sup> León, Juan., E. Educación y Desarrollo Social. (Catedrático del Departamento de Currículum) *Revista Reflexiones Pedagógicas*. Universidad del Valle, No., 4, enero – junio de 1982, pág., 20

Universidad Pedagógica Nacional sobre educación y empleo que ya hemos trabajado anteriormente.<sup>295</sup>

El sector de las Organizaciones No Gubernamentales, por medio de la Revista *Controversia* editada por el *Centro de Investigaciones y Educación Popular* (CINEP), criticó la postura de *equidad* presente en el Plan de Desarrollo *Cambio con Equidad*, estableciendo que dicha noción no estaba adecuadamente articulada a lo que realmente debía entenderse desde el modelo de desarrollo, siendo la *equidad* el punto de convergencia entre lo económico y lo social.<sup>296</sup>

Al mismo tiempo que estas posiciones críticas se manifestaban, crecía también la crítica opuesta, la de que la *educación* no debía ser exclusivamente para el desarrollo económico, sorprendentemente, los primeros enunciados al respecto ocurrieron en el menos esperado de los sectores: en el de las organizaciones internacionales, que desde temprano (en nuestro caso hacia 1978), había emprendido las primeras autocríticas al modelo de desarrollo. En este sentido, no se trataba de negar la relación educación-desarrollo económico, sino de determinar que la educación no debía supeditarse exclusivamente a los parámetros económicos, y en esta medida, se criticaba la tendencia subordinada que ocupaba la esfera social; este tipo de críticas las hacían especialistas en economía de la educación y desarrollo:

“Todavía no hace mucho tiempo, los dirigentes y responsables de la planificación en las economías de mercado creían que la solución a la pobreza residía en la rápida expansión de la producción económica. Dos factores han hecho que esta solución haya quedado anticuada: aumentar la producción era mucho más difícil de lo que se había imaginado; la mitad más pobre de la población -incluso en las economías de rápido aumento estadístico de la renta per cápita- no lograba mejorar considerablemente su nivel de vida. Dirigentes y responsables vieron en la educación una variable esencial para la expansión de la producción y la erradicación de la

---

<sup>295</sup> Véanse los siguientes artículos: Carciofi, Ricardo. Acerca del debate entre educación y empleo. *Revista Colombiana de Educación*. (UPN) No. 8 septiembre de 1981; Paulsen de Cárdenas, Alba. Costo escolar y mejoramiento cualitativo de la educación. *Revista Colombiana de Educación*. (UPN). No., 8, septiembre de 1981; Losada Lora, Rodrigo; Gómez Buendía, Hernando. Problemas administrativos y presupuestales de la educación primaria oficial. *Revista Colombiana de Educación*. UPN. No., 8, septiembre de 1981,

<sup>296</sup> Véase: De Roux, Francisco. Equidad y desarrollo económico. *Revista Controversia*. CINEP. No. 117 – 118, 1983 - 1986, págs., 97

pobreza. Pensaron que la elevación del índice de alfabetización y el aumento de años de escolaridad en la población trabajadora daría lugar a un inmediato desarrollo económico y social. Las economías de mercado de todo el mundo ampliaron sus sistemas educativos, pero no se produjo necesariamente el desarrollo económico”.<sup>297</sup>

En 1989, este sector, a través de especialistas en sociología de la educación, denunciaba que la relación educación-desarrollo ocupaba una amplia aceptación general, pero que era necesario revisar sus fines:

“A pesar de que la relación entre educación y desarrollo parece tan obvia para todos - desde capitán a paje -, en la práctica educativa su concreción tiende a ser muy elusiva y difusa. Existe de hecho una gran discrepancia entre los fines sociales expresados y los resultados de la acción educativa”.<sup>298</sup>

Esta autocrítica servía también para fundamentar la idea de unos sistemas educativos obsoletos, y a su vez, potenciar su *modernización*, pensar en una *educación* exclusivamente para el desarrollo económico se consideraba una *solución vieja*,<sup>299</sup> que no llevaría al verdadero ideal del desarrollo: el plano social. La revista *Controversia* del CINEP en 1990, parte del sector de las ONGs, sometía también a crítica la tendencia del modelo liberal de desarrollo en Colombia, que históricamente había privilegiado el crecimiento económico sobre el bienestar social:

“Sin duda, la dinámica económica en Colombia le ha otorgado históricamente la primacía al crecimiento económico por sobre el bienestar social (...) En una perspectiva de modernización, situar el crecimiento económico como un fin en sí mismo origina una serie de requerimientos, en particular una profundización en la división del trabajo y una ampliación del mercado. Además debe ir asociado a la innovación permanente, lo que presupone la movilidad de recursos, en particular de las ocupaciones, y exige mayores niveles de educación, información y uniformidad en la comunicación oral y escrita, con el fin de que todos y cada uno estén en condiciones de leer los mismos códigos. Esto significa una disminución de las distancias culturales y por tanto una homogeneización de los individuos. Así, la

---

<sup>297</sup> Carnoy, Martin. ¿Puede la política educativa igualar la distribución de la renta? Revista *Perspectivas* (UNESCO) 1978, pág., 3. Profesor de educación en la Universidad de Stanford. Especialista en economía de la educación, en desarrollo económico y en economía política.

<sup>298</sup> Sepúlveda, Gastón (Educador chileno, especialista en sociología de la educación). El paradigma de la educación actual. Revista *La Educación (OEA)*. Año XXXIII, No., 104, 1989, pág., 61

<sup>299</sup> Véase: Sepúlveda, Gastón (Educador chileno, especialista en sociología de la educación). El paradigma de la educación actual. Revista *La Educación (OEA)*. Año XXXIII, No., 104, 1989, pág., 61

homogeneidad se constituye en el fundamento de la división del trabajo y a su vez la división del trabajo la propicia”.<sup>300</sup>

Modernizar teniendo como prioridad el crecimiento económico daría como resultado la uniformidad del tipo de formación impartida, y ello implicaba por ende, de acuerdo a la catedrática e investigadora del CINEP, la homogenización de la sociedad. El sector sindical también compartió este tipo de crítica, ampliamente discutida al interior de la revista *Educación y Cultura* a partir de 1984, especialmente cuando ésta se posicionaba en el lugar de la educación como *bien social y hecho cultural*; en este sentido, se decía que: “la educación fue comprendida como un simple “factor de desarrollo económico”, en tanto que satisfacía las mínimas necesidades requeridas por la industrialización”.<sup>301</sup>

A pesar de la relación biunívoca entre *educación para el desarrollo económico* y *educación para el desarrollo social*, presente en los planes de desarrollo, el sector estatal también emprendía autocríticas respecto a la prevalencia del plano económico sobre el social en materia educativa; lo hacía esta vez cuando se enunciaba desde otros sectores, en especial el sindical. La revista *Educación y Cultura* invitó a todos los Ministros de Educación, y en ocasiones a funcionarios de la Oficina Nacional de Planeación, a manifestar sus propios argumentos desde su plataforma; así, encontramos enunciados como el siguiente, pronunciado por un Ministro de Educación en 1993:

“En el mundo de hoy, donde el desarrollo económico no sólo es intensivo en capital y en trabajo sino en conocimiento, la educación se convierte en un requisito indispensable para la utilización de la tecnología moderna. No basta con formar élites muy bien educadas. Es necesario que el conocimiento, a través de la educación se involucre en todas las actividades sociales. No se trata solamente de preparar las personas para desempeñar un oficio, sino que se deben crear las bases críticas para promover formas cada vez más humanas de organización productiva”.<sup>302</sup>

Como síntesis podemos decir que todas estas expresiones hacían parte de los enunciados políticos cuando, en el propio ejercicio de su pronunciamiento manifestaran

<sup>300</sup> Corredor, Consuelo. Modernismo sin modernidad. Revista *Controversia*, CINEP, No., 161, 1990, pág., 45

<sup>301</sup> Consejo directivo del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes. (CEID-FECODE) La calidad de la educación y el Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 11 Abril de 1987, pág., 11

<sup>302</sup> Holmes Trujillo, Carlos. La educación frente al cambio. *Educación y Cultura* (FECODE). No. 29. Marzo de 1993, pág., 16

claramente posiciones críticas, o autocríticas, respecto a una *realidad* o circunstancia que se venía presentando, y que los hablantes consideraban que ello *no debía ser así, sino de otra manera*. Es preciso anotar también, que la mayoría de los posicionamientos críticos sirvieron de base a la postura de lo que se denominaba entonces como *modernidad*, o *modernización de la educación*, pues para hacer posibles los *cambios educativos*, se debían desaprobado y rechazar los ya existentes. Pero la crítica no funcionaba por sí sola, debía también entablar relaciones con los saberes técnicos.

### **3.3 La función de intelectual y la función de experto: su distribución y relación con los saberes políticos y técnicos.**

Esta dinámica entre lo político y lo técnico permitió también la distribución de los hablantes en dos funciones primordiales: la del experto y la del intelectual. De la misma manera que se presentaba el juego entre los saberes, las funciones establecían un juego de intercambios que a veces parecían borrar sus límites claros de distinción.

Sobre lo que puede determinarse como intelectual existen diversas posiciones y clasificaciones. En términos generales, al intelectual se le ha colocado al lado de la actividad política, como un guía iluminado; Foucault, estableció, en *Microfísica del Poder*, una transformación profunda en esa función clásica del intelectual; tradicionalmente a los intelectuales se les ha definido por su posición privilegiada en la sociedad burguesa y su discurso revelador en tanto verdad; pero el problema de estos criterios para definirlo, es que se han elaborado asumiendo que el intelectual estaría por definición al margen, y no inmerso en el sistema de poder-saber, gracias a su posesión de la verdad:

“Me parece que la politización de un intelectual se hacía tradicionalmente a partir de dos cosas: su posición de intelectual en la sociedad burguesa, en el sistema de la producción capitalista, en la ideología que ésta produce o impone (ser explotado, reducido a la miseria, rechazado, «maldito», acusado de subversión, de inmoralidad, etc.); y su propio discurso en tanto que revelador de una cierta verdad, descubridor de relaciones políticas allí donde éstas no eran percibidas. Estas dos formas de politización no eran extrañas la una a la otra, pero tampoco coincidían forzosamente. [...] El intelectual decía la verdad a aquellos que no la veían aún, y a nombre de aquellos que no podían decirla: conciencia y elocuencia.

Pues bien, lo que los intelectuales han descubierto [recientemente] es que las masas no tienen necesidad de ellos para saber; [...] Pero existe un sistema de poder que bloquea, prohíbe, e invalida ese discurso y ese saber. [...] Ellos mismos, los intelectuales, forman parte de ese sistema de poder, la idea de que son los agentes de la «conciencia» y del discurso pertenece a este sistema. El papel del intelectual ya no es más el de situarse «un poco adelante o un poco al lado» para decir la muda verdad de todos; es ante todo luchar contra las formas de poder allí donde él es a la vez su objeto y el instrumento: en el orden del «saber», de la «verdad», de la «conciencia», del «discurso»<sup>303</sup>.

Pero la verdad ya no puede ser concebida como un saber puro al margen de todo poder, y el intelectual lucha con y por la verdad, dentro de la verdad, esto es, dentro del régimen del conocimiento, como cualquiera otro de los “usuarios” de los saberes.

El intelectual como término y objeto concreto tiene un tiempo y un lugar definido de aparición, Neiburg y Plotkin lo ubican en el contexto francés en el último tercio del siglo XIX (especialmente con el caso del affaire Dreyfuss). En cambio, el término *experto*, para estos autores, tiene una historia más reciente, considerado típico del siglo XX, específicamente después de Segunda Guerra y bajo la influencia norteamericana: “aunque individuos caracterizados como expertos han existido desde mucho antes”<sup>304</sup>.

Los autores establecen que aunque a los intelectuales se les ha asignado un carácter crítico y “alejado de los poderes”, a los expertos se les designa un lugar y una especificidad concreta: “suelen ser los técnicos, los especialistas que trabajan en y para el Estado, y más recientemente para las ONGs y las organizaciones internacionales”<sup>305</sup>. No obstante, diferencias más contundentes entre uno y otro son planteadas de acuerdo a su formación, pues: “si la figura del intelectual remite a un tipo de formación general, que puede o no tener a la universidad como un ámbito general de acción, la figura del experto evoca especialización y entrenamiento académico”<sup>306</sup>.

---

<sup>303</sup> Foucault, Michel. *Microfísica del poder*, pág., 79. Recurso electrónico en pdf hallado en: [https://www.u-cursos.cl/derecho/2009/1/D121C0209/1/material\\_docente/bajar?id\\_material=210299](https://www.u-cursos.cl/derecho/2009/1/D121C0209/1/material_docente/bajar?id_material=210299)

<sup>304</sup> Neiburg, Federico; Plotkin, Mariano. (Comps) *Intelectuales y expertos*. Paidós, Buenos Aires, 2004, pág., 15

<sup>305</sup> Neiburg y Plotkin, *Intelectuales y expertos*....., pág. 15

<sup>306</sup> *Ibid.*, pág., 15

De la misma manera, la acción pública de estos sujetos prescribe la presencia de dos funciones específicas; pues mientras el intelectual: “dice anteponer un tipo de valores y un tipo de sensibilidad”,<sup>307</sup> el experto “actúa en nombre de la técnica y de la ciencia reclamando hacer de la neutralidad axiológica la base de la búsqueda del bien común”.<sup>308</sup> Sin embargo, es importante tener en cuenta que ninguno de los dos (intelectuales y expertos) deben concebirse como una polaridad extrema, pues constituyen “más bien, un espacio de intersección productiva”.<sup>309</sup> Más allá de establecer los espacios de intervención dentro o fuera del Estado, los autores plantean puentes o “pasajes” que el intelectual y el experto comparten, puentes en donde reside la producción de conocimiento de la sociedad, de manera que “ideas, modelos institucionales y formas de intervención” pueden compartirse sin excluir el lugar político de los sujetos.

Los lugares de enunciación constituyen también una problemática necesaria de precisar. El Estado, como organismo al cual comúnmente se les ha vinculado a los técnicos o expertos es asumido por Neiburg y Plotkin como: “un espacio de agentes sociales y de instituciones con intereses y tradiciones no siempre compatibles entre sí, que se han transformado (...) como resultado de cambios bruscos”,<sup>310</sup> y la academia, desde donde se espera que se enuncien los intelectuales, es vista como “un universo cambiante y también fragmentado, un mundo fuertemente ligado a la política y a los propios conflictos en el ámbito estatal, sujeto a violentos cambios institucionales”.<sup>311</sup>

Planteamos entonces las nociones del técnico y el intelectual más cercanas a unas funciones prácticas o papeles generales del *dispositivo de verdad*,<sup>312</sup> y no como la institución de unos sujetos concretos. Hasta el momento, el recorrido de nuestro relato ha dejado ver que, sin distinción de los sectores hablantes, un mismo enunciado podía actuar, bien como experto, bien como intelectual, inmersos ambos en unas relaciones de poder en unos *espacios de intersección productiva*. Esto nos lleva a analizar un juego de relaciones

---

<sup>307</sup>Neiburg y Plotkin, *Intelectuales y expertos*....., pág., 15

<sup>308</sup>Ibíd., pág., 15

<sup>309</sup>Neiburg y Plotkin, *Intelectuales y expertos*....., pág., 17

<sup>310</sup>Ibíd., pág., 20

<sup>311</sup>Neiburg y Plotkin, *Intelectuales y expertos*....., pág., 20

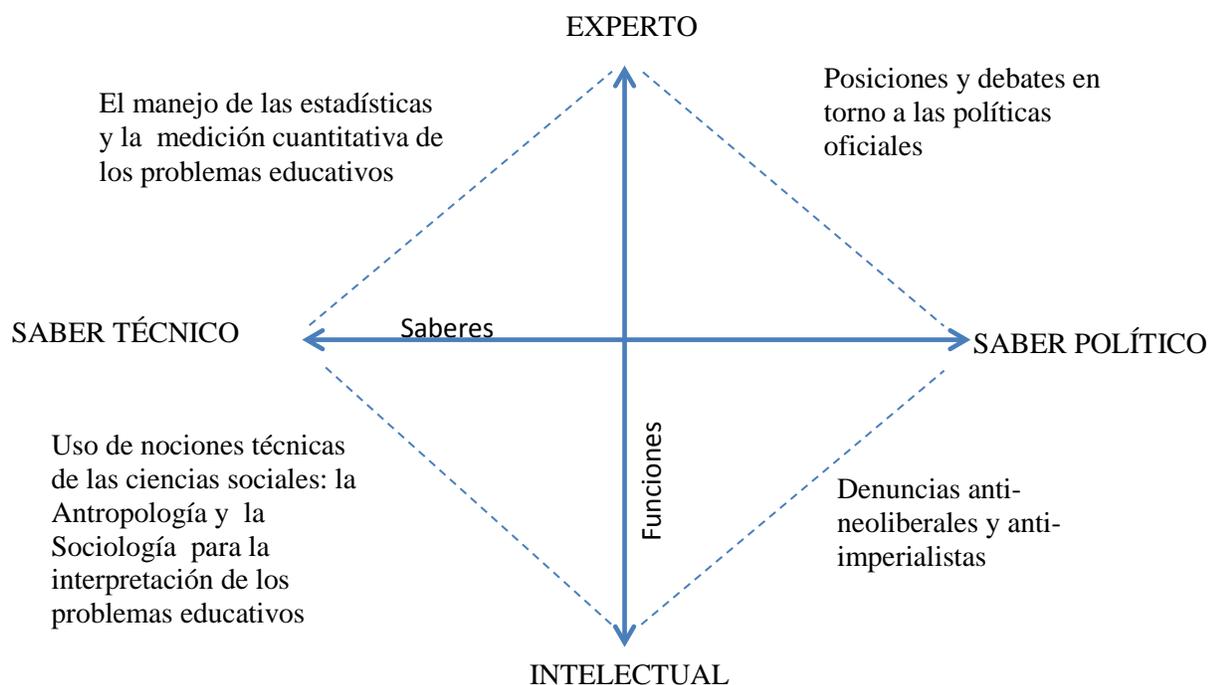
<sup>312</sup> Foucault, *Microfísica del Poder*, pág., 188. Recurso electrónico en pdf hallado en: [https://www.u-cursos.cl/derecho/2009/1/D121C0209/1/material\\_docente/bajar?id\\_material=210299](https://www.u-cursos.cl/derecho/2009/1/D121C0209/1/material_docente/bajar?id_material=210299)

donde se sacan a luz cuatro planos de saber, que igualmente comportan relaciones de poder; y que abordaremos a continuación.

### 3.4 El juego de relaciones entre los saberes y las funciones.

Debemos dejar en claro que la función de experto no define en su absoluta totalidad el saber técnico, de la misma manera, el saber político tampoco instituye o define siempre la función intelectual. Ha sido intención de nuestro análisis establecer que estas nociones no pueden identificarse por separado, sino un juego de relaciones de saber-poder que describimos en la siguiente matriz.

#### Matriz 3. Juego de relaciones entre saberes y funciones



Notamos en la matriz, que las distintas disciplinas que intervinieron en el proceso analítico sobre los problemas educativos se distribuyen así mismo en los planos de dispersión, de esta manera, la estadística, la sociología y la antropología se ubican en los planos resultantes de las relaciones que el saber técnico entabló con la función de experto y

la función de intelectual. En su opuesto, las críticas, denuncias y posiciones se ubican en las relaciones que el saber político entabló con las mismas funciones.

No obstante, cuando utilizamos la noción de opuesto no estamos refiriendo a posturas totalmente contrarias, sino a manifestaciones del poder y verdad de los enunciados. Es notorio que, en el ambiente del Campo Intelectual de la Educación (CIE), de acuerdo a nuestra exploración, las posturas que tenían asientos técnicos tenían mayor grado de reproducción y por tanto mayor valor, y presentaron así mismo menor grado de refutabilidad, los enunciados colocados en el plano del saber político, en cambio, alcanzaban este lugar dependiendo de las relaciones que entablaran con los planos resultantes del saber técnico.

### **3.4.1 Las relaciones entre el saber técnico y la función intelectual**

El primero de los planos del saber acá evidenciado, estaba dado por la correlación que establecían el saber técnico y la función intelectual: identificamos aquí el uso de las llamadas *ciencias humanas y sociales* para otorgar *credibilidad* a los enunciados políticos, operando como una bisagra de legitimación de doble vía entre los saberes técnicos y los saberes políticos. En este caso, los aportes de la antropología y la sociología, como ciencias generales, otorgaron algunas nociones técnicas de interpretación de los problemas. En lo que respecta a la antropología, ya hemos comentado el uso y el poder versátil asignado a la noción de *cultura*, pero no sobra exponer algunos puntos de vista teóricos desde donde se posicionaron las críticas.

El sector académico, por medio de la *Revista Colombiana de Educación*, presentó en 1981 un artículo elaborado en colectivo entre un experto de UNESCO licenciado en ciencias sociales y un sociólogo de la Universidad Nacional; el intelectual y el experto aplicaron la categoría de *cultura de la pobreza* a la problemática educativa vivida en los barrios marginales de Bogotá, un concepto antropológico que había sido formulado por Oscar Lewis en los años sesenta; el experto y el intelectual encuentran en esta categoría:

“una dimensión cualitativa que se refiere al papel cultural que juega la escuela”.<sup>313</sup> Este análisis también incorporaba las categorías de *arbitrio cultural* y *capital cultural* propias de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu.

El interés por la *marginalidad*,<sup>314</sup> tendía a ser una preocupación constante de la sociología, y es probable que estuviese influenciada por aspectos políticos como la discriminación y la desigualdad; llevado este tema al campo educativo, el interés se centraba en mirar lo concerniente al fenómeno de la escolarización y el análisis de la escuela como generadora de la dinámica inclusión/exclusión. En 1984, el sector académico continuaba interesado en esta temática, esta vez por medio de la publicación del trabajo de un intelectual brasileño, que estudió la cuestión de la marginalidad llevada al *tema de las teorías educacionales*.<sup>315</sup>

Por otra parte, también en el mismo sector, a mediados de la década de 1980, las teorías de la sociología marxista y neo-marxista, específicamente desde el enfoque de Marx, Althusser y Gramsci, eran puestas a prueba por parte de una intelectual (licenciada en Filosofía y Letras y con posgrados en el exterior), para examinar “*el rol de la educación en la reproducción de las condiciones sociales y económicas existentes*”.<sup>316</sup> La *educación para el trabajo y la educación permanente*, fueron analizadas a la luz de estas fuentes críticas sobre la *sociedad* y la *cultura*.

Analizando críticamente las distintas posturas del marxismo, la intelectual llegaba a la conclusión que: si no se transformaban realmente las *condiciones sociales*, la *educación permanente* no solucionaría el problema, sino que se convertiría en el sustento de la

---

<sup>313</sup> Tedesco, Juan Carlos., Parra, Rodrigo. “Escuela y Marginalidad Urbana”. *Revista Colombiana de Educación UPN*, No. 7, 1981, pág., 1

<sup>314</sup> Otros estudios muy focalizados sobre educación en determinadas poblaciones marginales urbanas y rurales del país, centraban su interés en los niveles de analfabetismo y en las condiciones sociales que afectaban las posibilidades de educación de este tipo de la población. Puede revisarse en este caso el estudio de Salazar, María Cristina. “Educación preescolar: la definición social de la primera niñez”. *Revista Colombiana de Educación*. UPN. No., 7, 1984

<sup>315</sup> Saviani, Dermeval. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*. UPN No., 13, 1984, pág., 7

<sup>316</sup> Peña Borrero, Margarita. Educación permanente y cambio social. *Revista Colombiana de Educación*. UPN. No., 13, 1984, pág., 26

*reproducción* de las desigualdades sociales, impidiendo el ascenso social. La *educación permanente*, que aparecía como propuesta del Estado en 1978<sup>317</sup>, componía un argumento político del Estado presentado, según lo expuesto, como *neutral*, pues estaba sustentado en el hecho de que el aprendizaje no debía supeditarse del todo a la escuela y componía no un momento específico de formación, sino un proceso que duraba *toda la vida*; en este artículo de la *Revista Colombiana de Educación*, se le sometía a crítica desde el marxismo, precisamente por sus *pretensiones de neutralidad*, vistas desde la perspectiva reproduccionista de la superestructura sobre la base:

“Con respecto a la educación permanente, las implicaciones de esta manera de pensar son claras. Si la educación es un resultado, una consecuencia de la base económica determinante, está condenada a reflejarla, justificarla y reproducirla. Esto es lo mismo que decir que en el sistema capitalista cualquier movimiento hacia la educación permanente inevitablemente terminará en la manipulación de las masas para apoyar el sistema.”<sup>318</sup>

La teoría crítica de la escuela de Frankfurt, especialmente desde el enfoque de Jürgen Habermas proporcionó para el grupo Federici, de la Universidad Nacional, -articulado al Movimiento Pedagógico y escritor del sector académico-, algunos elementos para entablar su crítica a la *tecnología educativa* propuesta por el sector estatal; el rechazo a la extrema racionalidad tecnológica y la tendencia a utilizar un método *científico positivista* llevado a la *educación* que encontraban en esta propuesta, era, siguiendo a Habermas, una manifestación del cientificismo:

“La intensidad misma de la disputa por el reconocimiento del carácter de cientificidad de un saber es, a nuestro juicio, una clara manifestación de cientificismo. Este, que constituye una relación cultural específica con las ciencias, caracterizada por un desconocimiento de los límites del campo de validez de las teorías y de los procedimientos de las ciencias y por una fe irracional en el valor de cuanto logre presentarse como científico, ha sido constatado y analizado desde diversas perspectivas. Véase Jürgen Habermas, *Ciencia y técnica como ideología*, Eco 127, Bogotá 1970, para un análisis sistemático”.<sup>319</sup>

<sup>317</sup> Véase Políticas Sociales del Plan de Integración Nacional 1979-1982, sector educación.

<sup>318</sup> Peña Borrero, Margarita. Educación permanente y cambio social..., pág., 27

<sup>319</sup> Federici, Carlo; Mockus, Antanas; Charum, Jorge; Granés, José; Castro, María Clemencia; Guerrero, Berenice; Hernández, Carlos Augusto. Los límites del cientificismo. *Revista Colombiana de Educación*. UPN. No., 14, 1984, pág., 3 (nota al pie)

Durante la década de 1980, Carlos Marx, Emile Durheim, Antonio Gramsci y Max Weber eran nombres importantes de la sociología que reposaban no sólo en algunas de las referencias bibliográficas del sector académico, sino en las del sindical y en algunas ocasiones en el sector de las organizaciones no gubernamentales (cuyas publicaciones en torno a la temática fueron escasas y fragmentadas).<sup>320</sup> Estas fuentes críticas fueron utilizadas, en la mayoría de los casos, para sustentar la *educación* como un *bien social*. A Durkheim lo utilizaba un intelectual en 1982 en la revista *Reflexiones Pedagógicas* de la Universidad del Valle, para analizar las funciones sociales que debía cumplir la *educación*:

“Durkheim señala que si al hombre se le retirase todo cuanto la sociedad le proporciona, retornaría a la condición de animal. Señala igualmente que "el hombre no es humano sino porque vive en sociedad". Claro que en cuanto a esto último, también sería válido afirmar lo contrario: que es inhumano porque vive en sociedad”.<sup>321</sup>

Max Weber fue referenciado en 1983 por parte de uno de los intelectuales que formaba parte del grupo de investigación de la Universidad Nacional para definir el concepto de técnica, en la revista *Naturaleza, Educación y Ciencia*, perteneciente al sector de las organizaciones no gubernamentales.<sup>322</sup> Pero Marx, quizá fue la fuente crítica que más aportó a las pautas ideológicas de la lucha del sector sindical, la denuncia de que el Estado asumía la *educación* como una *mercancía* la encontramos en 1984 por parte del Partido Comunista para la revista *Educación y Cultura*, cuando establecía que el *instruccionismo* equiparaba la *escuela* a la *fábrica*, para la *producción de plusvalía que es apropiada por la burguesía*,<sup>323</sup> siendo estas “*concepciones que cosifican al hombre, reduciéndolo a una simple mercancía que se vende para satisfacer los valores mercantilistas del capitalismo*”.<sup>324</sup> En 1985, otro análisis, esta vez de parte de un sociólogo, veía en el

<sup>320</sup> La exhaustiva revisión de fuentes que hemos hecho, así nos permite afirmarlo..

<sup>321</sup> León, Juan E. “Educación y desarrollo social”. Revista *Reflexiones Pedagógicas*. Universidad del Valle. No., 4, enero – junio de 1982, pág., 18

<sup>322</sup> Véase: Mockus, Antanas. Ciencia, Técnica y tecnología. *Revista Naturaleza Educación y Ciencia*. Fundación Educación y Ciencia. No., 3, mayo - diciembre de 1983, págs., 39-40 (nota al pie)

<sup>323</sup> Partido Comunista Colombiano. La crisis de la educación pública. *Educación y cultura*. (FECODE) Separata especial. Diciembre de 1984, pág., 26

<sup>324</sup> *Ibíd.*, pág., 26

*capitalismo contemporáneo* una cosificación de la *educación*, aplicando a su análisis la noción de *mercancía* expuesta en *El Capital*:

“Detengámonos un momento en la idea escuela-fábrica y estudiante-mercancía, cuestión que nos ayudará a esclarecer el sentido de la crisis. La escuela-fábrica produciría una mercancía destinada al consumo productivo. Se ubicaría así la escuela en el sector I de producción de medios para ser consumidos productivamente. En ese proceso, la mercancía, cuando es deficiente, provoca la reflexión sobre la mano humana comprometida con su elaboración. Pone en evidencia la presencia de la fuerza de trabajo y promueve una valoración negativa de esa presencia. En ese sentido el ideal cuando se trata del valor de uso de una mercancía, es que su consumo productivo se efectúe al modo de un proceso productivo, continuo y homogéneo. Marx en ese sentido señala: “... sólo debido a sus efectos los medios de producción imponen su carácter de productos, una vez que se pone en marcha el trabajo. Los cuchillos que no cortan, el hilo que se rompe a cada instante, despiertan el desagradable recuerdo de sus fabricantes. El buen producto no hace sentir el trabajo del cual recibe sus cualidades”.<sup>325</sup>

A partir de estas deducciones, el enunciado *educación como mercancía* llegó a alcanzar un grado amplio de reproducción en el sector sindical, en 1986 se le utilizó en las críticas a las políticas de eficiencia de la calidad de la educación, estableciendo que al gobierno sólo le interesaba “*forjar el mayor número posible de educandos en el menor tiempo y costo posible, como si se tratara de la producción en serie de una mercancía determinada*”,<sup>326</sup> y entre 1991 y 1993, era el centro de las críticas al antimperialismo, la globalización y el neoliberalismo:

1991:

“En esta forma el nuevo proyecto educativo entra a ser parte del modelo neoliberal de internacionalización y globalización de la economía mundial y coloca la educación al vaivén de las fuerzas del mercado, como cualquier otra mercancía sometida a la supuesta competencia del libre comercio”.<sup>327</sup>

1993:

---

<sup>325</sup> Arcila, Gonzalo. Pedagogía y política educativa. *Educación y Cultura*, (FECODE) No., 5, septiembre de 1985, pág., 37. La cita tomada por el autor corresponde a: Marx, C. *El Capital*. Ed. Cartago, Buenos Aires, 1973, pág., 192, tomo I

<sup>326</sup> Romero, Hernando A. Acerca de la calidad de la educación. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 8. Julio de 1986, pág., 31

<sup>327</sup> FECODE. Editorial. Defensa de la educación pública frente a la apertura educativa. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 23. Junio de 1991, pág., 3

“El proyecto de ley [Ley General de Educación propuesta desde FECODEE] no permite convertir la educación en una mercancía sujeta a las leyes del mercado y dejada al vaivén de las regulaciones espontáneas de la “mano invisible”. En este logro radica la verdadera defensa de la educación pública en contra de la ola privatizadora que avanza incontenible sobre América Latina impuesta por la moda de la modernidad y el neoliberalismo”.<sup>328</sup>

La referencia a Antonio Gramsci apareció (dentro de las publicaciones que involucraban el tema de los problemas educativos) en 1986 para el sector sindical, en el texto de un intelectual, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y miembro del Consejo Directivo del CEID-FECODE, preocupado por los fines de la educación. Específicamente, la cita al texto de Gramsci *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce* (1984), se hacía con el fin de indagar *lo que es el hombre históricamente* y la importancia de demarcar la reflexión y la auto-consciencia:

“Decimos, anota Gramsci, pues, que el hombre es un proceso, y precisamente, el proceso de sus actos. “Pensando un poco veremos que la pregunta ¿qué es el hombre?, no es una pregunta abstracta u objetiva. Nace del hecho que hemos reflexionado sobre nosotros mismos y los demás, y de qué queremos saber, en relación con lo que hemos reflexionado y visto, qué somos y podemos llegar a ser; si realmente, dentro de qué límites somos los artífices de nosotros mismos, de nuestra vida y de nuestro destino. Y ello queremos saberlo hoy, en las condiciones dadas hoy en día, de la vida de hoy y no de cualquier vida y de cualquier hombre”. Esta pregunta, coloca en el centro del debate el problema capital de los fines de la educación”.<sup>329</sup>

En 1991, el mismo intelectual, (ahora presentado como miembro del Consejo Editorial de *Educación y Cultura*, y director de la Sociedad Gramsci), publicó el último de los artículos preocupado por los *principios y fines de la educación pública* dentro del sector sindical, adoptando nuevas perspectivas teóricas que se sumaron a la mirada; así, con la referencia a Pierre Bourdieu, este intelectual establecía que: “... es preciso guardarse tanto del instrumentalismo de la razón como del populismo de la sin razón. Para una sociedad

---

<sup>328</sup> Dussán Calderón Jaime., Ocampo José Fernando. El Proyecto de Ley General de Educación. Una profunda reforma de la educación y un gran debate nacional. *Educación y Cultura. (FECODE)* No. 29. Marzo de 1993, pág., 7

<sup>329</sup> Gantiva, Jorge O. Los fines de la educación y la práctica pedagógica. *Educación y Cultura, (FECODE)* No., 10, diciembre de 1986, pág., 7.

que aspira construir la democracia y la modernidad es fundamental sostener el principio del universalismo de las ciencias y la pluralidad de las culturas”<sup>330</sup>.

Digamos que hasta aquí hemos trazado un plano general del uso de las nociones técnicas de la antropología y la sociología como legitimadoras de los saberes políticos sobre lo que se consideraban *problemas educativos* en la época.<sup>331</sup> Pero no sobra comentar sobre la necesidad de *historizar* dichos problemas, esta fue una tendencia recurrente en el sector sindical a partir de 1986; algunos intelectuales veían en el pasado una progresión de los problemas que percibían, y de esta manera emergió lo que podríamos denominar como *la historia de los problemas educativos*, cada uno de ellos inspirado en un momento clave de desarrollo de las discusiones. A partir de 1986, el debate sobre la identidad del maestro era una de las preocupaciones centrales del sector, y ello inspiró en los intelectuales la historia del papel del maestro,<sup>332</sup> de la misma manera, el espíritu reformista de la educación también generó el interés por la indagación histórica sobre las reformas educativas en 1988, y las leyes generales de educación en Colombia<sup>333</sup> en 1990.

### 3.4.2 Las relaciones entre el saber técnico y la función de experto

El saber técnico y la función de experto cumplían el mismo propósito de la anterior relación que hemos descrito (saber técnico/función intelectual) al otorgar un marco de interpretación técnica a los problemas educativos, pero se diferenciaban en el grado de

---

<sup>330</sup> Gantiva Silva, Jorge. Principios y fines de la educación pública. *Educación y Cultura*, (FECODE) No., 25, diciembre de 1991, pág., 15.

<sup>331</sup> Queremos aclarar que el uso de fuentes críticas es ciertamente más amplio en las múltiples temáticas que tocaron los distintos intereses de los autores en los sectores, especialmente en el sindical y académico, pero los que hemos referenciado aquí corresponden exclusivamente al tema de la educación como un problema político.

<sup>332</sup> Véase en este caso los siguientes artículos: Echeverry, Alberto. Del radicalismo a la Regeneración: 1863-1886. *Educación y Cultura*, (FECODE) No. 9, septiembre de 1986 págs., 40-48., del mismo autor: El ocaso de la autonomía del maestro: 1880-1903: moralizar, enseñar y gobernar. *Educación y Cultura*, (FECODE) No. 10, diciembre de 1986, págs., 29- 35., Hoyos, José Bernardo. La hora de la verdad: implicaciones del decreto 1469. N° 13, págs., 26-28, dic., 1987., Martínez, Alberto., Noguera, Carlos., Castro, Jorge Orlando. Crónica del desarraigo: la historia del maestro en Colombia. *Educación y Cultura*, (FECODE) No. 16, octubre de 1988, págs., 46-53., y LOW, Carlos y HERRERA, Martha. Historia de las Escuela Normales en Colombia. *Educación y Cultura*, (FECODE) No., 20, julio de 1990, págs., 41- 48.

<sup>333</sup> Véanse los siguientes artículos: Jaramillo Uribe, Jaime. La reforma educativa de los años 30. *Educación y Cultura*, (FECODE) No. 15, julio de 1988, págs., 8-11., y Álvarez, Alejandro. Leyes generales de educación en la historia de Colombia. *Educación y Cultura*, (FECODE) No., 25, diciembre de 1991, págs. 51- 54.

poder que alcanzaba la relación saber técnico/función de experto, sobre el saber técnico/función intelectual. Recordemos que mientras el saber técnico tendía a valerse de herramientas irrefutables, el saber político tendía a la *reflexión crítica*.

La relación entre la función de experto y el saber técnico proporcionaba un modelo de interpretación racional de la *educación*; los cálculos y las estadísticas eran el *rayo que más iluminaba* los problemas educativos, su solución y su dominio. El uso de estas técnicas involucraba la regulación *biopolítica*<sup>334</sup> de la educación, susceptible de ser gestionada y organizada para producir las reglas y las obligaciones que se imprimían finalmente en la norma, utilizando como *objetos de saber y objetivos de control* las tasas de analfabetismo, de deserción, de escolarización entre otras, para observar una serie de anomalías educativas en la población, que necesitaban remediarse asistencialmente por medio de la educación pública. En este sentido, la estadística constituía, en primer lugar, una técnica eficiente de observación directa de la población para normalizar la escolarización en la vida de los individuos:

“La importancia de la estadística radica en que permite medir cuantitativamente los efectos de masa de los comportamientos individuales. Además, es preciso acudir que los mecanismos de asistencia y de seguridad, así como sus objetivos de racionalización económica y de estabilización política, tienen efectos individualizantes: hacen del individuo, de su existencia y de su comportamiento, de la vida, de la existencia no sólo de todos, sino de cada uno, un acontecimiento que es pertinente, que es incluso necesario, indispensable para el ejercicio del poder en las sociedades modernas”.<sup>335</sup>

Esta técnica de observación de la población se convirtió en un uso frecuente de los sectores hablantes y sirvió, en segundo lugar de soporte legítimo de verdad, incluso, de sus críticas y demandas políticas; pero su dominio, creación y manipulación estaba en manos

---

<sup>334</sup> *Biopolítica* es definida por Foucault como: “el modo en que, desde el siglo XVII, la práctica gubernamental ha intentado racionalizar aquellos fenómenos planteados por un conjunto de seres vivos constituidos en población: problemas relativos a la salud, la higiene, la natalidad, la longevidad, las razas y otros. Somos conscientes del papel cada vez más importante que desempeñaron estos problemas a partir del siglo XIX y también de que, desde entonces hasta hoy, se han convertido en asuntos verdaderamente cruciales, tanto desde el punto de vista político como económico.”. En: Foucault, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el College de Franee (1978-1979). (Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2004.), pág., 359

<sup>335</sup> Foucault, Michel. La filosofía analítica de la política. En: *Ética, estética y hermenéutica*, obras esenciales volumen III. Paidós, Buenos Aires, 1999, pág., 127

de los expertos. El modelo de desarrollo había depositado en la *educación* la responsabilidad de la erradicación de la pobreza y la expansión de la producción, los expertos creían que “el aumento de años de escolaridad en la población trabajadora daría lugar a un inmediato desarrollo económico y social”,<sup>336</sup> y ello había posibilitado el despliegue de ampliación de los *sistemas educativos*, pero en 1978, la estadística les permitió observar que dichos desarrollos no se habían producido, seguían prevaleciendo altos índices de desempleo y pobreza.

Una anomalía en la población educativa existía en la medida en que las estadísticas la señalaran y ofrecieran sobre ella un cuerpo de datos, casi siempre desfavorables cuando se querían implementar las transformaciones. La estadística aplicada a la educación era la recomendación principal del sector de las organizaciones internacionales para la planificación, administración y organización de los *sistemas educativos* en América Latina, y esto obedecía a la corriente renovadora que caracterizaba al modelo de desarrollo. Como su propio nombre lo sugiere, el desarrollo aludía a movimiento y transformación constante, y quizá en este mismo carácter *dinámico* resida su poder, fuertemente soportado en la disciplina estadística. En 1957, año que coincide con implementación del modelo en Colombia, se creó la *Oficina de Planeación Educativa* encargada de la producción de la *Estadística Escolar*, apoyada por un equipo de expertos de las organizaciones internacionales “contratados por el Ministerio de Educación Nacional”.<sup>337</sup>

En la década de 1960, pese a su constante restructuración, este organismo empezó a contar con personal técnico nacional y asignación presupuestal, pero siempre con el apoyo de organismos internacionales como UNESCO, OEA y *los de crédito internacional*,<sup>338</sup> especialmente en la cooperación técnica. Dentro de las funciones que debía cumplir la *Oficina de Planeamiento de Educación*, estaba precisamente la elaboración de los planes de desarrollo para el *sector educativo*, función que: “debería cumplir en coordinación con el Departamento Nacional de Planeación y con los establecimientos públicos adscritos al

---

<sup>336</sup> Carnoy, Martín. ¿Puede la política educativa igualar la distribución de la renta? *Perspectivas*, 1978, pág., 3

<sup>337</sup> Revelo Revelo, José N. Situación de la planificación educativa en Colombia. *Revista Tablero*. Convenio Andrés Bello. No., 36, abril de 1989, pág., 14

<sup>338</sup> *Ibíd.*, pág., 16

Ministerio de Educación”.<sup>339</sup> En 1988, el organismo terminó llamándose, por medio de la Ley 24 del mismo año, *Oficina de Planeación del Sector Educativo*, sin variar su posición de *unidad de asesoría y coordinación adscrita al despacho del Ministro*,<sup>340</sup> con su propia *División de Estadística y Sistemas*.

La *desescolarización* y el *analfabetismo* emergieron entonces como anomalías, pues la lógica del desarrollo había terminado por constituir la escolarización en una normalidad. Desde finales de 1970, el sector estatal incluía en los planes de gobierno los diagnósticos del *sector educativo*, en donde el énfasis estaba puesto en estas anomalías para encauzar los programas de asistencia educativa. El Plan de Desarrollo para el cuatrienio 1978–1982 resaltaba, por ejemplo, las siguientes conclusiones de la situación educativa a partir de las cifras:

“No sólo la tasa de analfabetismo es aún elevada, sino que la retención escolar, a pesar de haber mejorado, sigue siendo baja, lo cual hace que en muchos casos se subutilice la inversión inicial. Así, aunque de cada 100 niños entre 7 y 14 años, 80 se matriculan en primaria, sólo el 32% de los que inician logra terminar ese ciclo. Por otra parte, tanto la cobertura como la retención en el nivel de primaria son sustancialmente inferiores en las zonas rurales, en comparación con las zonas urbanas.

En educación secundaria y media la escolarización cubre el 37.2% de la población en edad escolar y la matrícula se concentra en las ciudades y en la modalidad de bachillerato académico; las modalidades vocacionales representan apenas el 25% de la matrícula. En este caso, el mejoramiento de la retención en primaria y las exigencias cada vez mayores en cuanto a nivel educativo para el ingreso al trabajo hacen necesario un notable aumento en la oferta de cupos, en particular en las modalidades ocupacionales y en los centros poblacionales menores”.<sup>341</sup>

Con base en este diagnóstico, las políticas del Plan se focalizaron en la educación primaria y de adultos, pues consideraba, según la observación estadística, que allí residía el problema fundamental. La necesidad de retención de estudiantes sólo aparecía en las políticas del sector primario de educación:

---

<sup>339</sup> *Ibíd.*, pág., 16

<sup>340</sup> *Ibíd.*, pág., 16

<sup>341</sup> Turbay, J.C. Políticas y programas sociales del Plan de Integración Nacional. República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, pág., 107. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

“El objetivo central es el aumento de la retención en la zona rural y el mejoramiento cualitativo mediante una mayor adecuación de la educación a las condiciones económicas, sociales y culturales de la población y a las necesidades de desarrollo de la misma”.<sup>342</sup>

Mientras que para la educación de adultos:

“Se dará especial impulso a los modos no formal e informal de educación, reconociendo su importancia como mecanismos de apoyo a la educación formal y su valiosa contribución para elevar el nivel educativo de la población”.<sup>343</sup>

En los demás *niveles educativos*, no se proyectó en este Plan la intensión de cobertura o retención, pues las anomalías estaban puestas en otro lugar. Incluso, en la educación secundaria y universitaria se utilizaba el término *racionalización* equivalente a control de crecimiento, e incluso *contracción*; en la *educación preescolar*, se programaba una *política de atención integral*,<sup>344</sup> para la secundaria y media, se hablaba de una *racional distribución de los planteles educativos*,<sup>345</sup> y para la universitaria se establecía el *impulso de la investigación y la racionalización de la demanda por ingreso a la universidad*.<sup>346</sup>

Las estadísticas trabajadas en el siguiente Plan de Desarrollo *Cambio con Equidad 1983–1986*, amplificaban las anomalías, y ello entra en consonancia con la enunciación de las crisis educativas por esos mismos años. La *escasa cobertura de la educación preescolar* empezó a contar como problema, y de la misma manera, las estadísticas mostraban datos que intensificaban las anomalías en los demás niveles, se establecía de acuerdo a ellas que “no se estaba garantizando el cumplimiento de la norma constitucional que establece la educación primaria como obligatoria y universal”, especialmente en las zonas más marginales del país:

---

<sup>342</sup> *Ibíd.*, pág., 109

<sup>343</sup> *Ibíd.*, pág., 109.

<sup>344</sup> *Ibíd.*, pág., 109

<sup>345</sup> *Ibíd.*, pág., 110

<sup>346</sup> *Ibíd.*, pág., 110

“Es verdad que en las ciudades prácticamente se ha asegurado para todos el acceso a la educación básica primaria, pues la tasa de escolaridad era del 98% en 1982. Sin embargo, en muchas regiones marginales del campo carece el niño de toda opción, dado que la tasa rural fue sólo del 67%”.<sup>347</sup>

A la preocupación por los niveles de deserción de la educación primaria, se dejaban ver ahora los datos de este mismo problema en la educación secundaria, y de igual manera, se mostraban otras anomalías como la formación de maestros, el progreso en la calidad de la educación, la dotación de los planteles y la disponibilidad de cupos:

“En la educación básica secundaria y media vocacional (13 a 18 años), la tasa de escolaridad llegó en 1982 a un 44%. Se trata de una educación localizada en su mayoría en las ciudades. También aquí se registra una alta deserción: sólo el 54% de quienes habían iniciado en 1975 terminó en 1980. La calidad no ha progresado tanto como la expansión de la matrícula. En 1980, un 46% de los maestros de secundaria carecía de la formación académica adecuada. Por ausencia de laboratorios y de prácticas, y por la escasa investigación pedagógica, los contenidos de las enseñanzas en esta etapa decisiva para la formación intelectual y moral son rutinarios. No se han consolidado, de otra parte, las modalidades de educación media vocacional agropecuaria o industrial como ciclos terminales. Para cerca del 30% de los bachilleres está cerrado el acceso a la educación superior por falta de cupos”.<sup>348</sup>

Este Plan también incluía en el diagnóstico la tasa de escolaridad en la educación superior, que constituía un problema cuando se la comparaba con el rendimiento de otros países, las deducciones sobre la concentración de la oferta educativa en ciertas zonas desarrolladas del país, la llamada rigidez de la educación superior y su inequidad por no llegar a las capas sociales menos favorecidas, se sumaban a un problema central de la universidad colombiana el que según el sector estatal, no se había *constituido aún como cerebro que debería ser de la renovación de la sociedad*:

“La tasa de escolaridad en la educación superior era en 1980 de 8.3%, notoriamente baja comparada con la de otros países americanos, que en 1978 tenían tasas

---

<sup>347</sup> Betancur, Belisario. *Políticas sociales del Plan de Desarrollo Cambio con Equidad: 1983-1986*. República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, pág., 11. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

<sup>348</sup> Referimos aquí parte de una cita del Plan de Desarrollo de Belisario Betancur *Políticas sociales del Plan de Desarrollo Cambio con Equidad: 1983-1986*, que ya habíamos utilizado en el capítulo anterior, pero que esta vez nos sirve de soporte para explicar la amplificación de las anomalías. *Ibíd.*, pág., 4

muy superiores: 17% en Perú, 21% en Venezuela, 22% en Argentina y 55% en Estados Unidos. Además, sólo un promedio de 40% de quienes iniciaban estudios universitarios en 1976 terminaba en 1980. De esta forma, es considerable la población entre 19 y 25 años que presiona por ocupaciones en el mercado laboral, sin una formación que ya demandan los procesos complejos de la vida moderna. En un 79%, la oferta se concentraba en cinco regiones; Bogotá solamente absorbía el 42% de estudiantes de educación superior. De los matriculados, 40% realizaba sus estudios de noche. Una cierta rigidez caracteriza al sistema de educación superior, porque el 44% de los bachilleres escoge 10 de los 241 programas ofrecidos, y sólo un 15% se orienta a modalidades de educación intermedia, profesional o tecnológica. Existe inequidad en la educación superior pública, porque muchos estudiantes de estratos medios o altos son subsidiados con matrículas bajas, que pueden ser, sin embargo, inaccesibles para estudiantes de estratos inferiores”.<sup>349</sup>

El problema del analfabetismo absoluto afectaba, según las deducciones, directamente el mercado laboral:

“Los que han quedado excluidos absoluta o relativamente de las oportunidades de educación constituyen un peso gravoso para la sociedad o se integran en muy precarias condiciones al mercado laboral. Quedan afectados del todo, en primer lugar, las analfabetas absolutas, que en 1981 llegaban a tres millones. A su vez, las analfabetas por desuso constituían dos millones”.<sup>350</sup>

Esta llamada *inequidad educativa*, tenía, según el sector estatal, una incidencia directa sobre la productividad de los trabajadores, y por ende, en el desarrollo económico e industrial de todo el país; no obstante, si miramos con detenimiento las fechas desde donde se proyectan las cifras, las anomalías se venían presentando desde 1975, pero entraron a enunciarse, en su amplitud como problemas, aproximadamente ocho años después (1983); había por tanto una lógica que permitía que sólo en esos momentos, las anomalías cobraran el poder suficiente para su enunciación, y esta lógica la encontramos en la necesidad reclamada de transformación, o utilizando la *verdad* de la época, a la *modernización del sistema educativo* del país. No se trataba, pues, de que los problemas como analfabetismo o cobertura fueran inexistentes en décadas anteriores, sino que solamente alcanzaron, en este momento específico, un nivel de relevancia y visibilidad, *verdades* que, como lo hemos comentado anteriormente, no era dominio exclusivo del sector estatal. Los demás sectores,

---

<sup>349</sup>Ibíd., pág., 12

<sup>350</sup>Ibíd., pág., 12

entre ellos activamente el sindical, propugnaron por un tipo de *modernización de la educación*, utilizando los mismos datos estadísticos del sector estatal.

El siguiente Plan de Desarrollo insistía en que el analfabetismo continuaba siendo uno de los problemas primarios, aunque su estrategia de enunciación presentaba positivamente una superación de la anomalía, tomando en este caso datos de 1973, anteriores a los utilizados en los otros planes, para evidenciar una disminución progresiva:

“La tasa de analfabetismo, para la población mayor de 15 años, disminuyó de 18.9% a 12% entre el censo de 1973 y el de 1985 como resultado de los esfuerzos realizados por los distintos gobiernos. No obstante los avances de las últimas décadas, Colombia todavía tiene 2.120.000 analfabetas absolutos y subsisten notables diferencias por niveles educativos, regiones geográficas y grupos de ingreso”.<sup>351</sup>

El problema de la *repetencia*, eran enunciado como la causa de la deserción, argumento estratégicamente articulado a la política de *promoción automática* que se implementó a desde 1984:

“La educación primaria urbana cubre cerca del 90% de la población en edad escolar, pero sólo el 60% de los estudiantes termina quinto elemental. En las zonas rurales se atiende a menos del 40% y sólo el 20% de los que se matriculan en primer grado llegan a quinto año, por causa de una repetencia excesiva y una alta deserción”.<sup>352</sup>

Las estadísticas manejadas en los distintos planes no sólo repetían una y otra vez las mismas anomalías del sector con algunas variaciones de los datos, también en el momento en que aparecía una nueva, el siguiente Plan la incorporaba al diagnóstico, en algunos casos no para demostrar una mejoría sino para señalar que continuaba siendo un problema irresuelto, en otros, para atenuarlo. En este sentido, el manejo de las cifras también manifestaba una manera estratégica de presentar las anomalías, es así que el Plan de Apertura Educativa 1990–1994, medía las cifras de analfabetismo desde 1951 a 1985, para deducir una disminución de 26,3 puntos porcentuales, pero la cifra de 2,3 millones de

<sup>351</sup> Barco, Virgilio. *Programas de desarrollo social del Plan de Economía Social: 1986-1990*. República de Colombia, Departamento Nacional de Población, pág., 25. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

<sup>352</sup> *Ibíd.*, pág., 26

analfabetos que aparece posteriormente, está subordinada a la primera sentencia de una disminución considerable en la tasa de analfabetismo:

“La tasa de analfabetismo para la población mayor de 10 años ha pasado del 38.5% en 1951 al 12.2% en 1985. A pesar de tal disminución, 2,3 millones de colombianos adultos no saben leer ni escribir”.<sup>353</sup>

La forma de enunciación de las anomalías educativas dependía en buena medida del énfasis y el interés de cada uno de los Planes de Desarrollo, se trataba de un juego que consistía en destacar un problema o atenuarlo, el siguiente enunciado por ejemplo, partía de una sentencia negativa sobre el crecimiento de las tasas anuales de cobertura, ponía en el centro las mejorías y cerraba nuevamente con otra sentencia negativa sustentada con las cifras:

“En los últimos 15 años, la educación primaria colombiana desaceleró su crecimiento hasta tasas anuales cercanas a cero, sin haber logrado la cobertura universal. Aunque se han alcanzado niveles importantes de oferta de cupos, y en la actualidad 4.2 millones de niños están matriculados en la escuela primaria, todavía no se ha logrado la cobertura total. En efecto, de cada 100 niños en edad de estudiar, 16 no están asistiendo a la escuela”.<sup>354</sup>

La relación entre el saber técnico y la función de experto proporcionaba los datos y ponía el acento sobre las anomalías, e igualmente, estas estadísticas determinaban la emergencia de los problemas educativos, que aparecían como evidencias empíricas por sí mismas. La lógica parecía estar dada por una constante presencia de problemas, que eran por tanto, el sustento de las transformaciones, de la denominada *modernización*. Una educación que constantemente manifestara, por medio del análisis estadístico, datos insuficientes (o anomalías), necesariamente debía reformarse; los proyectos de descentralización educativa constituían en este caso un buen ejemplo, pues estaban sustentados por las cifras de desescolarización, analfabetismo y deserción que arrojaban los análisis de los técnicos de la *Oficina de Planeación Educativa* del Ministerio de Educación

---

<sup>353</sup> Gaviria, César. *Plan de Apertura Educativa 1990 – 1994*. República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, pág., 12. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

<sup>354</sup> *Ibíd.*, pág., 7

Nacional; ello implicaba la medición de estas anomalías por región para evidenciar las desigualdades del rendimiento educativo en las zonas marginales.

### **3.4.3 Las relaciones entre el saber político y la función de intelectual**

Había enunciados con una fuerte carga política emitidos por quienes ejercían, en su momento, la función de intelectuales; estos ocupaban un rango inferior en las relaciones de poder, y tenían como fin la denuncia de las *injusticias*, pero igualmente alcanzaron un alto grado de reproducción. Nos referimos a aquellas pequeñas frases que involucraban posiciones anti-imperialistas, anti-globalización, anti-capitalismo, anti-Estado y anti-neoliberalismo, que fueron el dominio de algunos sectores hablantes, especialmente el sindical. Este tipo de enunciación corresponde al plano de relación entre el saber político y la función de intelectual.

La fuerza de este tipo de enunciados era su poder aglutinador, y se legitimaban por medio de la *defensa de la educación pública*, constituyéndose así en una forma técnica de enunciar propia del sector sindical cuando se posicionaba en el lugar de la izquierda. Estos argumentos compartían el mismo lugar con los demás enunciados que, en su opuesto, podrían tener mayor grado de verdad, por el uso de categorías de las ciencias y los análisis cuantitativos, pero aun así, tenían de la misma manera una función dentro del saber, eran estratégicamente ubicados en la argumentación del texto, para producir un efecto de identificación política con lo que se estaba enunciado.

Es probable que los enunciados anti-imperialismo hayan iniciado sus condiciones de emergencia en el sector académico. Identificamos que, desde 1980, la crítica al neocolonialismo estaba presente en los análisis sociológicos sobre educación, que observaron las desigualdades presentes en el nuevo orden económico mundial y sus efectos sobre el denominado *Tercer Mundo*:

“Los líderes del Tercer Mundo deben oponerse a las desigualdades e injusticias, y darlas a conocer en niveles internacionales, ellos también deben iniciar el proceso

interno de restructuración, ya que muchos de estos países poseen estructuras socioeconómicas que son injustas y neocolonialistas”.<sup>355</sup>

Estas apreciaciones anti-colonialistas y anti-imperialistas en el sector académico, venían siendo presentadas desde un posicionamiento político que pretendía hacer notar la subordinación de los países en condiciones de *subdesarrollo* a los países *desarrollados*, partiendo de las *injusticias* y las *desigualdades* presentes en las poblaciones menos favorecidas, ello ubica a este tipo de saberes en la dinámica del desarrollo, pues el colonialismo y el imperialismo eran considerados, en este caso, obstáculos para su aplicación plena:

“A pesar de que es fácil responsabilizar al colonialismo y al imperialismo de la lentitud del desarrollo en el Tercer Mundo, es absolutamente necesario ser conscientes de que estos factores han ayudado a retardar y distorsionar el proceso del desarrollo. Históricamente el poder imperialista arrebató las riquezas del Tercer Mundo y sistemáticamente corrompió su vida social, política y cultural”.<sup>356</sup>

Pero fuera de los enunciados que hemos citado, cercanos a los análisis de tipo académico, que expresaban un acercamiento a las condiciones sociales del pueblo latinoamericano en el año de 1980, la tendencia durante el resto de la década, en este sector, fue cuidarse siempre de caer en expresiones de tipo vacío frente al imperialismo o el neoliberalismo. En su lugar, los análisis tendían a observar las transformaciones del aparato estatal y de la economía internacional, más como una comprensión del fenómeno que como una postura política. De hecho la noción *imperialismo norteamericano* no era de uso frecuente en el sector académico, ni en el ninguno de los sectores que tenían la intención de expresarse con este lenguaje (ONGs, y organizaciones internacionales).

Sin embargo, esto no era así en el sector sindical. El rastreo a este tipo de saberes permitió observar dos momentos claves en la regularidad de su uso, uno articulado a la emergencia de los saberes sobre *crisis de la educación* en 1984 y otro, en el marco de la Constituyente y la formulación del *Plan de Apertura Educativa*, a partir de 1991. En el

---

<sup>355</sup> Lane, Antony. “Educación y desarrollo en la zona del Caribe”. *Revista Colombiana de Educación (UPN)*, No. 6, Bogotá, 1980, pág., 4. Disponible en: [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

<sup>356</sup> *Ibíd.*, pág., 3

primer momento, las críticas de este tipo estaban dirigidas contra el imperialismo extranjero y el Estado, especialmente en el manejo de la deuda externa, en el enunciado siguiente, la forma de dar sustento al enunciado era presentarlo como una tendencia del Estado a lo largo de la historia:

“La modernización económica por endeudamiento externo iniciada en la década del veinte transformó la infraestructura de servicios, puso las bases de la evolución del sector financiero de la economía tal como funciona actualmente, abrió el camino a los monopolios extranjeros y dio un impulso definitivo al capitalismo monopolista de Estado”.<sup>357</sup>

El sector sindical empezó a plantear la situación de *atraso científico y subdesarrollo económico* como estrategia del imperialismo para introducir las políticas neoliberales *a su conveniencia*; la *situación crítica* por la que atravesaba la *educación* el país era planteada entonces como un instrumento conscientemente maquinado y perverso, a los que era preciso combatir, pues obstaculizaban *la realización de los objetivos de una educación científica en Colombia neocolonial, bajo la determinación del imperialismo norteamericano*<sup>358</sup>:

“Si el imperialismo es monopolio económico, anulación de la democracia política, preservación del atraso, en el plano educativo se expresa como el obstáculo insuperable al desarrollo científico en los países neocoloniales sometido a su yugo. Y la primera manifestación de su necesidad de impedir el desarrollo científico autónomo de cada país es precisamente la de obstaculizar el proceso de una educación científica”.<sup>359</sup>

Enunciados como el anterior relacionaban la noción de *lucha* con unos agentes contrarios – como las clases dirigentes del país, el Estado y el imperialismo norteamericano- frente a los cuales era necesario dirigirla. Otros enunciados en el mismo sumaban agentes contrarios como las instituciones financieras internacionales, específicamente el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional:

---

<sup>357</sup> Ocampo, José Fernando. Sobre la calidad de la educación. *Educación y Cultura*, (FECODE) separata especial. Diciembre de 1984, pág., 47

<sup>358</sup> *Ibíd.*, pág., 48

<sup>359</sup> *Ibíd.*, pág., 47

“Nosotros creemos que dos políticas son las determinantes del problema financiero, es más, denunciarnos que ambas políticas son impuestas al país por las agencias financieras internacionales del capital imperialista”.<sup>360</sup>

En enunciados como este, el *neoliberalismo* era asumido como una política que entraba en contradicción con la conquista de los derechos sociales, el Estado colombiano se mostraba como un aliado de las instituciones de crédito internacional al incorporar este tipo de políticas en el país:

“La causa fundamental de la crisis financiera de la educación pública es de naturaleza diferente. Dos políticas principalmente son las determinantes del problema. Ambas son impuestas al país por los bancos prestamistas extranjeros y las agencias financieras internacionales. Una es la conocida como neoliberalismo, que postula la rentabilidad inmediata de la inversión sin ninguna consideración de tipo social. Bajo esta consideración, el Estado debe disminuir los gastos sociales que no aseguren rendimiento económico a la vista, de tal manera que pueda cumplir los compromisos adquirido con los representantes del capital extranjero. Tal disminución en el gasto público resulta, entonces, imperativa para atender el creciente servicio de la deuda externa”.<sup>361</sup>

La mayoría de estos enunciados se localizaban en medio de amplios análisis teóricos y financieros sobre algunos aspectos de la *educación*, y esta estrategia los dotaba de un marco de referencia técnica, pero en su trasfondo, eran apreciaciones más bien políticas sobre lo que el *Estado hace, no hace, o debería hacer* en medio de la *dominancia imperialista*. Su valor y función era dirigir *la lucha* en un sentido específico, por ello se exponían como las causas estructurales de la crisis educativa, a partir del análisis de contextos más situados como las transferencias presupuestales, la crisis financiera o la calidad de la educación; que fueron los temas en donde se hallaron los enunciados que hemos referido al respecto. Lo que queremos decir, es que por lo menos hasta 1990, estos argumentos en sí mismos no componían un objeto de análisis específico, o un tema central al que se le dedicaran artículos completos y se sometieran a debate, eran deducciones, pequeños eventos enunciativos dentro de los problemas que eran considerados cruciales.

---

<sup>360</sup> Rodríguez Céspedes, Abel. “La defensa de la educación pública. Una bandera nacional y popular”. *Educación y Cultura. (FECODE)* Separata especial. Diciembre de 1984, pág., 9

<sup>361</sup> Rodríguez Céspedes, Abel. “La crisis financiera y el caos administrativo de la educación pública”. *Revista Educación y Cultura. (FECODE)* No. 2, septiembre de 1984, pág., 15

Entre 1985 y 1990 observamos una notable disminución de los argumentos anti-imperialistas, al igual que su subordinación a explicaciones más situadas sobre la situación educativa en el país, y ello coincide precisamente con la atenuación de los saberes sobre la *crisis* y la ampliación de las discusiones sobre la *educación como bien social y hecho cultural*, en su lugar las posiciones anti-Estado tomaron relevancia:

“Cada vez más el Estado tiende a dejar de lado un concepto de educación pública que pone el énfasis en las potencialidades de transformación cultural que tanto a nivel individual como colectivo encierra la educación y en las consiguientes posibilidades de cualificación de la participación ciudadana en la producción y en la vida pública, para considerarla y manejarla casi exclusivamente como un “servicio” destinado a las clases menos favorecidas de la población”.<sup>362</sup>

Pero entre 1991 y 1994, precisamente en el marco del *Plan de Apertura Educativa 1990 - 1991*, *la Constituyente*, *la Constitución Política de 1991* y *la Ley General de Educación*; el anti-imperialismo y la crítica anti-neoliberal volvieron a plantearse nuevamente como fundamento de la lucha sindical, esta vez incorporando a su crítica los efectos de la *globalización*. Con respecto al *Plan de Apertura Educativa*, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) exponía que se trataba de una articulación con el fenómeno *globalizador* que sometía la educación a las fuerzas del mercado por medio de las políticas *neoliberales*:

“[el Plan de Apertura Educativa] responde a un viraje radical en el modelo de desarrollo económico materializado en el nuevo modelo de desarrollo económico materializado en la apertura económica y entroncado con la Iniciativa Bush para las Américas. En esta forma el nuevo proyecto educativo entra a ser parte del modelo neoliberal de internacionalización y globalización de la economía mundial y coloca la educación al vaivén de las fuerzas del mercado, como cualquier otra mercancía sometida a la supuesta competencia del libre comercio”.<sup>363</sup>

Algunos políticos del sector sindical, en la función de intelectuales, ratificaban estas afirmaciones:

---

<sup>362</sup> FECODE. Hacia un debate por una reforma educativa. La justificación de un proyecto de reforma educativa del magisterio. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 15. Julio de 1988, pág., 7

<sup>363</sup> FECODE. Editorial. Defensa de la educación pública frente a la apertura educativa. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 23. Junio de 1991, pág., 3

“Las condiciones propicias para llevar a cabo el plan están dadas para llevar a cabo el plan están dadas por proyectos surgidos en instancias diferentes pero articuladas al plan: el modelo neoliberal de desarrollo, la política del Banco Mundial sobre educación para el mundo y la apertura económica”.<sup>364</sup>

La formulación del *Plan de Apertura Educativa* selló el inicio definitivo de las políticas neoliberales en el país para el sector sindical. Hacia 1993, las discusiones al respecto se ampliaron y esta vez, los enunciados anti-neoliberalismo adquirieron el estatuto de objeto al ser aislados de la denuncia sindical e incorporar criterios técnicos en su análisis, de la misma manera, los agentes contrarios, los *enemigos* hacia donde se debía encausar la lucha se multiplicaron, ya no sólo era el Estado, los gobiernos y los organismos de crédito internacional, el sector sindical empezó a encontrarlos en la institución eclesíástica, los medios de comunicación y al interior de su propio colectivo<sup>365</sup>:

“Sabíamos que el proyecto de ley tenía que enfrentarse a la política educativa del gobierno señalada en el Plan de apertura educativa y publicado en abril de ese año. Acabábamos de conocer el Plan de desarrollo económico y social “La revolución pacífica” y allí quedaba plasmada la aplicación de la política neoliberal de la apertura económica a la educación. Se trataba de una concepción de largo alcance que pretendía reformar la educación con el propósito de ponerla al servicio del ambicioso plan neoliberal del gobierno de Gaviria. Creíamos que ese sería el único enemigo de cuidado que teníamos que derrotar. No nos pasó por la mente que dentro del magisterio de fueran a surgir enemigos encarnizados a la iniciativa de FECODE, ni que la Iglesia Católica fura a movilizar al clero y a las monjas contra el proyecto, ni que El Tiempo se convirtiera en caja de resonancia de todos los contradictores”.<sup>366</sup>

---

<sup>364</sup> Martínez Boom, Alberto., Álvarez, Alejandro. “Del Plan de Apertura Educativa a la lucha por la educación pública”. *Educación y Cultura. (FECODE)* No. 23. Junio de 1991, pág., 7. Argumentos similares pueden apreciarse también en los siguientes artículos: Arcila Ramírez, Gonzalo. “La apertura educativa: educación sin futuro”. *Educación y Cultura. (FECODE)* No. 23. Junio de 1991, pág., 35; Ocampo, José Fernando. La apertura económica y la apertura educativa: dos planes y un objetivo. *Educación y Cultura. (FECODE)* No. 23, junio de 1991, pág., 26; y Gómez C., Víctor Manuel. El Plan de Apertura Educativa o la política del Atraso educativo. *Educación y Cultura. (FECODE)* No 25. Octubre de 1991, pág., 59

<sup>365</sup> De acuerdo a nuestra percepción general, el sector estatal no veía en el sector sindical como un enemigo propiamente, tampoco como obstáculos para el desarrollo, por lo menos no cuando sus políticos (ministros) se expresaban desde la plataforma sindical. En un sentido contrario, el sector estatal adoptaba a bien las verdades del sector sindical, y las incorporaba estratégicamente a su propio discurso, siempre y cuando estas pudieran articularse a su discurso y legitimarlo. Prueba de ello es la forma en que una verdad como *el maestro como intelectual y trabajador de la cultura*, que fue bien recibida por el Estado como lo observamos en el capítulo dos, esto manifiesta un uso estratégico del saber, que se hace funcional para el poder, independientemente del polo político.

<sup>366</sup> Dussán Calderón, Jaime., Ocampo José Fernando. El Proyecto de Ley General de Educación. Una profunda reforma de la educación y un gran debate nacional. *Educación y Cultura. (FECODE)* No. 29. Marzo de 1993, pág., 75

Estas apreciaciones autocríticas del sector sindical estaban motivadas, en parte, por la movilidad de algunos actores del Movimiento y el sindicalismo radical hacia el sector estatal; pero este fenómeno no es exclusivo de los años noventa, ya sea por la misma fuerza de la necesidad o por estrategia política, Estado e intelectuales (de izquierda) han mantenido (por lo menos en la historia del movimiento político educativo), una relación más análoga que contradictoria, y ello muestra que la frontera entre las funciones de experto (o intelectual del Estado) e intelectual (de izquierda) las ha dividido una pequeña línea, que era muy fácil de cruzar, de ello pueden dar testimonio quienes han hecho el tránsito.

De esta manera, cuando los actores se alejaban de la función intelectual y asumían la de experto, eran considerados *desertores* por las secciones más radicales del Movimiento, pues habían entrado a formar parte, a su parecer, de la maquinaria política neoliberal, en contra de los argumentos que tiempo atrás habían combatido activamente. Emergieron de esta manera las primeras críticas al Movimiento Pedagógico, especialmente en el sector académico, ya no era el bastión de *liberación nacional* –posición que con frecuencia los mismos actores se daban así mismos durante los años ochenta- sino que, según los análisis de uno de sus miembros, mediante su *articulación directa con el monopolio del saber, el trabajo intelectual y la dominación política*,<sup>367</sup> había terminado conformándose una élite burocrática de intelectuales que modificaron sus posiciones dependiendo de sus relaciones con el Estado.

Muchos de los intelectuales que activamente defendían la educación pública desde los sectores sindical y académico, fueron también asesores del Estado durante la década de 1980, especialmente del Ministerio de Educación Nacional, y si no por aquellos años, algunos lo fueron con posteridad, lo sabemos porque ello hace parte de la historia contemporánea: terminaron trabajando para sus organismos, asesorando o incluso dirigiendo destinos políticos en calidad de alcaldes o secretarios de educación. Se desdibuja

---

<sup>367</sup> Díaz, Mario. El campo intelectual de la educación en Colombia. Universidad del Valle. Cali, 1993, pág., 27

entonces la línea radical que aparentemente dividía el saber político de la función de experto, pero eso, en parte, es materia de trabajo en el apartado siguiente.

#### **3.4.4 Las relaciones entre el saber político y la función de experto**

El análisis de políticas públicas educativas constituye el último de los planos resultante de las relaciones entre el saber político y la función de experto. Al respecto podríamos decir que, en este caso, se trataría de un nivel de descripción de los problemas educativos que involucraba una actitud crítica frente a las políticas educativas y su marco jurídico-normativo. Ello implicaba un conocimiento de fondo de la norma y las políticas emanadas por el Estado y sus respectivos gobiernos, no solo para el lanzamiento de unos juicios en contra, también para su aprobación y participación en su diseño por parte de los hablantes de los distintos sectores.

Localizamos, entre 1978 y 1994, diversas críticas a distintas políticas implementadas desde el Ministerio de Educación Nacional que algunos de los actores de los sectores hablantes analizaron, en búsqueda de su aprobación o descalificación, pero en este apartado vamos a dar prioridad a los debates en torno a la política de *tecnología educativa*,<sup>368</sup> ello porque notamos que los enunciados sobre esta política pasaron por transformaciones importantes a lo largo del período y su proceso nos permite observar las relaciones entre el saber político y la función de experto.

Los actores del Movimiento Pedagógico en 1982, decían haber encontrado su motivación de congregación en la tendencia modernizadora de reforma curricular adelantada por el Ministerio de Educación Nacional, especialmente en lo tocante a la *tecnología educativa* que se planteaba allí. La postura crítica al respecto, expresada en el Congreso Pedagógico convocado por FECODE, cuya publicación se realizó desde el sector de las ONGs en la revista *Naturaleza, Educación y Ciencia*, se centraba en la identificación de una división del trabajo del proceso educativo, entre quienes diseñan (tecnólogos) y

---

<sup>368</sup> En cuanto al proceso de construcción de la Constitución de 1991 referente al tema educativo y la Ley General de Educación, no las abordaremos aquí, pues extenderemos su explicación en el capítulo siguiente.

quienes ejecutan (maestros), lesionando profundamente la identidad cultural y las funciones del maestro, convirtiéndolo en un “administrador del currículo”<sup>369</sup>:

“Defendemos la posibilidad de que sean los maestros, recuperando el derecho de dirigir consciente y responsablemente su propia práctica quienes produzcan –de manera más o menos explícita– no una, sino muchas alternativas, de que el maestro y no el Estado, ni los expertos, sean el sujeto central del cambio educativo”.<sup>370</sup>

Criticar la *reforma curricular* y la *tecnología educativa* en particular, implicaba un conocimiento pleno de sus fundamentos y principios, los antecedentes históricos y las condiciones políticas y sociales que habían llevado a su formulación. De alguna manera, el Movimiento Pedagógico que decía articularse a las fuerzas de oposición en este ángulo por la defensa de oficio del maestro, presentía que la *tecnología educativa* expuesta en la reforma curricular, especialmente en el Decreto 1419 de 1978, era una forma intromisión del Estado en el plano autónomo del proceso de enseñanza:

“Ya sobre la marcha de la elaboración de los nuevos programas se dictó el decreto 1419 de 1978 que en el artículo segundo define el currículo como “el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación”, y en el artículo quinto determina la estructura de los programas curriculares: estos deben incluir objetivos específicos, actividades orientadas a su logro e indicadores de evaluación. De este modo, lo que en un principio se llamaba “mejoramiento del currículo” terminó siendo un cambio radical del concepto mismo del currículo. Mientras que los anteriores programas se limitaban a hacer un listado más o menos coherente de contenidos mínimos para cada curso, es decir, especificaban en términos generales lo que debía enseñarse, el qué, los nuevos programas no sólo especifican los contenidos de manera más precisa y los traducen en términos de objetivos conductuales, sino que además indican en detalle, mediante una actividad “sugerida” y un indicador de evaluación cómo se debe enseñar y evaluar cada contenido, es decir, determinan el cómo. Este diseño detallado del proceso educativo, corresponde al llamado “diseño instruccional”, una de las ramas más importantes de la tecnología educativa”.<sup>371</sup>

---

<sup>369</sup> Mockus, Antanas; Hernández, Carlos Augusto; Guerrero, Beatrice; Granés, José; Castro, María Clemencia; Charum, Jorge; Federici, Carlo. La reforma curricular y el magisterio. *Revista Naturaleza, Educación y Ciencia*. (Fundación Educación y Ciencia), No., 2, enero – abril de 1983, pág., 64. Ponencia presentada al Congreso de la Federación Colombiana FECODE.

<sup>370</sup> *Ibíd.*, pág., 64

<sup>371</sup> *Ibíd.*, pág., 65

Sin embargo, no se trataba de frenar el proceso de modernización de la educación por medio de la crítica a la normatividad, sino de buscar y proponer otros mecanismos del mismo proceso. En efecto, la crítica a la *reforma curricular* no se posicionaba en una idea de *no reforma*, pues ésta en sí misma estaba legitimada por diversos aspectos técnicos y políticos, tales como la concepción de atraso científico y tecnológico o la percepción sobre las injusticias. Las críticas, mediante el conocimiento de la técnica propia de enunciación del saber normativo, y que a su vez se articulaba a la urdimbre de las relaciones de saber-poder, era una cuestión de interpretación, cuyos ejercicios más válidos eran aquellos que lograran una mayor apropiación del saber técnico-jurídico.

Esto lo decimos porque identificamos algunas interpretaciones que lograron mayor poder reproductivo que otras, respecto a la misma reforma curricular. Como pudimos apreciar en el anterior enunciado citado, el grupo Federici de la Universidad Nacional, uno de los líderes del Movimiento Pedagógico, lanzó las primeras interpretaciones sobre las *intenciones* del Estado, *escondidas* en el proyecto modernizador del currículo, estableciendo que obedecían al *Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa* promovido por la OEA, tratándose de esta manera de un proyecto *externo* y *ajeno* al contexto colombiano.

Por su parte, el sector de las organizaciones internacionales, especialmente desde la revista *La Educación* de la OEA, planteó que el problema de la *tecnología educativa* residía en una inadecuada interpretación y adecuación a los sistemas educativos de América Latina. En 1979, el especialista principal de la *Unidad de Tecnología Educativa del Departamento de Asuntos Educativos* de la organización sometía a análisis el concepto, estableciendo que se debía asumir como una *disciplina* que se había planteado para ayudar a solucionar los *problemas educativos del Tercer Mundo*, mas no su solución efectiva y total por este medio; basándose en los reportes de la *Academia para el Desarrollo Educativo* (AED, en sus siglas en inglés), bajo los auspicios de la *Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional* (AID), se definía como:

"Una forma sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de instrucción en términos de objetivos específicos, basados en las

investigaciones sobre el aprendizaje y la comunicación humanas, empleando una combinación de recursos y materiales, con el objeto de obtener una instrucción más efectiva".<sup>372</sup>

Según este experto, dicha definición había generado una interpretación *autoritaria que llevaba implícita un aura pseudocientífica*. El especialista de la OEA también denunciaba que tanto el concepto de *tecnología educativa* y “*el papel que desempeña en el enfoque de sistemas*” habían sido totalmente distorsionados en su *hacer*, convirtiendo en fin lo que debía ser un medio. La tendencia del *hacer* de la *tecnología educativa* en el contexto Latinoamericano, era a *hablar* del enfoque de sistemas y *no aplicarlo*, y al énfasis puesto sobre la *eficiente distribución de recursos y actividades*, sin tener en cuenta el diagnóstico del problema y los *límites del propio sistema, las variables, lo controlable y lo no controlable*; estos elementos, según el especialista, utilizaban la tecnología educativa como *pantalla científica*, para dejar paso a un *eficientismo pseudo-científico*.<sup>373</sup>

Aunque estas posiciones provenían de un experto que creía en el valor de la *tecnología educativa*, se convierten, para nuestro período de análisis, en las primeras críticas a este tipo de política, que luego fueron re-enunciadas por los sectores sindical y académico. En 1982, la revista *Reflexiones Pedagógicas* de la Universidad del Valle publicó este mismo artículo en medio del debate que se había generado al respecto tras el pronunciamiento del Movimiento Pedagógico; de la misma manera, esta misma revista argumentaba la necesidad de *modernizar el currículo*, pero a su vez, recomendaba someter a crítica la *tecnología educativa* expuesta en la reforma a la educación por parte del Estado:

“Sin desconocer el proceso de modernización, a nosotros educadores de educadores nos compete analizar críticamente estos modelos y aportar soluciones a los grandes problemas educativos y culturales de la población. Más específicamente, es nuestro deber repensar los modelos de formación de docentes y, en particular, diseñar alternativas de instrucción de docentes para la educación integral del nuevo tipo del

---

<sup>372</sup> Academy for Educational Development, Inc. (ed). *Educational Technology and the Developing Countries*. Washington, O.C., 1972., pág., 8. Citado por: González, Hipólito. “Tecnología educativa: hacia una optimización del proceso de desarrollo”. *La Educación* (OEA). Año XXIII, No., 81, 1979, pág., 26.

<sup>373</sup> En cursiva, palabras textuales de: González, Hipólito. “Tecnología educativa: hacia una optimización del proceso de desarrollo”. *La Educación* (OEA). Año XXIII, No., 81, 1979. Pág., 29

educador que requiere adecuar su nivel de competencia a las demandas del desarrollo histórico-social”.<sup>374</sup>

Los análisis acerca de la política sobre *tecnología educativa* en el sector sindical, a través de la revista *Educación y Cultura*, tuvieron su propia transformación. En 1984, se articulaba al proceso de *racionalización del gasto* en educación por parte del Estado y los gobiernos:

Se impone la estrategia de “racionalización del gasto” (mejoramiento de los recursos), a través de múltiples programas y acciones, entre los cuales se pueden citar: adopción sistemática de los modelos de la tecnología educativa por medio de convenios o ayudas con organismo multinacionales (UNESCO – OEA), o por efecto multiplicador de los recursos humanos calificados en el exterior. A esto se agrega el incremento de las cargas docentes y la multiplicación de las jornadas escolares”.<sup>375</sup>

En 1985, se relacionaba con la intención de *industrializar* el acto educativo por parte del gobierno:

“Pero este orden absurdo (kafkiano) alcanza dimensión de delirio opresivo cuando un grupo gobernante se traza la tarea de transformar el proceso pedagógico en proceso de producción con el propósito de obtener ganancias. Y esa es precisamente la pretensión de la política educativa de modernización de la escuela en base a la tecnología educativa. La crisis de este plan neocolonial para la educación resume y condensa, por eso, el resquebrajamiento de los fundamentos últimos de toda una formación socioeconómica: el capitalismo”.<sup>376</sup>

En 1986, se le relacionaba como una *estrategia* del gobierno para determinar la calidad de la educación, que según el siguiente análisis, entraban en contradicción con los mismos fines y propósitos del decreto 1419 de 1978 que la contenía:

“Ante la crisis, el Gobierno desde el año 76 viene tratando de establecer una estrategia tendiente a mejorar su calidad a través de tres vías: plan nacional de capacitación, la producción de ayudas y material educativo y la reforma curricular

---

<sup>374</sup> Sequeda Osorio, Mario. La crisis educativa y la formación de docentes. *Revista Reflexiones Pedagógicas*. Universidad del Valle. No., 4, enero-junio de 1982, pág., 11

<sup>375</sup> Téllez Iregui, Gustavo. La política educativa y el plan de desarrollo. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 2, septiembre de 1984, pág., 50

<sup>376</sup> Gonzalo Arcila. Pedagogía y política educativa. *Revista Educación y cultura (FECODE)*. No. 5. Septiembre de 1985, pág., 38

(...) Esta nueva programación la están llevando a la práctica bajo la óptica de lo que se llama tecnología educativa y la tecnología instruccional en donde se determina lo que se enseña, cómo se enseña, qué se evalúa y cómo se evalúa, con el criterio teórico de diseñar o ubicar sólo objetivos específicos que sean medibles o verificables a través de indicadores de evaluación; se agregan las “sugerencias” de las actividades y procesos metodológicos adecuados; estos criterios imposibilitan la consecución de los fines y objetivos trazados en el Decreto 1419/78 a pesar de lo que el Gobierno plantea”.<sup>377</sup>

En 1988, volvía a retomar la idea política de que la *tecnología educativa* era una forma de *racionalizar y controlar* los recursos invertidos en educación,<sup>378</sup> y a partir 1991, se reflexionaba sobre los efectos de la política en el *proceso académico educativo* y el control sobre los *procesos pedagógicos* en la educación oficial:

“... más que el mejoramiento cualitativo, lo que ha habido son restricciones metodológicas al pretender unificar para toda la nación desde los presupuestos teóricos hasta los procedimientos metodológicos más minuciosos del ejercicio docente. En este proceso ha jugado un papel definitivo el diseño instruccional que nos llegó con la tecnología educativa. Lo que más ha se ha visto afectado es la libertad de cátedra. Mientras la libertad de enseñanza se ha ampliado para los particulares, para la educación oficial se han reducido los espacios de libertad de métodos, convirtiendo la educación en una tecnología social”.<sup>379</sup>

Pero no todo era oposición respecto a esta política, en su diseño participó un destacado académico que se había desempeñado como docente en varias universidades del país, como asesor del Ministerio de Educación Nacional, el jesuita Carlos Eduardo Vasco, filósofo (con maestría en física y doctorado en matemáticas en la Universidad de Saint Louis en Estados Unidos), se convirtió también, según la revista *Tribuna Pedagógica* de la *Asociación Distrital de Educadores (ADE)*<sup>380</sup> y la *Revista Colombiana de Educación*,<sup>381</sup> en

<sup>377</sup> Romero, Hernando A. Acerca de la calidad de la educación. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 8. Julio de 1986, pág., 30

<sup>378</sup> Véase: Arroyo, Carlos; Grueso, Arturo. Un debate de cara a la Nación. Documento parte del debate ¿Qué debe contener una reforma de la educación y la enseñanza? *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 15. Julio de 1988, pág., 31 – 32

<sup>379</sup> Martínez Boom, Alberto, Álvarez, Alejandro. La educación en las Constituciones colombianas. *Educación y Cultura (FECODE)*. No. 22, abril de 1991, pág. 15

<sup>380</sup> Asociación Distrital de Educadores (ADE). La reforma tiene su defensa: entrevista con el doctor Carlos Eduardo Vasco. *Revista Tribuna Pedagógica (ADE)*. No., 4, mayo de 1985, pág., 45-57

<sup>381</sup> Arboleda Toro, Rubén. Sobre la Reforma Curricular: el caso de español y literatura. *Revista Colombiana de Educación (UPN)*. No., 18, 1986, pág., 1-22. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

uno de sus más activos defensores, y en una entrevista dada a la *Asociación Distrital de Educadores* (ADE) y publicada en su revista *Tribuna Pedagógica*, establecía que las oposiciones a la tecnología educativa se hacían más por falta de información adecuada, que por un conocimiento pleno del proceso:

“Me parece una cosa bastante útil como para no dejarse asustar ni en favor ni en contra de la Tecnología Educativa. Lo que hay que preguntar es: ¿De dónde viene esa Tecnología? ¿Qué ciencia alimenta ese tipo de técnica? Entonces ya puedo decir si me sirve o no me sirve y para qué me sirve. El Diseño Instruccional de corte funcionalista sí me parece que se ha quedado en hacer diagramas, desmenuzar pasos y seleccionar medios, y eso sí, efectivamente, aún por la sola malicia indígena, lo rechaza uno espontáneamente”.<sup>382</sup>

De esta manera, el debate dio a conocer dos posiciones enfrentadas: la del grupo Federici, que en su oposición percibía la tecnología educativa como la implementación de un *cientificismo* a todo el proceso educativo, y la del académico Vasco, que veía en ella la adopción de mecanismos para “*desarrollar el pensamiento, las estrategias de resolución de problemas, la creatividad, la previsión, el manejo cualitativo de las probabilidades, etc.*”.<sup>383</sup> Se trató de dos posiciones que encontraron sus canales de enunciación en el sector sindical<sup>384</sup> y académico. El grupo Federici había publicado para la *Revista Colombiana de Educación* su célebre artículo *Los límites del Cientificismo* en 1984, mientras el académico-experto asesor del Ministerio de Educación Nacional respondió con otro en la misma revista titulado *Límites de cara al científicismo en la educación* en el año siguiente.

Lo interesante de esta polémica es que en ella los actores evidencian no sólo sus posturas respecto a la *tecnología educativa*, sino que también se trasluce la relación entre el saber político y la función de experto. El académico-técnico defensor de la política dejaba ver en uno de sus enunciados, que él no era el único intelectual que había trabajado para el

---

<sup>382</sup> Asociación Distrital de Educadores (ADE). “La reforma tiene su defensa: entrevista con el doctor Carlos Eduardo Vasco”. Revista *Tribuna Pedagógica* (ADE). No., 4, mayo de 1985, pág., 45-57.

<sup>383</sup> *Ibid.*, pág.,

<sup>384</sup> De la misma manera, el grupo Federici contó con múltiples publicaciones en la revista *Educación y Cultura* de FECODE, y esta misma publicó un artículo del académico-técnico, véase: Vasco Uribe, Carlos Eduardo. Conversación informal sobre la reforma curricular. *Educación y Cultura* (FECODE) No. 4, junio de 1985, págs.11- 18

MEN en el diseño de políticas públicas sobre diseño curricular, en ello también había participado el mismo director del grupo Federici:

“Pero dentro de esa polémica amplia, el texto se ubica más precisamente dentro de una polémica específica: la lucha contra la renovación curricular promovida desde el Ministerio de Educación Nacional en diversas etapas, versiones y oleadas, desde los comienzos del gobierno de López en 1975, hasta el final del gobierno de Betancur en 1985-1986. En los años 1976 y 1977 el Dr. Federici asesoró al MEN en la elaboración de la primera versión de los programas de matemáticas y de ciencias naturales. Por sugerencia suya, yo lo sucedí en 1978 para asesorar únicamente el programa de matemáticas, debido a algunas reservas que abrigábamos entonces con respecto a la primera versión del programa de ciencias naturales. Más tarde asesoré también el estudio que se estaba haciendo sobre las unidades integradas”.<sup>385</sup>

El académico-técnico también intenta explicar por qué, en esos momentos (1983) se encontraba en la *trinchera contraria*, argumento que denota que, en lugar de él haberse cambiado de bando, pareciera más bien que algunos intelectuales habían hecho el traslado, de asesores del Estado a opositores del mismo:

“Yo me opuse desde 1978 hasta 1983 a la expansión inconsulta de la experimentación curricular con los programas de la primera versión de 1977, y aun con los programas de la segunda versión de 1981 en ciencias sociales, naturales y matemáticas. Pero como los primeros lineamientos de la renovación curricular habían empezado desde 1975, y la desactualización de los programas del 1710 de 1963 era cada vez más evidente, a fines de 1983 me pareció que ocho años de discusiones, consultas y revisiones eran suficientes para impulsar una ampliación gradual de los programas de la tercera versión a partir de febrero de 1985. Como asesor del MEN, traté de poner mi granito de arena en la redacción y publicación de los fundamentos generales del currículo, de algunos de los marcos generales de los nuevos programas, de la tercera versión de algunos de esos programas, y en la expedición del decreto 1002 de 1984 y sus resoluciones reglamentarias. Por eso me encuentro desde fines de 1983 en la trinchera contraria, luchando por la renovación curricular contra una serie de fuerzas opuestas, entre las cuales, y por razones muy disímiles, se encuentran los compañeros de la “FECODE” y los colegas del “Grupo Federici” en extraña alianza con “El Tiempo”, “El Siglo”, la venerable Academia de Historia, Germán Arciniegas y Antonio Cacia Prada”.<sup>386</sup>

<sup>385</sup> Vasco Uribe, Carlos Eduardo. Límites de cara al cientificismo en la educación. *Revista Colombiana de Educación* (UPN), No., 16, 1985, pág., 73. Recurso electrónico en PDF halado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

<sup>386</sup> *Ibíd.*, pág., 73 - 74

En cuanto a la reforma como tal, el filósofo explicaba que no se trataba de una reducción de la educación a una tecnología, y que en efecto, era necesaria una fundamentación científica del quehacer del maestro contenida en la política, *iluminada por la práctica investigativa* de su propio quehacer. En términos generales, decía estar del mismo lado del Grupo Federici, en contra de la tecnologización deshumanizante, de la fragmentación del proceso educativo y de un currículo a *prueba de maestros*.

Es irónico que los dos polos enfrentados en la polémica partieran de los mismos principios, de las mismas *buenas intenciones* para la educación; las preocupaciones por el papel del docente, la necesidad de una reforma del currículo, el lugar adecuado que debía ocupar la tecnología, la humanización de los procesos educativos, y en definitiva, la promulgación de un *cambio urgente* de lo dado. El debate da cuenta que, aun en el mayor consenso sobre la *modernización* de la educación, las oposiciones estaban presentes.

Hasta el momento, hemos trazado una ruta de navegación de los enunciados técnicos y políticos del CIE, pero nos queda todavía pendiente un ejercicio analítico que terminaría sellando el final de nuestro recorrido, nos referimos al momento en el que la educación es entendida como un *derecho*, uno de los objetos de saber que ocupó un lugar en los enunciados de nuestro período histórico, ¿cómo ocurrió este proceso?, ¿cuáles fueron los debates políticos y técnicos al respecto?, son preguntas que intentaremos dar solución en el siguiente capítulo.

#### **4. LA EDUCACIÓN COMO SERVICIO Y LA EDUCACIÓN COMO DERECHO EN LA DINÁMICA DE LOS SABERES TÉCNICOS Y POLÍTICOS.**

Para quien tenga dudas sobre qué es la educación aclaramos: “*La educación es un servicio*”, “*la educación no es un servicio público cualquiera*”, “*la educación es un derecho*” y “*la educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función social*”.

¿Persiste la duda?, llame al técnico, si el técnico no le soluciona nada, hable con el político, si el político lo confunde, siéntese a dialogar con los dos.

La *educación como derecho* se ha considerado uno de los grandes logros del Movimiento Pedagógico en su participación en la Constituyente para la elaboración de la Constitución de 1991. Si esto es así, si sólo a partir de este año la *educación* adquiere la condición de *derecho* en la Carta Constitucional, ¿cómo se concebía la educación antes de 1991? La resolución de esta pregunta puede considerarse el trasfondo de este capítulo, que pretende examinar la regularidad de las nociones *derecho* y *servicio* en los enunciados pronunciados por los sectores hablantes que conformaron el *Campo Intelectual de la Educación*.

Mostraremos que, estas nociones entraron en un juego de relaciones de saber-poder con los saberes técnicos y políticos, y ello posibilitó la emergencia de cuatro formas o niveles de expresión que examinaremos en los siguientes subtítulos. Además de su recorrido histórico, quisimos ofrecer una alternativa de estudio de las fuentes con el uso del *método de análisis estructural de contenidos*,<sup>387</sup> que aplicamos a algunos enunciados, ello con el propósito de capturar el sistema de sentido de los mismos y la forma común de enunciación que caracterizó a saberes técnicos y políticos en el período histórico que nos interesa.

---

<sup>387</sup> El Método de análisis estructural de contenidos es una adaptación de la semántica estructural de A.J. Greimas a las ciencias sociales elaborada por el sociólogo belga J.-P. Hiernaux; y es definido por el sociólogo Hugo José Suárez como: “un instrumento metodológico que se inscribe en la sociología de la cultura (...) una técnica de descripción estructural y análisis de datos empíricos. Su intención general es extraer de materiales concretos las estructuras simbólicas de determinados actores sociales. La pregunta que pretende responder es cómo se constituye el sentido en materiales concretos” En: Suárez, Hugo José (coord.). El Método de Análisis Estructural de Contenidos. Principios Operativos. En: *El sentido y el método*. Pág., 119

#### 4.1 Primer nivel de expresión: “*La educación es un servicio*”

La expresión *la educación es un servicio* era la forma cotidiana de enunciación de todos los sectores hablantes del campo intelectual, y la consideramos como resultante de las relaciones de saber-poder que la noción de *servicio* entabló con el saber técnico. Desde 1978 a 1994, era bastante común encontrar en los distintos sectores esta referencia, incluso cuando en sus críticas, intentaban fundamentarla como *derecho*. Por la regularidad con que aparece el enunciado desde todos los sectores, podríamos deducir que antes de 1991, el término *servicio educativo* no tenía una valoración negativa, ello lo vamos a explorar con el análisis de algunos enunciados que hemos aislado.

A finales de la década de 1970, el término *servicio* aparecía relacionado con el saber sobre capital humano, recordemos que este tipo de saber se consideraba la expresión del discurso del desarrollo en el campo educativo. Un experto de las organizaciones internacionales, desde la revista *Perspectivas* de la UNESCO, enunciaba para 1978:

“... sólo una ínfima parte del <<capital humano>> aporta algo a la producción y recibe un precio por los servicios que rinde”.<sup>388</sup>

El *capital humano* y la noción de *servicio* se circunscribían dentro del lenguaje de lo que algunos actores del sector académico denominaron *economía de la educación*, una disciplina que, como lo comentamos en capítulos anteriores, había tenido su emergencia durante los años sesenta y setenta, y que obedecía a la forma en que la economía fue utilizada para mirar los problemas educativos, tendencia común del modelo de desarrollo. La hipótesis primaria del *capital humano* basaba su principio en que a una mayor escolarización de la población, se provocaba por efecto, un aumento en la productividad, generando a su vez crecimiento económico y naturalmente, mejores salarios y condiciones sociales de la población misma al registrar un aumento del ingreso per cápita:

---

<sup>388</sup> Carnoy, Martín. ¿Puede la política educativa igualar la distribución de la renta? Revista *Perspectivas* (UNESCO), 1978, pág., 9

“El aumento de los niveles de ingreso per cápita y una mejora en el sesgo de la distribución, resultados casi automáticos del proceso de crecimiento “hacia adentro”, justificaban y requerían instrumentos de política que facilitaran los mecanismos de redistribución del excedente. En este caso, el manejo amplio de las finanzas educacionales no sólo permitía disponer de un instrumento que transfería recursos mediante la ampliación de un servicio público, sino que abría perspectivas para una transformación a largo plazo”.<sup>389</sup>

Por eso la *educación desarrollista*,<sup>390</sup> en su *proceso expansivo* que caracterizó las décadas del cincuenta, sesenta y parte del setenta, tuvo como estrategia el uso de la noción de *servicio*; de igual manera, cuando los distintos sectores hacían referencia a la *administración y financiamiento del sistema educativo*, la forma de enunciar la *educación* era bajo este criterio. La noción de *servicio* otorgaba en este caso la percepción de algo concreto, *técnico*, un *objeto real* que podía manejarse mediante un *sistema de administración* o un *sistema de transferencia de recursos*; estos elementos debían posicionarse en la *educación como servicio* como forma *natural* de percibir lo educativo, sencillamente porque las nociones abstractas o ideologizadas de la educación no eran funcionales, por ahora.

Siendo la educación un *servicio público* que compete la responsabilidad del Estado,<sup>391</sup> podía de esta manera asimilarse como un *bien social* que lograba entrar en el juego de las leyes de la oferta y la demanda; en 1984, las críticas de las organizaciones internacionales se direccionaban a la utilización de mecanismos administrativos y financieros que posibilitaran la optimización y la eficiencia en la ampliación de la cobertura:

---

<sup>389</sup> Carciofi, Ricardo. Acerca del debate entre educación y empleo. *Revista Colombiana de Educación*. (UPN), No. 8 septiembre de 1981, pág., 14

<sup>390</sup> Nos permitimos utilizar esta noción, que describe sencillamente a un tipo de educación atravesada por el modelo de desarrollo.

<sup>391</sup> La normativa especificaba, con el decreto 088 de 1976, que los servicios educativos eran *tarea prioritaria del Estado y de todos los miembros de la comunidad nacional*. Artículo 1. Véase: decreto 088 de 1976 “por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional”. República de Colombia, Diario Oficial No. 34495, febrero de 1976.

“Se vive una expansión sin precedente de la demanda y de la oferta de servicios educativos y, sin embargo, la evolución de las estructuras administrativas de la educación no registra un proceso de adaptación proporcional”.<sup>392</sup>

Oficialmente, la educación estaba contemplada, según el artículo 14 del decreto 088 de 1976, como “*un servicio público que cumple una función social*”, enunciado que aún se mantiene en el artículo 67 de la Constitución de 1991. El sector estatal asumió siempre -por medio de los programas sociales para el desarrollo- la *educación*, entre 1978 a 1994, como uno de los *servicios básicos*; entendidos como acciones concretas que debían ampliarse para el *bienestar de la población*, especialmente la *más vulnerable*:

“Bajo estas consideraciones, los lineamientos sectoriales para elevar directamente el bienestar social de la población colombiana combinan diversas estrategias: reorientación de los recursos disponibles en cada uno de los sectores con miras a la obtención gradual de la plena cobertura en los servicios y el beneficio prioritario de los más pobres: incremento de los aportes financieros nacionales y locales para el desarrollo social; modernización en la gestión de las entidades responsables de la prestación de los servicios sociales; introducción de innovaciones tecnológicas para mejorar su calidad, aumentar sus coberturas y movilización de la comunidad para que participe en el diagnóstico, la planeación, la ejecución y el seguimiento de los programas”.<sup>393</sup>

Pero además de las políticas focalizadas a la población pobre, campesina o indígena, otras políticas, como la descentralización educativa eran expresiones de la adopción técnica del *servicio educativo*, expuesto como forma de optimizar la organización del *sistema*. El sector de las organizaciones internacionales la venía recomendando desde 1960 como fórmula para perfeccionar la *prestación del servicio educativo* e impulsar el desarrollo regional. Al respecto el sector estatal decía en 1978, iniciar dicho proceso “*en el terreno de lo financiero, lo administrativo y lo académico*”,<sup>394</sup> pero evidentemente, la descentralización no era una cuestión exclusiva del *sector educativo*, era más bien, una *estrategia* aplicada a todos los *servicios* del Estado. Tampoco el proceso descentralizador

---

<sup>392</sup> Arizmendi Posada, Octavio. Problemas de la administración educativa en América Latina. Revista *Tablero* (Convenio Andrés Bello), Año VIII, No., 23, septiembre – diciembre de 1984, pág., 162

<sup>393</sup> Barco, Virgilio. *Programas sectoriales para el desarrollo social. 1986-1990*. Pág., 9. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

<sup>394</sup> Turbay, J.C., *Programas de desarrollo social 1978-1982*, pág., 122. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

fue exclusivo de la década de 1980, en los años setenta se emitieron decretos que intentaron reglamentar la *descentralización educativa*.<sup>395</sup>

En 1983, 1986 y 1990, este mismo sector siguió insistiendo en que la política descentralizadora era el soporte para el éxito de la prestación adecuada de los *servicios* y que allí residía la *modernización del Estado*. Es por ello que las estadísticas educativas en los planes de desarrollo, ponían cada vez más el acento sobre las diferencias del rendimiento escolar, discriminando regiones y departamentos, para demostrar que las regiones más pobres y *menos desarrolladas*, carecían de una *prestación adecuada del servicio educativo* debido a la *excesiva* centralización.

Pero fue en la Ley General de Educación (Ley 115) expedida en 1994, en donde la noción de *servicio educativo* adquiere mayor cuerpo, no sólo por la regularidad en que se utiliza al interior de su texto, sino porque además dedica un artículo específico a su definición:

“El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación”.<sup>396</sup>

De esta manera se pasa de una forma común de enunciación, que era recurrente en los distintos sectores, a un objeto definido, concreto y totalizante, pues como observamos, recoge diversos elementos de la educación (lo normativo, lo administrativo y financiero, lo tecnológico, lo humano, lo cultural, entre otros) y los agrupa en un conjunto al que denomina *servicio educativo*, que además, no diferencia (en esta definición) el carácter de *público* o *privado*, se postula por encima de esta distinción. Esta acción sugiere que la noción vivió un proceso de fortalecimiento y legitimación durante el período que hemos analizado.

---

<sup>395</sup> Véanse las siguientes normas: Ley 28 de 1974 y decreto 102 de 1976

<sup>396</sup> Congreso de Colombia. Ley 115 de febrero de 1994, artículo segundo.

Durante el período de estudio, tanto en el sector de las organizaciones internacionales, como en el estatal, el académico, el sindical y las ONGs, la referencia al *servicio educativo* también estaba vigorosamente articulada a los procesos económicos y administrativos. En los exámenes críticos elaborados sobre estas temáticas en los sectores académico, ONGs y sindical, esta forma de enunciación técnica no entraba en contradicción con las posturas políticas, al igual que los sectores estatal e internacional, todos los sectores decían buscar una forma *más eficiente* de la prestación del *servicio educativo*.

Para observar de cerca esta tendencia, hemos seleccionado algunos enunciados que podrían considerarse unidades mínimas de contenido en los textos desde distintos sectores, a los que aplicaremos el *método de análisis estructural de contenido* adaptado a las ciencias sociales. La observación permitió identificar, en primera instancia, que la expresión *servicio* aplicada a la *educación*, era altamente frecuente, en especial cuando se analizaba el papel del Estado y los gobiernos en la educación, las políticas, y el sistema, en su administración y eficiencia (calidad, financiamiento, entre otros). Antes de exponer las manifestaciones de estas tipologías identificadas, vamos a establecer brevemente las particularidades del método, su forma de operación y las claves de su lectura.

El método estructural de análisis de contenido proviene, según Oscar Saldarriaga: “de la semántica estructural de A. J. Greimas aplicada a las ciencias sociales. La teoría semántica se sostiene en un único postulado de base: el sentido se produce a partir de oposiciones”.<sup>397</sup>

Este método nos permite identificar un *modelo cultural* presente en los contenidos de los textos, esto es las estructuras manifiestas inconscientemente en el lenguaje de sus creadores o portadores:

“... el análisis se interesa en “los contenidos”, -en los sistemas de sentido que se desprenden de diversos materiales concretos-, en la medida en que éstos dan

---

<sup>397</sup> Saldarriaga, Oscar. “Lineamientos curriculares en ciencias sociales”: Análisis semántico de sus sistemas de sentido. En: El sentido y el método, (julio de 2005), pág. 3

testimonio de estructuraciones preexistentes en la cabeza del sujeto, las cuales “crean” la forma de estos materiales. Así, el análisis tiende pues a “remontarse” hasta los sistemas de sentido interiorizados que operan en los autores de dichos materiales”.<sup>398</sup>

Para su aplicación, se requirió de la selección cuidadosa de unos materiales mínimos de contenido (o pequeñas frases muy significativas), teniendo en cuenta su *riqueza expresiva* y su *representatividad lógica*, según las recomendaciones de Hiernaux. Unos puntos a tener en cuenta antes de entrar a observar nuestros hallazgos por medio del modelo son los siguientes:

- El modelo opera siempre con la identificación de opuestos inscritos en una totalidad, bajo la fórmula [a/no a ≈ t], del tipo: [blanco/ no blanco ≈ color]: cada una de estas disyunciones y su totalidad es lo que Greimas ha identificado como la “unidad mínima de sentido”.
- Tanto los opuestos o disyunciones como la totalidad, emergen no por capricho del analista, sino bajo la misma lógica del texto.
- Se identifican en la unidad mínima de contenido, unos *códigos de objeto* sobre los cuales se establece la oposición o disyunción, demarcada con el símbolo /, y unos *códigos calificadores* o atributos asociados, identificados con el símbolo |, a los que también corresponde su propia disyunción y se desencadenan a partir de los *códigos de objeto*.
- La totalidad (o categoría inclusora), que engloba las disyunciones está demarcada con el símbolo ≈
- Para la negación, cuando aparece, utilizamos el símbolo ~
- Llamamos grafo al esquema terminado que vincula los *códigos de objeto* y los *códigos calificadores*, junto con sus disyunciones y *totalidades*. Al grafo se le asigna un título, se realiza una reescritura y una paráfrasis, que tienen por objeto probar que la lectura fue correcta.
- Una vez descompuestos los materiales, elaboramos una condensación de los mismos, que permite la identificación del modelo estructural predominante.

---

<sup>398</sup> Hiernaux, Jean Pierre. “Análisis estructural de contenidos y de modelos culturales. Aplicación a materiales voluminosos”. Universidad Católica de Lovaina. Departamento de Sociología, 1996, págs., 5-6

### a. Análisis del papel del Estado y los gobiernos en la educación

1. “En el caso de la educación primaria no es claro a cual nivel del gobierno le compete prestar este servicio”.<sup>399</sup>

**CÓDIGOS DE OBJETO:** educación primaria, nivel del gobierno, servicio

**CÓDIGOS CALIFICADORES:** no es claro, le compete, prestar

**DISYUNCIONES:** educación primaria/“otro nivel de educación”, este servicio/“otros servicios”, nivel del gobierno/“otros niveles del gobierno”, no es clara la competencia en la prestación/“es” clara la competencia en la prestación, la administración el financiamiento

#### Título: la educación primaria como una clase de servicio

Educación primaria	/	“Otro nivel de educación”	≈	Niveles de educación
Este servicio	/	“otros” servicios	≈	clases de servicios
Un nivel del gobierno	/	“otros niveles del gobierno”	≈	Niveles de representación administrativa
No es clara la competencia en la prestación	/	Es clara la competencia en la prestación	≈	Responsabilidad en la prestación del servicio

#### Reescritura:

En este material, proveniente del sector académico en 1984, se sugiere que la *educación primaria* es considerada una forma de *servicio*, de igual manera, al enunciar “*este servicio*”, se abre a la posibilidad de pensar “*otros servicios*”; por ello hemos ubicado estas expresiones dentro de la totalidad “*clases*”; el gobierno aparece como una entidad administrativa dividida por niveles, estableciendo que en el caso específico del *servicio de la educación primaria*, *no es clara* su prestación, siendo entonces una particularidad que sólo se presenta en este tipo de *servicio*. Una paráfrasis para el enunciado sería: “*Los niveles de la educación, son clases de servicios cuya prestación le corresponde con mayor o menor claridad, a los distintos niveles de administración gubernamental*”

<sup>399</sup> Rojas de Ferro, María Cristina. “Encrucijada para la educación”. *Revista Colombiana de Educación*. (UPN), No., 13, 1984, pág., 4

**b. Análisis de la norma y las políticas sobre educación**

2. “Las Leyes 24 de 1988 y 12 de 1989 siguen los senderos de la imprevisión para hacer más caótico el servicio público de la educación”.<sup>400</sup>

**CÓDIGOS DE OBJETO:** leyes, servicio público de la educación

**CÓDIGOS CALIFICADORES:** imprevisión, caótico

**DISYUNCIONES:** servicio público de la educación/ “otro servicio”, Leyes 24 de 1988 y 12 de 1989/~Leyes 24 de 1988 y 12 de 1989, imprevisión/~imprevisión, caótico/~caótico

**Título: la reglamentación del servicio educativo**

Servicio público de la educación	/	“Otro servicio público”	≈	clases de servicio
Leyes (específicas)	/	“Otras” Leyes	≈	Reglamentación
Imprevisión	/	~imprevisión	≈	} Modos particulares
Caótico	/	~caótico		

**Reescritura:**

En el sector sindical se presentó esta unidad mínima de contenido en 1989; en el juicio lanzado sobre las Leyes 24 de 1988 y 12 de 1989, se percibe que estas normas sólo aplicaban al servicio público de la educación, dejando de esta manera abierta la posibilidad que habían *otras normas* que regían otro tipo de *servicio público*. La improvisación de las leyes generó, de acuerdo al material, un servicio caótico, siendo estas circunstancias, modos particulares en que se manifestaba el *servicio público de la educación*. La paráfrasis al enunciado la planteamos en los siguientes términos: “*La reglamentación define los modos en que puede manifestarse el servicio público de la educación, pero por ello puede mantener el caos en éste.*”

<sup>400</sup> Avellaneda, Luis Carlos; González M., Henry; Bustos, John Lázaro; Gómez G., Gilberto A.; La Municipalización de la educación. *Educación y Cultura*. (FECODE), No. 17. Marzo de 1989, pág., 66 (los autores se presentan como abogados laboristas).

**c. Referencia al *sistema educativo*, ya sea en su financiamiento o administración**

3. “... el sistema educativo debe estar articulado en un todo, (...) el cual se encarga de prestar el servicio educativo a nivel de las entidades territoriales”.<sup>401</sup>

**CÓDIGOS DE OBJETO:** sistema educativo, servicio educativo

**CÓDIGOS CALIFICADORES:** todo, se encarga de prestar, estar articulado

**DISYUNCIONES:** sistema educativo/servicio educativo, todo/parte, nivel de las entidades territoriales/“nivel de la nación”

**Título: sistema y servicio como relación de conjunto**

Sistema educativo	/	Servicio educativo	≈	Clasificaciones
Todo	/	“Parte”	≈	Conjunto
“Nivel de la Nación”	/	Nivel de las entidades territoriales	≈	Nivel de Entidades

**Reescritura:**

En 1985, el sector sindical manifestaba, por medio de este material, que el servicio educativo era una parte del sistema, siendo estas, clasificaciones que mantenían una relación de conjunto parte/todo. El *servicio educativo* era una parte del *sistema* que debía prestarse en el nivel de las entidades territoriales, esto permite deducir que, el *sistema* en su totalidad corresponde a una entidad más general como la nación. La paráfrasis la enunciamos así: “*el sistema educativo es general y corresponde a la Nación, el servicio educativo es particular y su prestación corresponde a las entidades territoriales*”

**d. Análisis de la *eficiencia del sistema educativo***

4. “Una de las peculiaridades de la región [latinoamericana] es precisamente la coexistencia de masas de excluidos de los servicios educativos, a la par de altos

<sup>401</sup> Avellaneda, Luis Carlos. El déficit financiero de la educación. Educación y Cultura. (FECODE) No. 5. Septiembre de 1985, pág., 28

porcentajes de individuos que acceden al nivel superior del sistema educacional”.<sup>402</sup>

**CÓDIGOS DE OBJETO:** región latinoamericana, masas, servicios educativos, individuos, nivel superior del sistema educacional

**CÓDIGOS CALIFICADORES:** excluidos, altos porcentajes, acceden

**DISYUNCIONES:** servicios educativos/nivel superior del sistema educacional, masas excluidas/individuos que acceden, región latinoamericana/“otra región”, peculiaridades/~peculiaridades, coexisten/~coexisten

### Título 1: tipos y entidades de la educación latinoamericana

Servicios educativos	/	Nivel superior del sistema educacional	≈	Tipos clasificatorios de educación
Masas excluidas	/	Individuos con acceso	≈	Entidades a las que se dirige la educación

### Título 2. Particularidades educativas de la región latinoamericana

Región latinoamericana	/	“otra región”	≈	Contexto geográfico
Peculiaridades	/	~peculiaridades		
Coexistencia de “problemas de exclusión y acceso”		~coexistencia de “problemas de exclusión y acceso”	≈	Circunstancias particulares

Reescritura:

Esta unidad mínima de contenido fue emitida por el sector de las organizaciones internacionales en 1990, aquí podemos observar que en el contexto educativo latinoamericano se presenta una distinción entre *servicios educativos* y un *nivel superior del sistema educacional*, como dos elementos distintos dirigidos también a dos entidades diferentes, las *masas excluidas* y los *individuos que acceden*, respectivamente. Por otra parte, estos elementos se identifican como *peculiaridades* que *coexisten* en el contexto geográfico latinoamericano. La paráfrasis: “*en la región latinoamericana las masas son*

<sup>402</sup> Tunnermann Bemheim, Carlos. La educación latinoamericana y el papel de la OEA. *Revista La Educación* (OEA), No., 106 1990, pág., 16

*excluidas de los sistemas educativos y los individuos acceden al nivel superior del sistema educacional.”*

Condensación:

Los distintos materiales que hemos analizado, han arrojado dos tendencias en el uso de la noción de servicio aplicada a la educación, que en su condensación nos permitió identificarlas en todas las isotopías:

Educación (sistema educativo)	/	Tipologías de servicio y decodificación de problemas, entidades, leyes, circunstancias particulares	≈	Acciones enunciativas
Totalización (técnico)	/	Particularización (político)	≈	Modelo predominante

La tendencia en los cuatro materiales, a ubicar el servicio educativo como un tipo particular entre los diversos servicios, obedece a la predisposición clasificatoria de una totalidad, representada en la *educación* como *sistema*, que es un criterio técnico. La descripción de los tipos de servicio, los problemas y particularidades que comporta la totalidad, aparecen en todas las unidades mínimas de contenido, en tensión política (por manifestarse como carencias) con dicha totalidad. Esto nos permite identificar un modelo predominante en la enunciación de la noción *servicio educativo* que permite la relación todo/parte, siendo el todo la educación (o el sistema educativo) y el servicio su parte. En este caso, la relación es lógica y coherente, el servicio educativo (parte) era visto como una pieza favorable del engranaje del sistema (todo) para cumplir sus fines y propósitos.

La parte, ocupa el lugar de las clasificaciones y las tipificaciones realizadas al reconocer que había un *servicio educativo* o un *servicio de la educación*, ello permite inferir que había *otros tipos de servicios*, este fue el caso de los materiales 1 y 2, los materiales 3 y 4 establecían distinciones entre *servicio educativo* y *sistema educativo* estableciendo una relación lógica de conjunto.

Pero a su vez la parte tiende aun más a la fragmentación cuando se tensiona la clasificación con la decodificación de problemas, entidades, leyes y circunstancias particulares, aquí la tensión no es positiva sino problemática, dado que las particularidades afectaban negativamente el sistema como totalidad. Se trataba de algunos elementos aun más particulares del propio *servicio educativo*, ello estaba presente en todos los materiales, aunque con matices distintos, el material 1 examinaba la claridad en la administración del servicio a nivel gubernamental, el material 2 la efectividad de la normativa, el material 3 las entidades que intervenían en la prestación del servicio, y el material 4, las singularidades propias del contexto latinoamericano.

Al comienzo del análisis estructural habíamos establecido cuatro grupos temáticos alrededor de los cuales se manifestaba mayormente la noción de servicio, tales como el papel del Estado y los gobiernos, la normativa y el sistema, en cuanto a su administración y eficiencia; pero pese a las diferencias temáticas identificamos un modo único de enunciación, que era común en todos los sectores y en ello consiste nuestra hipótesis para este tipo exclusivo de enunciado: *la noción de servicio educativo era utilizada con una valoración positiva cuando era asumida como la parte de una totalidad favorable, como lo era el sistema educativo*. La totalización parecía ser la forma predominante hacia donde tendían las conceptualizaciones, recordemos que lo mismo ocurrió con la noción de *calidad*, quizá allí residía el poder de este enunciado, quizá por ello era imprescindible.

#### **4.2 Segundo nivel de expresión: “*La educación no es un servicio público cualquiera*”**

La enunciación *la educación no es un servicio público cualquiera*, era la resultante de la relación de saber-poder que establecía el saber político con la noción de *servicio*. En términos resumidos, podríamos decir que este enunciado tenía dos objetivos: por un lado resaltar el carácter *público* del *servicio educativo*, y por otro, desplazar el concepto de *servicio* al concepto de *derecho*, lo consideramos por tanto un enunciado intermedio, una pieza que engranaba la dicotomía entre un enunciado propiamente técnico, con un enunciado propiamente político.

*La educación no es un servicio público cualquiera*, sugiere una forma de *especialidad* de concebir lo educativo, y tuvo sus condiciones de emergencia en el sector sindical a partir de 1984, explícitamente en la revista *Educación y Cultura* de la Federación Nacional de Educadores (FECODE). Es posible que este grado de especialidad estuviera también articulado a los procesos que acompañaron los acontecimientos discursivos *educación como bien social y hecho cultural*, que también encerraban en sus objetivos el reconocimiento de la *educación* como un régimen distinto a como se asumían y manejaban otros *sectores públicos*, y en cuya construcción y asimilación participaron todos los sectores hablantes.

Planteamos que, decir que la *educación no era un servicio público cualquiera*, inició con un agotamiento del concepto tradicional de *lo público* para definir la prestación del *servicio educativo*; de esta manera, ya no era suficiente decir simplemente que la *educación* era un *servicio público*, había que generar otra de definición que amplificara y potenciara esta forma de representación, y le diera una razón y un matiz distinto en *educación*, tomando distancia prudente con otras formas que adquiriría esta noción, pues dentro de la plasticidad de *lo público* cabían varias cosas, que englobamos en la dicotomía definición/función.

La *definición* entraba en juego cuando los *servicios* eran administrados y financiados directamente por el Estado, en este caso, la *educación pública* podía adoptar una distinción con la *educación privada*. Pero no todo lo que se llamase *público* implicaba necesariamente esta condición, la noción encerraba también la posibilidad de ser una *función* que en su opuesto a la *definición*, abría la posibilidad de que podían existir otras instituciones educativas, de naturaleza privada, cumpliendo una *función pública* o prestando unos *servicios públicos educativos*. Dada esta divergencia, en 1984 el sector sindical empezó a manifestar sus primeras inconformidades, centradas en el carácter puramente asistencialista, cuando la *educación* se definía como *pública*:

“en los últimos veinticinco años, ésta [la educación] tiende a concebirse y a manejarse cada vez más como un mero “servicio público” ofrecido con benevolencia a los sectores sociales “marginados” o “de escasos recursos”.<sup>403</sup>

El problema de percibir *lo público* en su función, imprimía sobre la educación, según el sector, cierto pragmatismo que afectaba otros aspectos como la calidad:

“la concepción de educación como servicio público ha determinado que el problema de la calidad se haya reducido a un simple asunto de rendimiento, que se mide y se valora de acuerdo con la inversión demandada y los resultados obtenidos. La pedagogía ya no sólo ha sido sustituida por la psicología sino también por la contabilidad”.<sup>404</sup>

Y además de la inconformidad sobre la *nominación pública del servicio educativo*, el problema para el sector también radicaba en su redefinición, y en esta crítica, emergió el criterio de especialidad que permitía enunciar que la *educación*, si bien era un *servicio público*, *no era un servicio público cualquiera*:

“... el tratamiento público del problema educativo puede continuar reducido al de su simple funcionamiento, porque no podemos resignarnos a que la educación pública se condene a ser tratada como un servicio público cualquiera que el Estado ofrece a los de abajo, más por demagogia que como un derecho de los ciudadanos”.<sup>405</sup>

Otros ejemplos de agotamiento de *lo público* los encontramos a partir de 1985, el sector sindical percibía la distinción entre *educación estatal* y *privada*, estableciendo que las dos, como estrategia del gobierno, pertenecían a la misma clasificación de servicio público, más sin embargo, según el siguiente enunciado, la *educación* que *verdaderamente* merecía llamarse *pública* era la que auspiciaba y financiaba el Estado:

“Si bien desde el punto de vista legal tanto la [educación] estatal como la [educación] privada, están clasificadas como servicio público, la única que opera como tal y ceñida a la significación torcida que en las esferas gubernamentales tiene ahora este

<sup>403</sup> Mockus, Antanas. Movimiento pedagógico y la defensa de la calidad de la educación pública. Educación y cultura (FECODE). No. 2, noviembre de 1984, pág., 30

<sup>404</sup> Rodríguez Céspedes, Abel. La crisis financiera y el caos administrativo de la educación pública. Revista Educación y Cultura. (FECODE). No. 2, septiembre de 1984, pág., 7

<sup>405</sup> Rodríguez Céspedes, Abel. La defensa de la educación pública. Una bandera nacional y popular. Educación y Cultura. (FECODE) Separata especial. Diciembre de 1984, pág., 6

vocablo, es la primera. Esta se ofrece masivamente como un servicio público cualquiera, de acuerdo con la capacidad financiera del Estado, la presión de la comunidad o las demandas políticas de la coyuntura”.<sup>406</sup>

*Lo público*, no obstante, debía dejar de tener el tinte asistencialista que el sector sindical veía en la percepción de la noción desde las esferas gubernamentales, además, la *educación privada* no merecía llamarse *pública* porque obedecía a objetivos distintos y era dirigida a unos sectores sociales específicos. Sin embargo, la defensa a la *educación pública* por parte del sector sindical, parecía no plantear una eliminación total de lo que sus agentes llamaban *sector privado* y la bandera de su defensa, continuaba estando inclinada hacia los sectores populares: “el magisterio colombiano ha levantado la bandera de la defensa de la educación pública, como expresión de su compromiso con los sectores populares”.<sup>407</sup>

La universalización de la educación en su criterio *público* manifestó una transformación a lo largo del período, pero también cierto grado de tensión con los nuevos argumentos al respecto. El proyecto alternativo de *educación pública* que planteaba el Movimiento Pedagógico, incorporó a partir de 1988 las nociones de cultura y democracia al naciente concepto de *educación pública*, esta estrategia otorgaba cuerpo y poder al enunciado, y lo ayudaba a distanciarse del criterio asistencialista que los agentes veían en el Estado:

“Cada vez más el Estado tiende a dejar de lado un concepto de educación pública que pone el énfasis en las potencialidades de transformación cultural que tanto a nivel individual como colectivo encierra la educación y en las consiguientes posibilidades de cualificación de la participación ciudadana en la producción y en la vida pública, para considerarla y manejarla casi exclusivamente como un “servicio” destinado a las clases menos favorecidas de la población”.<sup>408</sup>

Aparecen entonces otros enunciados asociados: la laicidad, la gratuidad y la obligatoriedad como parte de la reforma requerida por el sector sindical:

---

<sup>406</sup> FECODE (Editorial). Mitos y realidades del “Sistema Educativo Colombiano”. Educación y Cultura. (FECODE) No. 5. Septiembre de 19854, pág., 4

<sup>407</sup> *Ibíd.*, pág., 5

<sup>408</sup> FECODE. Hacia un debate por una reforma educativa. La justificación de un proyecto de reforma educativa del magisterio. Educación y Cultura. (FECODE). No. 15. Julio de 1988, pág., 7

“La reforma planteada contempla la lucha por el fortalecimiento de la educación pública, su carácter gratuito, laico y obligatorio en el nivel básico primario y secundario, la abolición del concordato y la educación contratada, la erradicación del analfabetismo, la escuela para comunidades rurales e indígenas, la incorporación del Sena y del nivel preescolar en todo el país al sector público, el mejoramiento de la educación pública superior, el bienestar estudiantil, profesional y de los trabajadores del sector, entre las medidas importantes”.<sup>409</sup>

Estas circunstancias planteaban la redefinición de los conceptos que acompañaban lo público: *lo estatal, lo privado y lo oficial*; había, en el ambiente de 1991, cierto interés por establecer fronteras conceptuales entre estas nociones, *lo estatal* entonces no era suficiente para definir la *educación pública* porque sugería niveles de intervención<sup>410</sup> del Estado en asuntos que eran considerados propios de la educación, tales como la pedagogía; y tampoco era suficiente porque no bastaba con un *proyecto educativo estatal*<sup>411</sup> dado que en esa medida, podía involucrar a la esfera privada, como, según el criterio del intelectual que dirigía el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, lo había hecho históricamente:

“Realmente, (...), la educación, desde la independencia (incluso desde finales del siglo XVIII), es un proyecto estatal. Pero esto no quiere decir pública. Ahora bien, el Estado ha delegado la función educativa a los particulares y principalmente a la Iglesia (con el período de excepción ya señalado). Tal delegación ha podido hacerla, precisamente, porque la educación se ha definido como estatal. Pero sería distinto si se definiera como derecho público. En cuanto derecho, esto significa que es inalienable y que nadie podría, a nombre de cualquier interés ideológico, religioso o económico, discriminar a persona alguna para recibir educación. Pública en cuanto le interesa a todos los ciudadanos y está fuera de la esfera privada (donde está la religión)”.<sup>412</sup>

El *derecho público* aparecía entonces como una de las propuestas alternativas a la redefinición del manejo *público* de lo *educativo*, y podría ser una de las resultantes que

---

<sup>409</sup> Villarraga S., Álvaro; Toro, Germán; Montes de Oca, Boris; Díaz, Carlos. Razones para una reforma. Documento parte del debate ¿Qué debe contener una reforma educativa y de la enseñanza? Educación y Cultura. (FECODE). No. 15. Julio de 1988, págs., 38 – 39

<sup>410</sup> Martínez Boom, Alberto; Álvarez, Alejandro. La educación en las Constituciones colombianas. Educación y Cultura. No. 22. Abril de 1991, pág., 16

<sup>411</sup> *Ibíd.*, pág., 16

<sup>412</sup> *Ibíd.*, pág., 16

había planteado el enunciado *la educación no es un servicio público cualquiera*, emergido desde 1984. Las tensiones que generaba la inconformidad con la asimilación de lo público por parte del sector sindical -con el auspicio de los agentes académicos del Movimiento Pedagógico- le dieron el criterio técnico al enunciado político. De hecho en 1991, el análisis de *lo público* se hizo mucho más técnico, un ejercicio que involucraba el estudio de la norma y su sentido filosófico-político, comparado con las manifestaciones del fenómeno en el contexto colombiano:

“Por prescripción legal la educación es un servicio público, lo cual significa que no sea completamente estatal ni efectivamente pública, en el sentido filosófico político original del término, sino que su prestación está sujeta a un régimen jurídico especial, esto es, la intervención del Estado. En Colombia existen servicios educativos prestados directamente por el Estado, la llamada educación oficial, y los servicios educativos por particulares, que constituyen la educación privada. En el primer caso, el Estado ejerce la dirección de tales servicios; en el segundo, la facultad de dirección ha sido enajenada a los propietarios de los planteles. La prestación estatal indirecta de servicios educativos prácticamente no existe en el país. Ella ocurre cuando el Estado, bajo la forma de concesión delega su prestación en personas u organizaciones privadas; aquí el Estado delega parte de su autoridad pero no la enajena (Consejo de Estado)”<sup>413</sup>.

Prevalecía en 1991, una tensión entre *educación estatal*, *educación pública* y *educación oficial*, producto precisamente de las distintas clasificaciones; en las tres nociones, el carácter de *lo público* encontraba divergencias en su aprehensión. En la crítica anti-desarrollista, emergió la noción de *educación estatal* asimilada como una tendencia del *viejo modelo* propio de la expansión del *aparato educativo*;<sup>414</sup> si comparamos esa definición con la de *educación estatal* que citamos anteriormente para 1984, notamos un cambio importante en la argumentación, en el sentido que la primera tendía a ser sinónimo de *educación pública*, mientras que esta se planteaba como un proyecto modernizador del Estado desde la década del cincuenta.

<sup>413</sup> Rodríguez, Abel; Toro, Germán. Por una reforma democrática de la educación. Educación y Cultura. (FECODE). No. 22. Abril de 1991, pág., 24.

<sup>414</sup> Véase: Martínez Boom, Alberto; Álvarez Alejandro. Del Plan de Apertura Educativa a la lucha por la educación pública. Educación y Cultura. (FECODE). No. 23. Junio de 1991, pág., 7

El renovado concepto de *educación pública* era aquél que, no sólo era *garantizado* por el Estado, sino que incorporaba las esferas culturales y democráticas:

“La educación pública no la entendemos como la sumatoria de intereses particulares sino como aquella que articula las prioridades de la Nación y da lugar a múltiples manifestaciones de la cultura, del pensamiento y de la democracia, garantizada en su totalidad por el Estado”.<sup>415</sup>

La *educación oficial* era definida desde el criterio puramente administrativo y financiero, y ello era rechazado por el sector sindical en el sentido en que permitía la presencia directa de una educación privada, de modo que se percibe un desplazamiento de la relación público/privado a oficial/privado, pues *lo público* se estaba prefigurando como una esfera más totalizante, como ese todo que, al parecer, no permitía opuestos.

En el ambiente de la Constituyente en 1991 y la formulación de la Ley General de Educación en 1994, el enunciado *la educación no es un servicio público cualquiera*, se modificó un poco en relación con el pronunciado en 1984, aunque mantuvo su misma estructura y carácter de especialidad que defendía para la educación. Lo que observamos es la adopción de elementos técnicos que lo fortalecían, en el siguiente enunciado, vemos el uso de estadísticas para demostrar la tendencia privatizadora del Estado:

“La educación no es un servicio público cualquiera cuyo control pueda ser puesto por el Estado en manos de particulares. El Estado reconoce la necesidad del acceso a toda la Educación Básica pero ha entregado a la educación privada un 60% de la educación secundaria. Más aún, la propuesta en curso de préstamos-beca para la educación básica en instituciones no estatales, con recursos del Estado, constituye en la práctica una entrega de buena parte del 40% restante de la educación secundaria al sector privado, dinámica contraria a la necesidad de ampliar efectivamente la cobertura de una educación al servicio del interés nacional”.<sup>416</sup>

Principios universales como *derecho*, *la libertad* y *bien social* se incorporaron para la sustentación del carácter de *especialidad* que el enunciado pretendía resaltar:

---

<sup>415</sup> *Ibíd.*, pág., 7

<sup>416</sup> FECODE. Editorial. Educación y Cultura. (FECODE). No. 22. Abril de 1991, pág., 2

“FECODE considera que la educación, por su interés social es un servicio público especial, que debe ser garantizado por el Estado. Sus fines se deben orientar al desarrollo armónico de la sociedad en un ambiente de convivencia, basado en el respeto a los derechos y libertades fundamentales del ser humano”.<sup>417</sup>

La *educación*, en el contexto del sector sindical, no abandonó nunca el criterio de *servicio*, el poder del enunciado le permitió adoptar la noción de especialidad que hemos comentado con respecto a *lo público*. No obstante, en la Constitución de 1991 y en la Ley General de Educación en 1994, la noción se vinculaba a la de *función social*, y aunque significativamente *lo público como función social* se había transformado, ello no implicó un cambio sustantivo en la enunciación normal, pues tal cual aparecía en Decreto 088 de 1976.<sup>418</sup> Lo que queremos hacer notar es que el enunciado no se transformó, lo que se transformó fue el significado del mismo.

A continuación, ofrecemos un análisis estructural a la noción que estamos trabajando en este apartado, con el propósito de identificar la estructura enunciativa propia del sector sindical al respecto, y establecer comparaciones con el enunciado que trabajamos en la primera parte de este capítulo: la *educación es un servicio*.

Para tal propósito, hemos seleccionado 4 materiales de trabajo que serán descompuestos mediante los pasos específicos del método. Recordemos, para que sea más fácil la lectura, los símbolos utilizados:

Disyunción: /

Asociación: |

Negación: ~

Totalidad: ≈

1. “Tal parece que una función social tan definitiva para el progreso de un pueblo como lo es la educación pública, en la cual el régimen y el gobierno tienen las responsabilidades prominentes, hubiese sido condenado a tratarse como un

---

<sup>417</sup> FECODE. Propuesta a la Asamblea Nacional Constituyente. Educación y Cultura. (FECODE) No. 22. Abril de 1991, pág., 4

<sup>418</sup> Decreto 088 de 1976: “Artículo 14. La educación es un servicio público y cumple una función social”. Constitución Política de 1991: “Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”

servicio cualquiera que el Estado ofrece a los de abajo más por demagogia que como un bien social y un derecho ciudadano”.<sup>419</sup>

**CÓDIGOS DE OBJETO:** educación pública, servicio educativo, Estado, régimen y gobierno, pueblo, los de abajo.

**CÓDIGOS CALIFICADORES:** bien social y derecho ciudadano, responsabilidad, ofrecimiento

**DISYUNCIONES:** educación pública/servicio público cualquiera, bien social y derecho ciudadano/~bien social y derecho ciudadano, responsabilidad del régimen y el gobierno/“ofrecimiento del Estado”, pueblo/los de abajo

### Tipos de educación pública, atributos y agentes

Servicio público “especial”	/	Servicio público cualquiera	≈	Tipos de servicio educativo
Educación pública	/	educación ~pública	≈	Nivel de participación de la educación pública
Progreso, función social, bien social y derecho ciudadano	/	~ progreso, función social, bien social y derecho ciudadano	≈	Atributos de especialidad
Responsabilidad del régimen y el gobierno	/	“ofrecimiento del Estado”	≈	Agentes que ofrecen
Pueblo	/	Los de abajo	≈	Agentes que reciben

#### Reescritura:

Este texto tuvo su emergencia en el sector sindical en 1984 por parte de quien fuera, en la época, el presidente de FECODE. El grafo denota en la unidad mínima las tensiones entre dos tipos de servicio público, pues al enunciar *servicio público cualquiera*, podría sugerirse la presencia de un *servicio público* que es *especial*, dado que se describen unos atributos particulares que permiten dicha distinción, tales como el progreso, función social, bien social y el derecho ciudadano.

Notamos que la tensión también se percibe en los dos tipos de agentes, el Estado y los gobiernos, aparecen como responsables de la *educación pública en tanto servicio especial*, siendo este criterio el ideal opuesto a la realidad de lo que se *ofrece* cuando la educación se asume como *servicio cualquiera*. El pueblo es la noción positiva porque es el

<sup>419</sup> Rodríguez Céspedes, Abel. La crisis financiera y el caos administrativo de la educación pública. Revista Educación y Cultura. (FECODE). No. 2, septiembre de 1984, pág., 7

destinatario ideal del *servicio especial*, mientras que *los de abajo*, aparece como un agente negativo vinculado al servicio cualquiera, trasluciendo de esta manera la oposición política a las políticas asistencialistas del oficialismo.

Paráfrasis: “*la educación pública es un servicio especial porque tiene unas cualidades específicas para el bien de la sociedad, debe ser manejada por el Estado y destinada al progreso del pueblo, no reconocer esto, es tratarla como un servicio cualquiera*”

2. “La educación pública no es, en efecto, un “servicio más”, es un proceso cultural, condicionado social e históricamente, que posee cierta autonomía con respecto al Estado y los sucesivos gobiernos”.<sup>420</sup>

**CÓDIGOS DE OBJETO:** educación pública, Estado y gobierno

**CÓDIGOS CALIFICADORES:** un servicio más, un proceso cultural, condicionado social e históricamente, posee autonomía.

**DISYUNCIONES:** educación pública/un servicio más, proceso cultural condicionado social e históricamente/~ proceso cultural condicionado social e históricamente, autonomía/~ autonomía

**Título: Condiciones especiales que definen el servicio público educativo**

Educación pública	/	Un servicio más	≈	Tipos de servicio educativo
Proceso cultural condicionado social e históricamente	/	~proceso cultural condicionado social e históricamente	≈	Condiciones de especialidad
Autonomía frente al Estado y los gobiernos	/	~autonomía frente al Estado y los gobiernos	≈	Niveles de autonomía frente a los agentes del gobierno

Reescritura

Esta expresión fue enunciada en 1994 por uno de los agentes más activos del Movimiento Pedagógico, y en su momento, muy comprometido con la defensa de la educación pública. En el grafo vuelve a manifestarse la tensión entre dos tipos de servicio, el enunciado abre la posibilidad de que la *educación pública* puede ser considerada *un servicio*, pero no *un servicio más*, dadas unas condiciones de especialidad que sustentan

<sup>420</sup> Mockus, Antanas. Movimiento pedagógico y la defensa de la calidad de la educación pública. Educación y cultura. (FECODE). No. 2, noviembre de 1984, pág., 32

dicha separación, tales como su definición como *proceso cultural condicionado social e históricamente*. En el caso de los agentes, el Estado y los gobiernos son valorados de acuerdo al nivel de autonomía que debe tener frente a ellos la educación pública.

Paráfrasis:

*“El servicio de la educación pública no es un servicio más porque es un proceso cultural condicionado social e históricamente que posee autonomía frente al Estado y los gobiernos”*

3. “FECODE considera que la educación, por su interés social es un servicio público especial, que debe ser garantizado por el Estado. Sus fines se deben orientar al desarrollo armónico de la sociedad en un ambiente de convivencia, basado en el respeto a los derechos y libertades fundamentales del ser humano”.<sup>421</sup>

**CÓDIGOS DE OBJETO:** la educación, servicio público especial, Estado, sociedad

**CÓDIGOS CALIFICADORES:** interés social, desarrollo armónico, convivencia, derechos y libertades

**DISYUNCIOS:** educación como servicio público/educación como servicio especial, interés social/~interés social

#### Tipos de servicio educativo y atributos

Educación como servicio público “cualquiera”	/	Educación como servicio público especial	≈	Tipos de servicio educativo
~interés social	/	Interés social	≈	Nivel de interés social
~debe ser garantizado por el Estado	/	Debe ser garantizado por el Estado	≈	Niveles de garantía por parte del Estado
~desarrollo armónico de la sociedad	/	Desarrollo armónico de la sociedad		Atributos especiales
~convivencia	/	Convivencia	≈	
~derechos y libertades del ser humano	/	Derechos y libertades del ser humano		

<sup>421</sup> FECODE. Propuesta a la Asamblea Nacional Constituyente. Educación y Cultura. (FECODE) No. 22. Abril de 1991, pág., 4

Reescritura:

FECODE, como gremio, emitía este enunciado en 1991 en el documento que contenía las propuestas a la Asamblea Nacional Constituyente. Observamos nuevamente la distinción entre dos tipos de servicio educativo público: el que es especial y el que no lo es, estableciendo en la distinción unos niveles de intervención del interés social, la garantía del Estado y unos atributos especiales. La paráfrasis que proponemos es la siguiente: “*más que un servicio público, la educación es un servicio público especial porque parte del interés social para el desarrollo armónico de la sociedad, la convivencia y los derechos y libertades, por ello debe ser garantizado por el Estado*”

4. “La educación no es un servicio público cualquiera cuyo control pueda ser puesto por el Estado en manos de particulares”.<sup>422</sup>

**CÓDIGOS DE OBJETO:** la educación, servicio, Estado, particulares

**CÓDIGOS CALIFICADORES:** público, cualquiera, control

**DISYUNCIÓNES:** la educación es un servicio público/la educación no es un servicio público cualquiera, Estado/particulares

#### **Tipos de servicio educativo y entes de control**

La educación es un servicio público “singular”	/	La educación no es un servicio público cualquiera	≈	Tipos de servicio
Estado	/	Particulares	≈	Entes de control

El grafo manifiesta una distinción entre un tipo de *servicio cualquiera* y un tipo de *servicio “singular”*, los entes de control se organizan alrededor de estos dos mismos tipos de servicio, dejando entrever que cuando la *educación es un servicio cualquiera*, puede ser administrado por particulares, pero en su condición de singularidad o especialidad debe ser administrado o *controlado* por el Estado. Paráfrasis: “*El Estado debe procurar el control de la educación dada su condición de singularidad.*”

<sup>422</sup> FECODE. Editorial. Educación y Cultura. (FECODE). No. 22. Abril de 1991, pág., 2

### Condensación:

Los materiales han arrojado tres elementos comunes, las tipificaciones de servicio, la definición de unas cualidades especiales y unos agentes involucrados, ya sea como oferentes (Estado, gobierno y particulares) o como demandantes (pueblo y sociedad), las tensiones las podemos graficar así:

Servicio público especial	/	Servicio “otro”	≈	formas de manifestación del servicio
Pueblo y sociedad	/	Estado, gobierno y particulares	≈	Agentes
Atributos de especialidad	/	~atributos de especialidad	≈	Atributos
Todo (político)		Parte (técnico)	≈	Modelo predominante

Esta condensación ha revelado nuevamente la tensión todo/parte, siendo el todo la valoración positiva que giraba alrededor de la redefinición de *lo público*, que era una de las denuncias políticas. La condición de *especialidad* que se le otorgaba al *servicio público educativo*, y que le proporcionaba la condición de totalidad, estaba mediada por valores universales tales como el cumplimiento del derecho, la libertad, la democracia, el interés social y el bienestar general. El *servicio público cualquiera* (o el *servicio a secas*), no gozaba de estos atributos, era un criterio técnico, y por eso se prefiguraba como forma inferior. Los agentes presentaban también en los materiales, este mismo nivel de tensión todo/parte, siendo positivamente valorados los criterios generales como la sociedad y el pueblo, y negativamente asumidos los criterios más específicos como el Estado, los gobiernos, los “de abajo” y los particulares (empresarios).

En el apartado anterior, examinamos las condiciones en las cuales se utilizaba la noción de *servicio* desde una valoración positiva, encontramos que esto ocurría cuando *servicio* se vislumbraba como la parte que propendía por el funcionamiento del todo, que era el *sistema educativo*; en el nivel de expresión de este apartado, la totalidad es dada por *lo público* en su condición de *servicio especial*, y notamos que esta condición de *especialidad* no permitía aun una percepción negativa del *servicio*. La hipótesis para la

enunciación: *la educación no es un servicio público cualquiera*, la plantearíamos en los siguientes términos: *siempre que se utilizaba la noción “la educación no es un servicio público cualquiera”, se sugería una tendencia a la totalización de lo público en lo educativo, apelando a principios universales del bien común.*

#### **4.3 Tercer nivel de expresión: “La educación es un derecho”**

*La educación* en tanto *derecho* no emergió exclusivamente de la década de 1980, tampoco fue dominio exclusivo del proceso de *democratización y modernización de la educación* que caracterizó dicha década, ni un enunciado liberador del *viejo modelo* del desarrollo. El lugar del *derecho* en la *educación*, tiene condiciones históricas de emergencia mucho más profundas, que ha tenido poca atención en el contexto de la investigación en el país, y que puede incluso rastrearse desde la llegada de las ideas del liberalismo clásico en el siglo XIX. Lo que realmente sí caracteriza el enunciado en nuestro período específico de estudio, es la regularidad de su uso y el alcance de estatuto de objeto que obtuvo en los análisis sobre educación en los sectores hablantes, producto de unas relaciones de saber-poder que esta noción entabló con el saber político.

*La educación como derecho*, en el sentido que lo queremos apreciar aquí, tiene sus condiciones de emergencia en el contexto internacional en 1948, con la promulgación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, en donde Colombia firmó como miembro de la *Organización de Naciones Unidas* (ONU), y allí, según el artículo 26, se establecía que:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.<sup>423</sup>

---

<sup>423</sup> ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Art., 26. Recurso electrónico en PDF hallado en: <http://www.un.org/spanish/events/humanrights/2008/declaration.shtml>

Otras normas internacionales continuaron ratificando la noción de derecho educativo, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales* (PIDESC), promulgado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1966, y adoptado por Colombia en 1976, retoma los principios de la declaración anterior sobre educación:

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.<sup>424</sup>

La adopción de estas promulgaciones internacionales influyó en las acciones estatales en Colombia; el Decreto 088 de 1976 establecía en su artículo primero que: “Toda persona natural tiene derecho a la educación y ésta será protegida y fomentada por el Estado”,<sup>425</sup> durante los años ochenta, la obligatoriedad y la gratuidad para el cumplimiento del derecho que ya habían sido manifestadas en las dos declaraciones anteriores, fueron amplificadas en 1988 en el llamado *Protocolo de San Salvador* (artículo 13), y en la *Convención de los Derechos del Niño* en 1989 (especialmente en su artículo 28, numeral 1, inciso a).

El debate crítico sobre la *educación como derecho* en Colombia, que permitió la emergencia del enunciado “*la educación es un derecho*”, es característico de los años ochenta, no antes. Posiblemente porque las reglas de enunciación sobre la noción manifestaron un cambio respecto al que venía prefigurando en las dos décadas anteriores, en donde el *derecho educativo* tenía una representación distinta, muy ligada quizás a *tendencia expansiva de la escuela*<sup>426</sup>, que generó la normalización de la escolarización y las anomalías que demarcaron las estadísticas como el analfabetismo, la deserción, la

<sup>424</sup> Asamblea General de las Naciones Unidas. PIDESC. Art. 13, numeral 1. Diciembre 16 de 1966. Recurso electrónico hallado en: [www.rlc.fao.org/frente/pdf/pidesc.pdf](http://www.rlc.fao.org/frente/pdf/pidesc.pdf)

<sup>425</sup> República de Colombia. Decreto 088 de 1976. Art. 1. *Diario Oficial* 34495. Lunes de febrero de 1976

<sup>426</sup> La noción escuela expansiva es propia de: Martínez Boom, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva* (Barcelona: Antropos, Barcelona 2004).

repetencia y la desescolarización que ya hemos referido en el capítulo anterior. En este sentido, la amplitud numérica de la escolarización podría ser un referente de cumplimiento del *derecho*. Si esta reflexión es correcta, también es probable que la noción de *derecho* estuviese muy ligada al proceso del modelo de desarrollo. Basamos estas apreciaciones en el siguiente enunciado del sector académico en 1980:

“Como lo ha observado tan acertadamente Dudley Seers, el desarrollo no es simplemente desarrollo económico, y no debe entenderse únicamente como reducción de la pobreza. La igualdad debe tenerse como “un objetivo en su propio derecho”, considerando que la pobreza puede eliminarse mucho más rápidamente, si cualquier grado de crecimiento es acompañado por la disminución de la concentración de ingresos”.<sup>427</sup>

De acuerdo a este enunciado, la reducción de la pobreza equivaldría no sólo al desarrollo como crecimiento absoluto del PBI per cápita, sino a la búsqueda de la igualdad, y por tanto el *derecho*, por medio de la distribución equitativa de los ingresos, téngase en cuenta que la obra de Seers<sup>428</sup> citada por el académico y con quien manifiesta estar de acuerdo, data del año 1973, según la nota a pie de página. En otro momento de la reflexión, esta misma fuente deja entrever que los análisis sobre la relación entre *derecho* y desarrollo habían tenido pequeños haces de iluminación pero dentro de círculos académicos internacionales en la década de 1970, esto ocurre cuando el académico analiza las propuestas de Theodor Hanf<sup>429</sup> sobre el *círculo vicioso entre educación y subdesarrollo*, en donde se exponen algunos puntos de explicación del fenómeno, y ello nos es útil para observar el vínculo que se establecía entre la *educación* percibida como *vehículo de movilidad socioeconómica* y el *derecho*, retomamos un fragmento sólo con el propósito de hacer evidente dicho vínculo:

---

<sup>427</sup> Layne, Antony. Educación y desarrollo en la zona del Caribe. *Revista Colombiana de Educación*, No. 6, Bogotá, 1980., pág., 1. Disponible en: [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

<sup>428</sup> Dudley Seers, fue uno de los economistas del desarrollo de nacionalidad británica y consultor de la ONU durante los años sesenta, también, según la fuente, fue uno de los primeros autocríticos del mismo. La obra referida en el texto es la siguiente: Dudley Seers, “The Meaning of Development”, *Time Political Economy of Development and Underdevelopment*, Charles K. Wilber (ed), (New York: Random House, 1973), pp 6-7

<sup>429</sup> Sociólogo Alemán analista de temas educativos, la obra a la que se refiere el texto es: Theodor Hanf et al, “Education: An Obstacle to Development? Some Remarks about the Political Functions of Education in Asia and Africa”, *Comparative Education Review* Vol. 19 No. 1 (February, 1975), pp. 82-84.

“La contradicción más relevante, quizá, es aquella a la cual se refiere Theodor Hanf y sus colegas como el “círculo vicioso de educación y sub desarrollo”. Brevemente, este círculo tiene los elementos siguientes:

1. Una parte de la población considera la educación como un vehículo de movilidad económica y social, y en la medida en que esa población aumenta, exige al sistema político el aumento de las facilidades educativas.
2. El sistema político cede a esas exigencias, porque considera la educación como un derecho universal, o porque cree que la extensión educativa contribuirá al crecimiento económico”.<sup>430</sup>

De manera que tanto las posturas sobre la superación de la pobreza y la movilidad social eran las formas prevalentes en las que se establecía el enlace entre *derecho* y desarrollo en las décadas del sesenta y setenta. No obstante, durante década de los ochenta y los cuatro primeros años de los noventa, estas figuras no se eliminaron del todo, pero sí emergieron otras formas de representación del *derecho*, en donde la crítica reprochaba que ni la cobertura, ni la expansión de la matrícula fueran acciones suficientes para su cumplimiento.

Pero a pesar de que la educación era ya reconocida como un derecho de manera reglamentaria desde 1976, resulta inquietante que a finales de los años setenta y hasta 1983, los sectores en su mayoría, no utilizaran explícitamente el enunciado “*la educación es un derecho*”, aunque ello no significa, reiteramos, que la educación no fuera reconocida como tal; este silencio envuelve una circunstancia tácita que se traslada a una enunciación explícita, a la iluminación de un objeto que empieza a ser el centro de debate, y a cobrar cuerpo a partir de 1984, precisamente el año en que el saber político de oposición al Estado comenzó a alzar su voz.

La intervención de los sectores hablantes en estas discusiones comportó matices distintos en relación con la regularidad de la noción, el sector estatal no mencionó por ningún lado el enunciado *la educación es un derecho*, en ninguno de los cuatro programas sociales de los planes de desarrollo que se formularon entre 1978 y 1994, pero ello no fue así cuando algunos de sus políticos se enunciaban desde la plataforma sindical. El sector

---

<sup>430</sup> Layne, Antony. Educación y desarrollo en la zona del Caribe. *Revista Colombiana de Educación*, No. 6, Bogotá, 1980., pág., 1. Disponible en: [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

académico, muy pocas publicaciones de las ONGs y las organizaciones internacionales, lo hicieron en uno que otro enunciado de manera referencial o indirecta, e igualmente, en el sector sindical -en donde mayoritariamente hizo presencia- esta tendencia se mantuvo hasta 1990, que es el año en que la referencia explícita se aísla de lo referencial para convertirse en un tema que requería análisis más específicos y profundos.

Todo este recuento parece un poco contradictorio pero tiene un trasfondo lógico, vamos a retomar unos puntos centrales para continuar con el relato. Hemos dicho hasta el momento que la noción de *derecho en educación*, no es nueva en nuestro período de estudio, que según sus criterios universales que la acompañaban y sustentaban se habían convertido en norma desde 1948 en el contexto internacional, que estaba presente en la normatividad colombiana desde 1976, que según algunas publicaciones del sector académico permiten deducir que, en el contexto académico internacional, ya había algunas aproximaciones críticas a la noción economicista, pero que su *debate crítico* en el país inició, aproximadamente, desde 1984, es decir, que a partir de este año, quienes decían “*la educación es un derecho*” ya no eran exclusivamente las normas, sino también las instituciones, los grupos políticos o de intelectuales, y personas de carne y hueso.

Entre 1984 y 1991, podríamos ubicar entonces la emergencia de este nivel de expresión que poco a poco empezó a configurarse como la base sobre la cual se debía ver y asumir el *todo educativo*, la noción de *derecho* compartía, al igual que con la de sistema, cultura, lo público y calidad, una significación englobante, una totalización que era a la vez el mayor atributo, y la expresión más elevada de verdad. Posiblemente resulte contradictorio que, al ser el *derecho* en su atributo totalizante el nivel más elevado de verdad, la noción *la educación es un derecho* no haya tenido, en principio, el uso regular que se esperaba, consideramos al respecto que, al igual que con la noción de *sistema educativo*, las críticas emergieron a partir del peligro de fragmentación de lo que debía permanecer unificado, y en ello sería de vital importancia el contexto de la *crisis*. El silencio -en el caso del *derecho*- fortalecía la verdad.

Aunque las denuncias del saber político sobre la *educación* como un *derecho* no reconocido no era la explicación de su “*crisis*”, este mismo fenómeno rebotó necesariamente en una *modernización* del concepto de *derecho* para la educación -si vemos la modernidad desde la perspectiva nuevo/viejo que ya hemos discutido-, convocando a múltiples actores a pronunciarse y a construir conjuntamente la *nueva educación*, especialmente desde la revista *Educación y Cultura, superficie de coexistencia discursiva*<sup>431</sup> en la que todos los sectores se entrecruzaron. En 1984, los actores del Movimiento Pedagógico encontraban sentido a la existencia de la *educación* cuando esta cumplía con el ejercicio del *derecho*:

“Su existencia [de la educación] corresponde al ejercicio, por parte de amplios sectores sociales, del derecho a educarse. Su dinámica expresa la confluencia de diversos intereses y su vida real depende en buen grado de quienes –para educar o ser educados– se hacen presentes en ella”.<sup>432</sup>

En el mismo año y edición, el Partido Comunista Colombiano abrió con las siguientes palabras un artículo para esta revista:

“La educación, uno de los derechos consignados en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, en la Declaración de los Derechos del Niño, y en la Declaración de los Derechos de los Pueblos; es decir, un derecho reconocido universalmente, es negado para una gran parte de la población del mundo. Y es precisamente en los países capitalistas o dependientes, donde la negación de ese derecho se ha hecho parte consustancial del modelo económico y social”.<sup>433</sup>

El modelo socioeconómico imperante y la condición de *subdesarrollo* empezaron a percibirse como el elemento principal que impedía la *educación como derecho*, los miembros activos de FECODE falseaban las posturas estatales que, según el presidente de la Federación en ese año, explicaban la *crisis* y los incumplimientos por parte del Estado

---

<sup>431</sup> Este término y esta idea, nos la proporcionaron: Echeverri Sánchez, Jesús Alberto; Calderón Palacio, Isabel Cristina. La revista *Educación y Cultura* como superficie de emergencia del campo conceptual de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*. No., 49, 2005., págs., 183-189.

<sup>432</sup> Mockus, Antanas. Movimiento pedagógico y la defensa de la calidad de la educación pública. *Educación y cultura* (FECODE). No. 2, septiembre de 1984, pág., 32

<sup>433</sup> Partido Comunista Colombiano. La crisis de la educación pública. *Educación y cultura*. (FECODE). Separata especial. Diciembre de 1984, pág., 19

debido a un crecimiento de la *demanda de las necesidades efectivas de educación*, producto de las *condiciones económicas de la población*:

“... es decir, de acuerdo con esta teoría, quien no tiene recursos no tiene derecho a educarse. Semejante concepción es la que ha llevado a que durante los últimos años y especialmente durante el actual gobierno se lancen afirmaciones como la de que sobran maestros y el desmonte decretado de la doble jornada sin contar con nuevas aulas y planteles (Decreto 1002). En segundo lugar, vivimos en un proceso de fortalecimiento de la educación privada que se expresa en una baja de la participación porcentual de la educación pública en la matrícula total nacional particularmente en el nivel superior y elemental. En tercer lugar se observa un deterioro de la estructura física del sistema”.<sup>434</sup>

El derecho era entonces, además de la cobertura de matrícula, una cuestión de maestros suficientes, más y mejores aulas y planteles, tiempo invertido en la formación (jornadas) y condiciones adecuadas de infraestructura física. El siguiente enunciado incorporaba además, a la noción de *derecho*, la de la *calidad*:

“El pueblo colombiano no solamente tiene derecho a que el Estado le facilite las condiciones para matricularse en un plantel educativo, tiene un derecho más sagrado, el de recibir una buena educación; por esta razón, combatimos por reaccionaria y utilitarista aquella concepción que reduce el problema que la calidad de la educación a un simple asunto de rendimiento que se mide y se valora de acuerdo con la inversión en la demanda y por los resultados obtenidos”.<sup>435</sup>

Un político tradicional del sector estatal y experto en educación, invitado a exponer su punto de vista en la revista, también enunciaba una forma *modernizadora* del *derecho*, aunque articulada a la educación permanente planteada por el Estado; este militante del partido conservador colombiano, fundador del ICETEX, y dos veces ministro de educación durante las administraciones de Gustavo Rojas Pinilla (en 1955), y Carlos Lleras Restrepo (en 1966), enunciaba desde el sector sindical en 1986 que:

“En lo educativo, el sistema debe ir adaptándose al concepto de educación permanente, pues debe llegar el día en que la Constitución la declare como un

---

<sup>434</sup> Rodríguez Céspedes, Abel. La defensa de la educación pública. Una bandera nacional y popular. *Educación y Cultura*. (FECODE) Separata especial. Diciembre de 1984, pág., 7

<sup>435</sup> *Ibíd.*, pág., 6

derecho de cada ciudadano, utilizando y extendiendo para ello, tanto el sector formal como la gran flexibilidad del sector no formal”.<sup>436</sup>

El *derecho*, por las cualidades universales que acompañaban su definición, era un lugar común de convergencia de los sectores. Estas cualidades lo convertían en un instrumento que soportaba la validez de los enunciados políticos de parte y parte, pues las críticas del sector sindical al sector estatal, establecían que las *reformas educativas del Estado* iban en contra del detrimento del derecho, mientras el sector estatal, por medio de sus políticos enunciados desde el sector sindical, decían que las mismas no eran su negación sino precisamente su garantía:

“Las reformas en el orden de lo cualitativo, específicamente en el plano de lo técnico–pedagógico, apuntarán en lo fundamental a garantizar el derecho a la educación a todos los ciudadanos y a elevar el nivel de calidad de la educación”.<sup>437</sup>

El *derecho universal a la educación*, era también la esencia de la versión sindical de la *reforma política educativa*, y hacia allí debía tender el fin del *sistema*. El poder del enunciado *la educación es un derecho* era tal, que tenía la propiedad de convertir en particularidades o partes, a otros universales educativos como *calidad* y *sistema*. En 1991, y por las particularidades que acompañaron este año, la noción empezó a amplificarse y el derecho se convirtió en el centro de los debates. Todos los sectores reconocían en ese año que en el contexto colombiano, existían *fallas* en relación con su cumplimiento y garantía, y el advenimiento de la nueva Constitución era la solución a las mismas.

Habíamos dicho al comienzo de este apartado que la *educación* como *derecho* no era dominio exclusivo del proceso de *modernización* y *democratización* de la *educación* durante la década de 1980. En efecto, no se trató de tomar un elemento externo para justificar un proceso *modernizador*; a nuestro parecer, el concepto de *derecho* adoptó el dispositivo, es decir, no *modernizó* la *educación*, sino que *se modernizó* en el mismo proceso. El poder de la noción residía en su categoría totalizante, y esto lo vamos a

---

<sup>436</sup> Betancur Mejía, Gabriel. ¿Tiene sentido nuestra educación? Fines del sistema educativo. *Educación y Cultura*. (FECODE) No.10, diciembre de 1986, pág., 13

<sup>437</sup> Yepes Parra, Antonio, (Ministro de Educación Nacional en 1987). Haca una acción nacional educativo – cultural. *Educación y Cultura*. (FECODE). Separata especial. Octubre de 1987, pág., 19

observar de cerca con el análisis estructural de contenidos. Como lo hemos venido haciendo con los enunciados anteriores, hemos seleccionado cuatro materiales a los que aplicaremos los pasos del método.

Símbolos:

Disyunción: /

Asociación: |

Negación: ~

Totalidad: ≈

1. Obsérvese que el Estado mira la educación como una inversión, y por lo tanto deja de lado (...), el hecho constitucional de ser la educación un derecho democrático del pueblo, negando con ello su función social”.<sup>438</sup>

### Título: Tipos de educación

Educación como inversión	/	Educación como derecho democrático	≈	Tipos de educación
Estado	/	Pueblo	≈	Actores
Niega su función social	/	Asume su función social	≈	Nivel de negación de la función social

Reescritura:

Esta pequeña afirmación fue emitida por el Partido Comunista para la revista *Educación y Cultura* en 1984. El grafo evidencia una tensión entre lo que se percibe como una *forma estatal* de tratar la educación, y su propia posición de partido respecto a la misma. La tipología *educación como inversión/educación como derecho democrático*, distribuye el nivel de negación de la función social y la ubicación de los actores. La inversión en educación, que es sólo una parte de la administración educativa, no debe asumir, según el grafo, el todo que es el derecho democrático. Podríamos parafrasearlo así: “*la función social de la educación sólo es posible cuando la educación es asumida como un derecho democrático del pueblo*”

<sup>438</sup> Partido Comunista Colombiano. La crisis de la educación pública. *Educación y cultura*. (FECODE) Separata especial. Diciembre de 1984, pág., 20

2. “La educación básica se define como un bien social al cual tiene derecho toda la población. Al Estado le corresponde garantizar su satisfacción”.<sup>439</sup>

**Título: Tipos de educación, actores y funciones**

“Otros niveles educativos	/	Educación básica	≈	Nivel educativo
“Bien particular”	/	Bien social	≈	Totalidad
“Algunos”	/	Toda la población	≈	Tipos de educación
(Mas que derecho)		Derecho	≈	Acceso mínimo
Otros agentes	/	Estado	≈	Agentes
No deben garantizar	/	Le corresponde garantizar su satisfacción	≈	Funciones

**Reescritura:**

Esta unidad mínima de contenido fue enunciada en 1987 por uno de los mayores activistas de FECODE, siendo en esos momentos su presidente. Se evidencia la relación entre educación básica como una parte fundamental de la educación percibida como un bien social, teniendo estas dos figuras unos actores involucrados que manifiesta la tensión Estado/población, y unas funciones: le corresponde garantizar/tiene derecho, también en tensión. La educación básica, se presenta como una parte articulada al todo que es el bien de la sociedad y el derecho. Paráfrasis: “*La educación básica, garantizada por el Estado, es el medio para el cumplimiento del derecho a la educación de toda la población, siendo la educación un bien social*”. Aunque se habla de “toda la población” (la “educación” como garantía de democracia), es sólo en el nivel de la educación básica, por esta vía se excluye la extensión del derecho a otros niveles educativos, y en ellos no es deber del Estado garantizarlos, y quienes acceden a estos niveles están “más allá del derecho”, no están cubiertos por éste.

<sup>439</sup> Rodríguez C., Abel. La educación colombiana: Datos y cifras. Educación y Cultura. (FECODE) No. 12 junio de 1987, pág., 5

3. “... declarar la educación como uno de los derechos fundamentales de los colombianos (...), constituye una garantía ciudadana básica sin la cual la supervivencia de la democracia y de la vida civilizada no sería posible”<sup>440</sup>

**Título: Tipos de derecho educativo y niveles**

Educación como un derecho entre otros	/	Educación como uno de los derechos fundamentales	≈	Tipos de derecho educativo
~Garantía ciudadana básica	/	Garantía ciudadana básica	≈	Niveles de garantía
~Supervivencia de la democracia	/	supervivencia de la democracia	≈	Niveles de supervivencia democrática
~Vida civilizada		vida civilizada		Niveles de civilización

Reescritura:

El Ministro de Educación en 1991, expresaba para el sector sindical las propuestas de reforma educativa presentadas por el gobierno de César Gaviria (1990-1994) a la Asamblea Nacional Constituyente, de allí se extrajo esta unidad mínima que manifiesta una tipificación entre dos posibles formas de percibir el derecho. Al enunciar *la educación como uno de los derechos fundamentales*, se sugiere una separación con otro tipo de derechos que no tienen la naturaleza *fundamental*, ello expresa un sentido de totalidad mucho más amplia que distribuye unos niveles de garantía ciudadana básica, supervivencia de la democracia y la vida civilizada. Paráfrasis: “*sólo al declarar la educación como derecho fundamental se hace posible que esta sea una garantía ciudadana básica, indispensable para la supervivencia de la democracia y la vida civilizada*”

4. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación básica será obligatoria en el grado que señale la ley y gratuita en los establecimientos oficiales”.<sup>441</sup>

<sup>440</sup> Valdivieso Sarmiento, Alfonso. (Ministro de Educación en 1991). La educación, derecho fundamental de los colombianos. Educación y Cultura. (FECODE). No 22. Abril de 1991, pág., 21

<sup>441</sup> *Ibíd.*, pág., 19

**Título 1: tipos de educación**

Derecho a la educación	/	Educación básica	≈	Tipos de educación
Toda persona	/	La ley	≈	Entidades

**Título 2: Obligatoriedad y gratuidad**

Educación básica obligatoria	/	Educación básica gratuita	≈	Tipos de educación básica
Ciertos grados	/	Establecimientos oficiales	≈	Lugares de acción

## Reescritura

El material pertenece al artículo 29, Capítulo I, Título II del Proyecto Reformatorio a la Constitución del gobierno de César Gaviria. Ubicamos en la misma dos grafos, el primero relacionado con los tipos de educación, y el segundo con la obligatoriedad y gratuidad. En el primero, la educación básica se presenta como una parte indispensable del todo que es el derecho de *toda persona*, mientras que en el segundo, la obligatoriedad y la gratuidad sugieren divisiones de la parte (educación básica). Los dos grafos se comportan inductivamente, a manera de sistema orgánico, partiendo de una premisa general que es el derecho, hacia la composición de sus partes. Paráfrasis: “*El derecho a la educación de toda persona, se cumplirá mediante la gratuidad y obligatoriedad de la educación básica*”

## Condensación:

Los cuatro materiales se comportan de manera similar al dejar de manifiesto una tensión entre las distintas tipificaciones. En todos los casos, la educación como derecho se enfrenta a otras formas de representación, demarcando las diferencias entre niveles, entidades y actores. El siguiente esquema condensa los cruces y revela el modelo predominante:

Educación como derecho	/	Otras formas de percepción de la educación y del derecho	≈	formas de manifestación del derecho
Sociedad, pueblo	/	Estado, establecimientos educativos, leyes	≈	Entidades
Cumplimiento, garantía	/	~Cumplimiento, ~garantía	≈	Niveles de obligación
Todo (político)		Parte (técnico)	≈	Modelo predominante

La relación todo/parte continua siendo la tendencia general de los distintos enunciados. En este caso en particular, el todo es percibido como la valoración positiva, que al estar articulado a la educación como derecho y las denuncias de su incumplimiento para el bien de la sociedad, tiende a ser político. Las otras formas de representación instituyen sus partes, ya sea asumiendo la educación básica como una forma de cumplimiento del derecho, analizando el papel del Estado, la financiación o las leyes, estos elementos se presentan como criterios técnicos, o medios para el alcance de un fin más general. La hipótesis que manifiesta el enunciado que proponemos es la siguiente: “*siempre que aparecía el enunciado la “educación es un derecho”, se hacía alusión a una totalidad política basada en principios generales del bien común*”

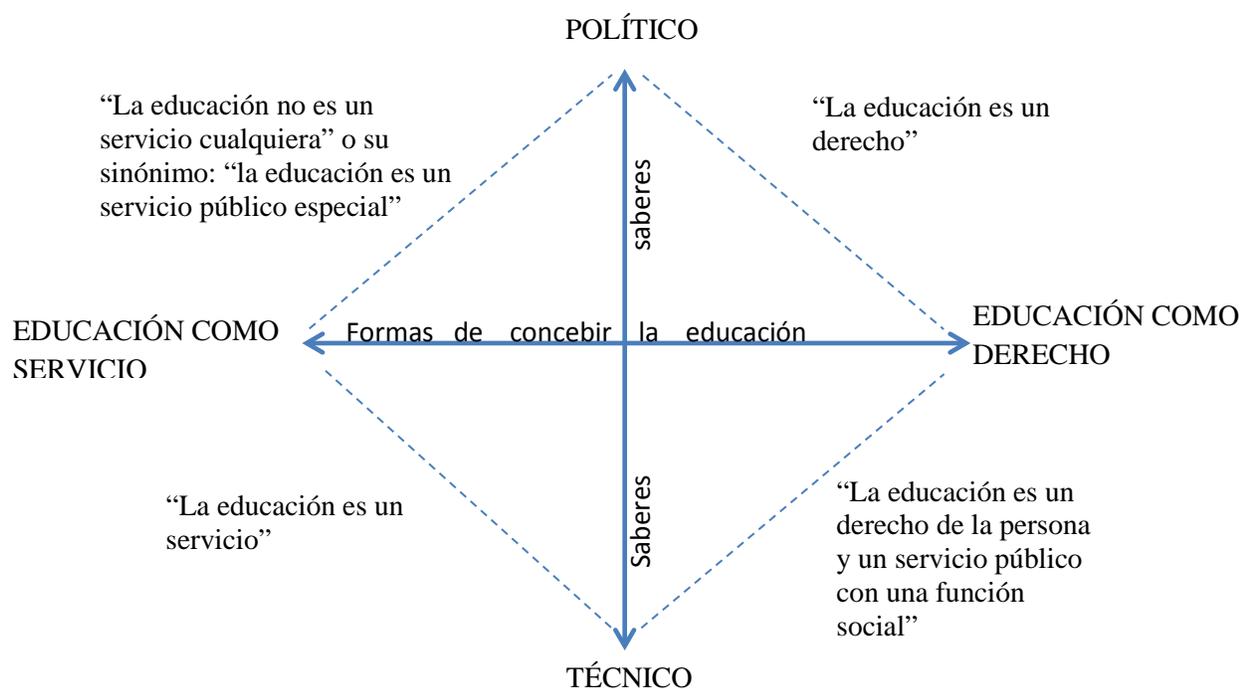
En el enunciado *la educación es un servicio*, la valoración positiva estaba puesta sobre el atributo técnico del sistema como totalidad, siendo el servicio, también valorado positivamente, cuando era asumido como una parte del engranaje, para el cumplimiento de los fines del *sistema*, pero también comportando una valoración negativa cuando, dicha parte, tendía aun más a la fragmentación, impidiendo el propósito de la totalidad; en el segundo enunciado *la educación no es un servicio cualquiera*, la totalidad se desplazaba hacia el atributo de *lo público* en su carácter *especial*, lo mismo ocurría en el caso de *la educación es un derecho*, donde el criterio positivamente valorado de totalidad, para la educación, lo otorga el *derecho a educarse* o a *recibir educación*. Finalmente, el último de los enunciados “*la educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función social*”, lo asumimos de antemano como técnico, pues es tomado literalmente del

artículo 67 de la Constitución Política de 1991, aunque en el apartado siguiente analizaremos su dinámica con lo político.

#### 4.4 El juego de relaciones entre la educación como servicio o derecho y los saberes

Antes de trabajar nuestro último apartado, que ofrece el cierre y el desenlace de nuestra historia, vamos a presentar la matriz que explicita la dinámica de las cuatro formas de enunciación con los saberes políticos y técnicos.

#### Matriz No., 4: La educación como servicio y la educación como derecho en la dinámica de los saberes políticos y técnicos



*La educación como servicio y la educación como derecho*, eran las dos formas generales de percibir y definir la educación, ubicadas en el eje horizontal; y al cruzarse con los saberes políticos y técnicos, ubicados en el eje vertical, tenemos como resultado en sus cuadrantes las formas de enunciación típicas que hemos venido describiendo. Su lectura es sencilla, el enunciado *la educación no es un servicio cualquiera* apareció como producto de las relaciones entre la figura del *servicio* y el saber político; el enunciado *la educación es*

*un servicio*, fue característico de la relación entre la figura de *servicio* y el saber técnico; el enunciado *la educación es un derecho*, era propio de las relaciones que entablaron la noción de *derecho* y el saber político; y finalmente, “*La educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función social*”, fue un nivel de expresión en la Constitución de 1991, que revela las relaciones entre el saber técnico y la noción de *derecho*.

A excepción de “*La educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función social*”, que apareció hasta 1991 en la Constitución, estos niveles de expresión eran paralelos en su tiempo, y podían hallarse, en ocasiones, condensados en un mismo texto. También compartían como característica común, un modelo único de enunciación que involucraba la tensión todo/parte, siendo el todo el mayor atributo de verdad.

#### **4.5 Cuarto nivel de expresión: “*La educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función social*”**

Con este último nivel de expresión, que en la matriz anterior aparece como el resultado entre el saber técnico (la *educación como servicio*) y el saber político (la *educación como derecho*), llegamos al final de nuestro relato. Describiremos aquí los acontecimientos discursivos en los sectores participantes que provocaron esta enunciación y los que reaccionaron a partir de la misma; y aplicaremos igualmente, el método del análisis estructural de sentido a algunos apartes, o materiales, de la Constitución Nacional de 1991 que es la que contiene el enunciado *la educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función social*.

En abril de 1991, FECODE publicó en la revista *Educación y Cultura* las propuestas de reforma constitucional, que habían pasado desde 1988 a la Comisión de Reforma Institucional, y que resumían las:

“iniciativas sobre el derecho a la educación, la libertad de enseñanza y de cátedra, y la libertad religiosa; la autonomía universitaria de la educación, y los derechos civiles y garantías sociales de los educadores”.<sup>442</sup>

Afirmaba asimismo, haber encontrado el apoyo de la sociedad civil en general, no siendo exclusivamente *la opinión de los educadores organizados*.<sup>443</sup> Las propuestas y los análisis que como gremio se hacían de las mismas, revelaban tres formas concretas de percibir la educación, y que debían tenerse en cuenta en la nueva Constitución Nacional que se estaba discutiendo.

Una política:

“Debe consignarse en la nueva Constitución que la educación es un derecho de todas las personas sin distinción alguno de raza, sexo, idioma, opinión política o de cualquier otra índole; origen social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Los colombianos tienen derecho a un año de educación preescolar y nueve años de educación básica gratuita y obligatoria del Estado”.<sup>444</sup>

Otra, aunque también política, un poco más técnica:

“FECODE considera que la educación, por su interés social es un servicio público especial, que debe ser garantizado por el Estado. Sus fines se deben orientar al desarrollo armónico de la sociedad en un ambiente de convivencia, basado en el respeto a los derechos y libertades fundamentales del ser humano”.<sup>445</sup>

Y la última, firmemente técnica cuando se refería al financiamiento de la educación:

“La educación es un servicio público a cargo de la Nación”.<sup>446</sup>

Otras propuestas que se escucharon presentaron matices distintos, comentaremos aquí, además de las de FECODE, las de la Alianza Democrática M-19 y la del gobierno de

---

<sup>442</sup> FECODE. Propuesta a la Asamblea Nacional Constituyente. Educación y Cultura. No. 22. Abril de 1991, pág., 4

<sup>443</sup> *Ibíd.*, pág., 4

<sup>444</sup> FECODE. Propuestas...., pág., 4

<sup>445</sup> FECODE. Propuestas...., pág., 4

<sup>446</sup> FECODE. La Educación en la Nueva Constitución. FECODE frente a las demás propuestas (cuadro comparativo). Educación y Cultura. No., 22, abril de 1991, pág., 52.

César Gaviria, que ya hemos citado, pero consideramos pertinente traerla nuevamente para su comparación:

“Toda persona tiene **derecho** a la educación. La educación básica será obligatoria en el grado que señale la ley y gratuita en los establecimientos oficiales”.<sup>447</sup>

Notemos que en esta afirmación la noción de servicio no se hace evidente. Lo que no ocurrió en las propuestas de la Alianza Democrática M-19 como partido, resaltaremos los términos para hacer evidente el fenómeno:

“Toda persona tiene **derecho** a la educación, la cultura, la investigación científica y la creación artística. La educación es obligatoria durante 12 años. Los establecimientos del Estado prestarán este **servicio** de manera gratuita”.<sup>448</sup>

La propuesta de otro miembro de la Alianza Democrática M-19, si bien hacía énfasis en el acceso, la gratuidad y la obligatoriedad, no mencionaba explícitamente, ni el término derecho, ni el término servicio, el término “garantizar” remite al derecho:

“El estado **garantiza** a todos los habitantes del territorio nacional el acceso a la educación, a la ciencia, a la cultura y a la tecnología. La enseñanza primaria será obligatoria y totalmente gratuita en las escuelas del Estado. La enseñanza secundaria será igualmente gratuita en los centros educativos del Estado”.<sup>449</sup>

Y finalmente, las propuestas de algunos constituyentes, aunque aparecen referenciados como voceros del partido Alianza Democrática M-19, sus nombres eran bastante influyentes en FECODE:

“La educación es un **servicio público especial** y un **derecho** de la persona. Al Estado le corresponde prestarla, fomentarla, reglamentarla, dirigirla y vigilarla. La educación

---

<sup>447</sup> *Ibíd.*, pág., 52

<sup>448</sup> FECODE., La educación en..., pág., 52

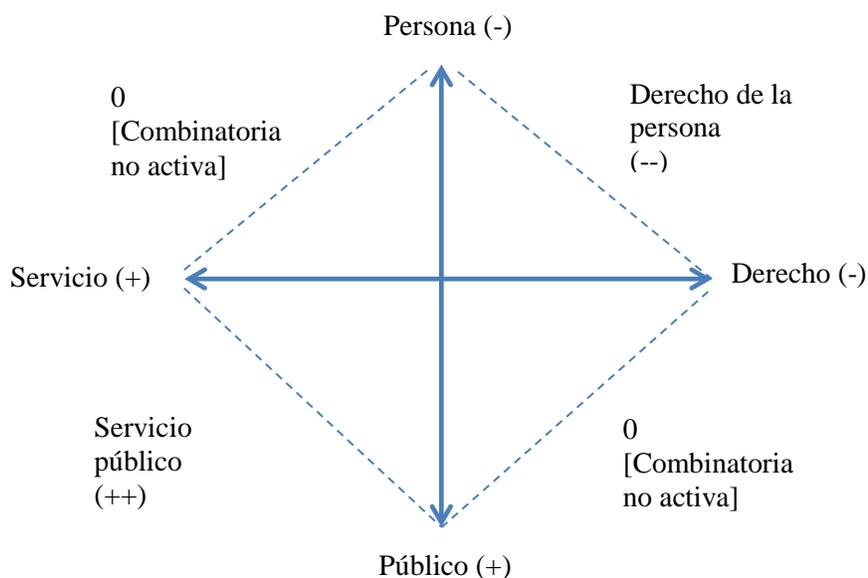
<sup>449</sup> Lloreda María Teresa (Alianza Democrática M-19). Propuesta a la Asamblea Nacional Constituyente. Citado por: FECODE. La Educación en la Nueva Constitución. FECODE frente a las demás propuestas (cuadro comparativo). *Educación y Cultura*. No., 22, abril de 1991, pág., 52.

entre los cinco (5) y los quince (15) años de edad es obligatoria. Los centros de enseñanza del Estado la prestarán de forma gratuita”.<sup>450</sup>

*Derecho, servicio, gratuidad, obligatoriedad*, definición de agentes responsables; todos estos elementos parecían ser la forma común de enunciación de los agentes políticos que participaron en la Constituyente y que tenían interés en la educación. Todos ellos convergían en la construcción y formulación de la Constitución Política de 1991, no como una suma de enunciados sino como niveles de expresión, puntos de convergencia desde donde se desplegaban las distintas posiciones al respecto. Vamos a apreciar finalmente en la Carta Constitucional de 1991, la forma que terminaron adoptando estos puntos de convergencia, mediante el análisis estructural.

El artículo 67 de la Constitución Nacional, afirma en el siguiente enunciado:

“La educación es un derecho de la persona y un servicio público (que tiene una función social)”



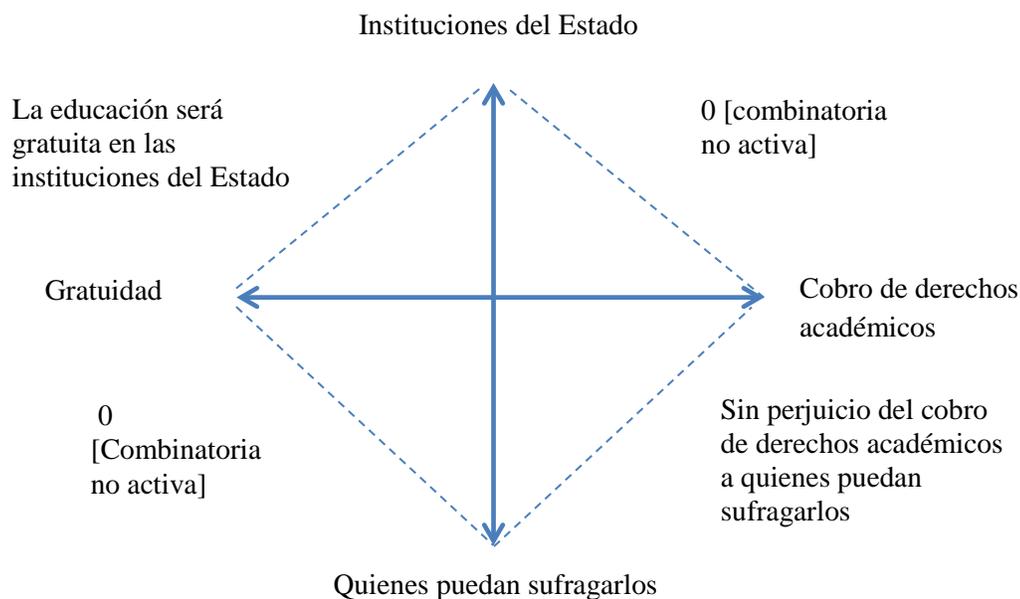
Para este enunciado hemos elegido una estructura cruzada, donde convergen dos códigos: unas formas de representación de la educación (derecho/servicio), y unas entidades que participan (persona/público). En esta estructura, *el universo simbólico*

<sup>450</sup> Rodríguez, Abel; Toro, Germán; Villa, Fabio (Alianza Democrática M-19). Propuesta a la Asamblea Nacional Constituyente. Citado por: FECODE. La Educación en la Nueva Constitución. frente a las demás propuestas (cuadro comparativo). *Educación y Cultura*. No., 22, abril de 1991, pág., 52.

permite cuatro opciones,<sup>451</sup> de las cuales sólo dos son evidentes: el *servicio público* y el *derecho de la persona*. Asignamos las valoraciones positivas (+) y negativas (-), de acuerdo a lo que el mismo enunciado del Artículo 67 sugiere, al relacionar el servicio público con una *función social*, le imprime el grado más alto de totalidad que prima sobre el derecho de la persona. Pero en el enunciado hay dos situaciones ocultas, también ambiguas pero políticamente muy fuertes, una que relaciona el *derecho* con lo *público*, abriendo la posibilidad del derecho a la generalidad de la sociedad y no a la persona concreta; y otra que relaciona el *servicio* y la *persona*, que prefigura un manejo del *servicio educativo* en manos de particulares.

La obligatoriedad, la responsabilidad y la gratuidad, dejaron de ser reclamaciones sindicales y partidistas, y se convirtieron en formas técnicas del cumplimiento del *derecho* y del carácter del *servicio público*. En cuanto a la gratuidad, el artículo 67 manifestó el siguiente comportamiento:

“La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos” (Constitución Política de 1991. Artículo 67)

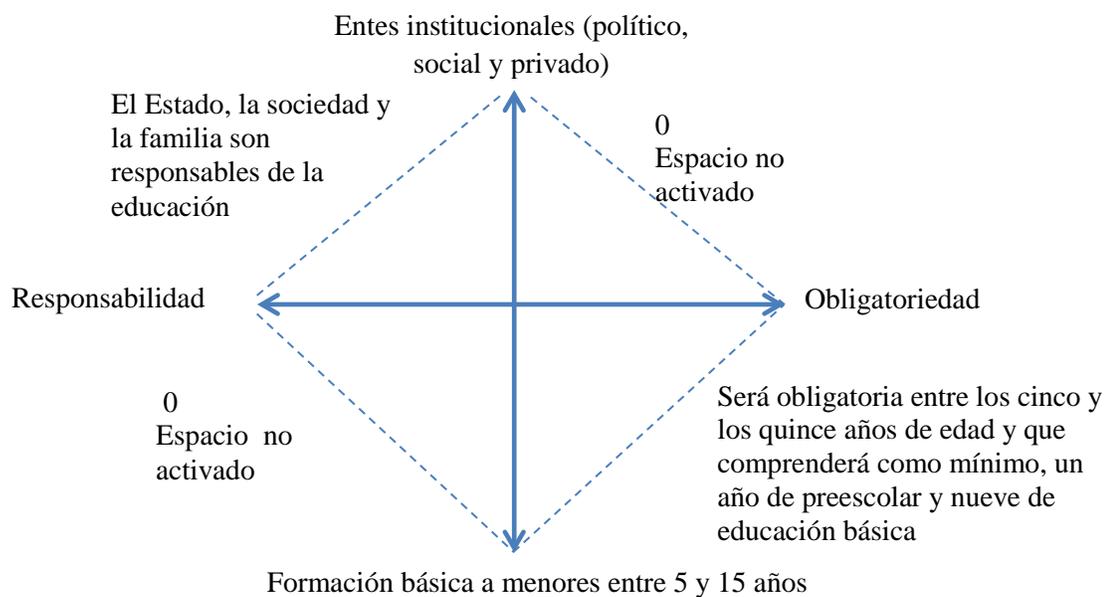


<sup>451</sup> La cursiva es de Suárez, Hugo José. El Método de Análisis Estructural de Contenidos. Principios Operativos. Pág., 136.

La estructura realiza el cruce entre *gratuidad/cobro* como formas de valor, e *instituciones del Estado/quienes puedan sufragarlos*, como entidades encargadas de asumir estas mismas formas de valor. Se dejaba en el vacío en la Constitución la posibilidad de ofrecer gratuidad total como proyecto nacional, al excluir de la noción a quienes poseían recursos. De la misma manera, el vacío presente entre el cobro de los derechos académicos e instituciones del Estado, puede contradecir la posición de gratuidad de la misma Constitución, pues la combinación sugiere una afirmación contraria.

Por último, en cuanto a la responsabilidad y obligatoriedad, el artículo 67 de la Constitución Nacional estipula la relación entre unos entes instituciones (el Estado, la sociedad y la familia) y la formación básica a menores entre los 5 y 15 años. El cruce de estos elementos puede observarse en la siguiente estructura:

“El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica”. (Constitución Política de 1991. Artículo 67)



Si bien la responsabilidad de los entes institucionales es clara respecto a la educación en general, no hay responsabilidades definidas en cuanto a un criterio más específico como la formación básica a menores entre los 5 y los 15 años que sugiere el artículo 67; este tipo de formación se considera obligatoria, pero la estructura manifiesta el vacío con los entes institucionales. Los vacíos establecen entonces que puede existir libre arbitrio en la responsabilidad sobre la formación básica, pues los entes institucionales no están obligados.

Las nociones de *derecho* y *servicio*, como lo hemos apreciado en los apartados anteriores, llevaban un buen tiempo circulando en el contexto educativo, y resulta apenas lógico que, cuando se pensaba en una reforma educativa, estas dos nociones salieran a flote. Pero lo curioso del asunto, es que una vez promulgada la Constitución Política el 4 de julio de 1991, el sector sindical empezara prontamente a asumir la relación *derecho* y *servicio* como una ambigüedad, tomando distancia de las propuestas sobre educación que habían emergido en el propio gremio.

Respecto a la Constitución política, un activista del Movimiento Pedagógico decía para la revista *Educación y Cultura* en diciembre de 1991:

“El texto constitucional tiene importantes definiciones de carácter educativo y cultural; es amplio pero a la vez ambiguo: no sólo porque hace un esguince en relación con la defensa y fortalecimiento del sector público de la educación, sino también porque permite por un lado una reinterpretación neoliberal de ciertas disposiciones, y de otro, porque ofrece de algún modo una visión populista y asistencialista acerca del papel del Estado. Lo cierto es que la norma de normas no es muy coherente (reconocido por sus propios protagonistas); y abre, por tanto, un campo de interpelaciones, luchas y agenciamientos que ha puesto al magisterio en la tarea de hacer uso de la participación ciudadana y de la iniciativa legislativa”.<sup>452</sup>

El constituyente que más influyó en el impuso de la idea gremial de la educación, explicaba en la misma edición de la revista, el por qué era importante que la educación se definiera *como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social*,

---

<sup>452</sup> Gantiva Silva, Jorge. Principios y fines de la educación pública. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 25, diciembre de 1991, pág., 14

y en sus explicaciones, el exconstituyente y expresidente de FECODE, realizó un vínculo sorprendente entre la noción de lo público y lo privado:

“Hacia el objetivo de devolverle el carácter público, la nueva Constitución preceptuó que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social (Art. 67). Al tenor de esa norma, toda educación, tanto la que presta el Estado como la que prestan los particulares, y no sólo la primera, como ocurría bajo el régimen jurídico anterior, queda en esfera de lo público, estos es, sujeta al interés general”.<sup>453</sup>

Según este enunciado, la Constitución, al definir la educación como un *servicio público que tiene una función social*, estaría incluyendo también a la *educación privada* dentro de la esfera pública, definiendo *lo público* como el *interés general*, y no con el carácter de especialidad que se había discutido dentro del gremio de educadores. Los enunciados del exconstituyente y expresidente de FECODE parecían contradecir lo que en el sector sindical (y él mismo) se había predicado años atrás, sus posturas anti-privatización de la educación, la preocupación por la fractura del sistema educativo que conducía a su progresiva segmentación, el auspicio que el Estado le brindaba a los particulares para que fundaran establecimientos educativos, la educación contratada, y muchos otros argumentos. La *educación privada*, ese viejo enemigo del saber político sindical, en el siguiente enunciado parece haber ganado finalmente la guerra:

“Que la meta de desprivatizar o desoficializar la educación se cumpla, depende de los desarrollos legales que el Congreso le dé a la normatividad consagrada en la reforma aprobada. Para algunos, tal meta no es factible porque ésta solamente podrá ser realidad estatizando toda la educación y esa medida no fue contemplada en la nueva Constitución. Tan radical disposición es hartamente discutible, por no decir que falsa. La experiencia enseña que la estatización no necesariamente conduce a volver pública la educación; la convierte en oficial, pero entre educación privada y educación oficial no hay para escoger. Por lo demás, el problema de la privatización de la educación no estriba en que los particulares participen en su prestación, sino que ésta se torne en un asunto de interés privado. Por supuesto que para taponarle el paso a dicho fenómeno, hubiera sido deseable que la Asamblea aprobase propuesta como la de abolir el ánimo de lucro individual en la prestación de servicios educativos. Pero esta iniciativa bien puede ser introducida por la ley”.<sup>454</sup>

---

<sup>453</sup> Rodríguez Céspedes, Abel. La educación en la nueva Constitución. Educación y Cultura. (FECODE). No. 25, diciembre de 1991, pág., 39

<sup>454</sup> *Ibíd.*, pág., 39

Y recordemos unas envejecidas palabras de 1984 que ya habíamos citado, pero que queremos traerlas nuevamente para comparar:

“vivimos en un proceso de fortalecimiento de la educación privada que se expresa en una baja de la participación porcentual de la educación pública en la matrícula total nacional particularmente en los niveles superiores y elemental”.<sup>455</sup>

Tal vez esta es una historia con un final feliz cuando, políticamente hablando, la educación es declarada en la Constitución Nacional como un derecho de las personas a educarse, propiciando la sana convivencia, la paz generalizada que durante años hemos anhelado, dando a las clases menos favorecidas el lugar de ciudadanía que merecen y la posibilidad de formarse para su ascenso en la escala social, propiciando la redistribución de los ingresos para una vida más igualitaria y digna en este país. Pero también puede que sea una historia con un final trágico, donde los máximos valores de la libertad y la igualdad social fueron manipulados, para que la educación quedara declarada técnicamente como un servicio público, respaldando la educación privada y la segmentación del sistema educativo, generando a su vez profundas desigualdades sociales que tienen como germen la escuela misma.

Pero también podríamos hablar de un final técnico feliz cuando el sistema se organiza en sus partes para conseguir los nobles fines de la sociedad, dotando a la educación de una Ley General que regulara y organizara el *servicio educativo*, y puede que sea también un final político trágico porque la educación quedó plasmada, en la Constitución Política de 1991 y en la Ley 115, como una responsabilidad compartida entre la familia, la sociedad y el Estado dando cabida a la esfera privada a una responsabilidad que debía ser fundamentalmente pública; ello además de las muchas otras críticas políticas que los distintos actores le hallaron, y le siguen hallando a la Constitución y a la Ley. La dicotomía nos confunde, pero era la forma manifiesta de lo dicho sobre *educación* en el período comprendido entre 1978 y 1994. Tal vez este final no sea ni feliz ni trágico, sino

---

<sup>455</sup> Rodríguez Céspedes, Abel. La defensa de la educación pública. Una bandera nacional y popular. Educación y Cultura. (FECODE) Separata especial. Diciembre de 1984, pág., 7

sólo un final técnico y político, o tal vez sea un final abierto, de nuevo, a las pugnas entre los sectores por realizar técnicamente lo que la promesa política ha enunciado. O por revitalizar la gastada promesa con ciertos logros parciales que aparecen como generales.

## 5. CONCLUSIONES

Este trabajo está lleno de pequeños detalles, es disperso al tocar múltiples temas educativos, pero ello se debe a su objetivo, que es observar las relaciones de saber-poder que se entretijieron entre los saberes técnicos y políticos en el campo educativo en este periodo crucial, comprendido entre 1978 y 1994. En estas conclusiones se ofrece una condensación de las *verdades* que terminaron instalándose más allá de lo técnico y lo político, y una pequeña descripción de los procesos que llevaron a las mismas, con el fin de recomponer una línea que muestre las conexiones entre los distintos acontecimientos discursivos que trabajamos a lo largo de sus capítulos.

También utilizamos estas conclusiones como espacio para realizar algunas aclaraciones teóricas que le debemos a la investigación, y que por no perder el objeto central, se dejaron un poco de lado. Nos referimos al *Campo Intelectual de la Educación*, concepto que hemos adoptado a partir del trabajo de Mario Díaz, pero sobre el que puntualizaremos ahora unas distancias teóricas, conceptuales y metodológicas. Iniciaremos con este apartado, para luego dar lugar a la condensación general y lanzar dos matrices estructurales que recogen la hipótesis principal y los hallazgos.

### 5.1 Un pequeño diálogo con Mario Díaz.

Este trabajo, no se ocupa directamente sobre la conceptualización del *Campo Intelectual de la Educación* (CIE), y se podría decir que tampoco este constituye su objeto. Nos preocuparon más bien las relaciones establecidas entre unos saberes técnicos y políticos que se produjeron en su interior. De manera frecuente, hemos utilizado esta noción apelando a las investigaciones de Mario Díaz y a la conceptualización por él ofrecida sobre la metáfora de *campo*; a partir de las reflexiones de Foucault, Bernstein y Bourdieu. Esas “*relaciones de poder*” presentes en el debate teórico que involucra “*a instituciones, sujetos y discursos*”<sup>456</sup>, y esas *formas de poder* que implican tensiones por la

---

<sup>456</sup> Díaz Villa, Mario. *El Campo Intelectual de la Educación*. Centro Editorial Universidad del Valle. Cali, 1993, pág., 9

*autonomía y hegemonía del discurso* que se enfrentan en *un campo de producción autónomo y legítimo*, es lo que el autor llama *Campo Intelectual de la Educación*, y es lo que nosotros compartimos.<sup>457</sup>

Díaz también construye otras categorías en juego como *Campo Pedagógico (CP)*; en donde tiene lugar la *reproducción discursiva* y los campos de *recontextualización* (oficial y pedagógico) que cumplen funciones reguladoras de los “*textos y prácticas del contexto primario de la producción discursiva*”<sup>458</sup>. La configuración de estos campos de *recontextualización*, según el autor, es producto de la división social del trabajo en el *Estado Moderno*, a partir de la década del sesenta y a la luz de los mismos procesos históricos que influyeron directamente sobre lo educativo, estableciendo un *subcampo de recontextualización oficial* en donde Díaz ubica directamente al Estado y sus agentes civiles; y un *subcampo de recontextualización pedagógico* que se compone de: “*los departamentos de educación, facultades de educación junto con sus centros de investigación, medios especializados, revistas, periódicos, divulgaciones, manuales de lectura*”<sup>459</sup>, entre otros.

Este es el momento en el que nos distanciamos un poco con la postura de Díaz, y construimos en su lugar una categoría distinta, no hablamos de *subcampos de recontextualización*, sino de sectores hablantes, porque notamos una frontera móvil entre ellos, y una circulación de ideas, conceptos, demandas, críticas, autocríticas, sujetos y funciones de esos sujetos. El término sector no tiene mayores pretensiones teóricas, es sólo una forma de nominar un conjunto de publicaciones, revistas en nuestro caso, con el auspicio de unas instituciones que en su interior eran muy distintas y fragmentadas (ONGs, Estado y gobiernos, Organizaciones Internacionales, sindicato y academia); por ello

---

<sup>457</sup> Aunque el trabajo no intentaba reformular un nuevo concepto del Campo Intelectual de la Educación, sí estábamos interesados en ensancharlo, mostrarlo como un espacio mucho más amplio en donde no sólo se dirimen aspectos académicos, sino también políticos. Basados en la propuesta hecha por el profesor Carlos Noguera (lector de esta tesis), de elaborar una nominación distinta como la de “campo discursivo de la educación”, proponemos la de configurarlo más bien como un “Campo de saber de la educación, en donde se hace una legitimación técnica y una legitimación política del saber”.

<sup>458</sup> Díaz Villa, Mario., *El Campo...* pág., 36

<sup>459</sup> Díaz, Villa Mario. *El Campo...* Pág., 38

consideramos que la noción de sector ayudaría a respetar esas singularidades, teniendo especial cuidado cuando se haga la mención de la institución productora.

Por otra parte, tampoco consideramos prudente, en esta investigación, separar al aparato estatal de las discusiones y constituirlo en un lugar de enunciación distinto o aislado. Consideramos que este - para nosotros *sector* y para Mario Díaz *subcampo de recontextualización estatal* - era un agente activo en los debates, que produjo y reprodujo saberes con los demás sectores, y cuyas enunciaciones fueron muchas veces producto de controversia a las que reaccionaron los demás sectores, en su oposición o aceptación. Es probable que la tendencia a aislar al sector estatal de los debates políticos o científicos, parta de una tendencia a asumirlo en sus acciones y no en sus enunciaciones. El sector estatal, que involucra todo lo dicho por el Estado, los gobiernos y sus instituciones y sus políticos, tampoco fue prioritariamente *tecnocrático*, era un agente profundamente político, y en varias ocasiones autocrítico. Ello no constituye, no obstante, una defensa pro-estatalista, sencillamente se trata de oír su voz en el conjunto de las otras voces, en un mismo nivel.

Los sectores fueron apareciendo en la exploración y del análisis de la fuente, identificando las regularidades en las publicaciones, actividad que terminó identificando los cinco sectores que a lo largo de nuestro recorrido hemos hecho notar, pero que es probable que existan otros que a nuestro análisis se hayan escapado. La actividad permitió identificar a las organizaciones internacionales, las ONGs y al gremio sindical como lugares de enunciación con voz propia, pues tradicionalmente el interés se ha centrado en lo que dice la academia, como ese lugar “*hegemonicamente*” productor de conocimiento.

Esto nos lleva a otro de los puntos vitales para comentar: el relacionado con las distinciones hechas por Mario Díaz entre el *Campo Pedagógico* (CP) y el CIE. En cuanto al campo de la reproducción discursiva, Díaz establece que la distancia entre el *Campo Pedagógico* (CP) y el *Campo Intelectual de la Educación* (CIE), está dada por la oposición producción - reproducción, instituyendo así un grado de jerarquización entre el CIE y el CP y en cuya dinámica se pueden hallar alianzas o conflictos; simplificando, el CIE tiene

una función creadora mientras que el CP tiene una función reproductora del discurso educativo.

Fundamento que ha sido discutido ya por Jesús Alberto Echeverri y Olga Lucía Zuluaga, fundadores del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, quienes, si bien reconocen los alcances conceptuales de Díaz, también le objetan el hecho de colocar al *campo pedagógico* en un lugar subalternizado, en donde “no se le reconoce a la pedagogía existencia más allá del aula y del aparato escolar, y por tanto se le condena a vivir eternamente en el mundo de la reproducción, sin posibilidad de abandonar la pasividad y acceder al mundo del saber productivamente”<sup>460</sup>. Echeverri y Zuluaga, apuestan por la autonomía del campo pedagógico y lo perciben como un lugar: “dotado de conceptos que permiten la coexistencia de diferentes esferas teóricas y prácticas”<sup>461</sup>, siendo para ellos la búsqueda de un campo, la comprensión de “la *nueva configuración de un saber*” y no la búsqueda de “*teorías únicas*”.

Al respecto, y teniendo en cuenta los hallazgos en la exploración, podemos decir sin vacilación que, en efecto el *Campo Intelectual de la Educación*, como un escenario de discursos en contienda y espacio donde tuvieron lugar unas relaciones de saber-poder, era *productivo*, pero también era *reproductivo*. Los saberes circulaban de un sector a otro, de un autor a otro, a veces con muy poca variación en su forma enunciativa, además, los puntos de cruce que hemos identificado dan cuenta de que la productividad del saber, o si se quiere conocimiento, no estaba puesta exclusivamente en el sector académico. Pese a que adoptamos la conceptualización realizada por Díaz para el CIE, nuestro trabajo es teórica y metodológicamente distinto, no pretende hacer un replanteamiento del importante trabajo de Mario Díaz, y aquí, sólo queríamos puntualizar el por qué, en nuestro hacer y decir, no nos apegamos del todo a sus categorías.

## **5.2 Condensación final: lo técnico y lo político: dos saberes distintos, dos verdades opuestas, y una sola forma de decir las cosas.**

---

<sup>460</sup> Echeverri, Jesús Alberto; Zuluaga Olga Lucía. El Campo Intelectual y el Campo Pedagógico. Revista *Educación Y Ciudad* (IDEP Alcaldía Mayor de Bogotá). No., 13, 1997, pág., 21.

<sup>461</sup> <sup>461</sup> *Ibíd.*, pág., 20

En el capítulo primero exploramos los distintos niveles argumentativos que intentaron examinar la llamada *crisis educativa* de los años ochenta en Colombia, igualmente la relación que este fenómeno guardaba con los denominados *problemas educativos*. Encontramos, en la dinámica de la emergencia de las *crisis* y los *problemas*, un enlace directo con el agotamiento del “evangelio del desarrollo”, tanto como modelo económico-social, que como esquema de pensamiento, cuyas críticas por parte de los sectores académico, sindical y ONGs, y autocríticas por parte de los sectores estatal e internacional, contribuyeron a construir la idea de *modernización* para la educación. La *crisis* y los *problemas* fueron el relámpago que permitió hacer visible los objetos educativos, y ellos mismos generaron su propio espacio y determinaron el régimen de enunciación, lo que podía ser dicho en su propio campo y con determinado lenguaje, regulando los tipos de relaciones de saber-poder que en su interior se producían.

La *crisis* era el campo de expresión de unos *problemas* concretos, pero estos problemas podían existir sin la necesidad de la *crisis*; la noción por tanto sirvió de marco de justificación para la implementación de las distintas transformaciones que caracterizaron el período de estudio. Es por ello que no había una sola crisis, sino múltiples, que terminaron poniendo el acento sobre el sistema, la calidad y la identidad docente, entre ellas se entretejía, unas veces fina y simuladamente, otras basta y evidentemente, el *discurso* de la *modernidad*.

Planteamos también que las críticas al modelo de desarrollo emergidas en el contexto de las *crisis*, no implicaron un cambio sustantivo ni un desplazamiento del concepto de desarrollo hacia otro tipo de forma de pensamiento. Lo que en efecto constatamos es que, estructuralmente, ninguno de los sectores hablantes negó que el desarrollo fuera la fórmula adecuada de pensar la educación; pero se dieron dos tendencias divergentes en su lectura, presentándose así una tensión entre dos tipos de concepciones, que eran contradictorias pero paralelas: la *educación para el desarrollo económico* (saber

técnico) y la *educación no es sólo para el desarrollo económico sino social* (saber político).<sup>462</sup>

El sistema de valores que había creado el desarrollo décadas atrás, permitió la asimilación de la escolarización como una *normalidad*, lo que estaba fuera de ella, y que en el capítulo tercero de dimos el nombre de *anomalías*, eran los fenómenos relacionados con la desescolarización, el analfabetismo y la deserción escolar, que había que combatir, y hacia allá se encauzaban, tanto las políticas estatales, como las denuncias sindicales a finales de la década de 1980 y parte de los noventa.

Este sistema de valores en la educación estaba también enmarcado en el sistema de garantías sociales, y ello circunscribía la relación entre el Estado y los individuos: ampliar la cobertura educativa era la tendencia general que se venía manejando desde la década del cincuenta, pero a finales de los años setenta, el sistema toca su límite, y la demanda educativa se hace infinita: “*Es entonces cuando el individuo se pregunta por la naturaleza de su relación con el Estado y comienza a comprobar su dependencia respecto a una institución cuyo poder de decisión hasta entonces no había percibido bien*”<sup>463</sup>. Esa tensión entre demandas infinitas frente a un sistema finito, fueron la condición de posibilidad de los enunciados sobre la *crisis y problemas educativos* en los años ochenta.

Correspondía a nuestro objeto de análisis indagar sobre el material del que estaban hechos los enunciados, e identificamos los saberes políticos y técnicos como niveles superiores de discurso, y ello constituye nuestra hipótesis central. Sólo hasta el capítulo tercero hicimos las verificaciones, siendo los capítulos uno y dos el laboratorio de la problematización y los generadores de la intriga. En las críticas al desarrollo, tratadas en capítulo primero, identificamos los niveles de enunciación con sus respectivos opuestos, era

---

<sup>462</sup> Como una pista para posteriores investigaciones, creemos que hubo algunos sectores de académicos e integrantes del Movimiento Pedagógico que reivindicaron la pedagogía como un saber propio del maestro, sin acudir a un discurso del desarrollo; y por ello su relación con los enunciados técnicos y políticos aquí detectados por las matrices no se ha hecho visible. (Esto significa, metodológicamente, que los discursos que no “atraparon” nuestras matrices, no estaban en “la verdad del desarrollo” –por disidencia o por marginalidad-, y esto deberá ser objeto de nuevos análisis).

<sup>463</sup> Foucault, Michel. “Seguridad Social: un sistema finito frente a una demanda infinita”. En: *Genealogía del Poder*. La Piqueta. Madrid, 1985, pág., 213.

nuestra intención que se apreciara que estos niveles estaban compuestos por dos formas de enunciación que se movían sólo en dos planos: el técnico y el político.

De la misma manera, en el capítulo segundo, al desglosar los distintos tipos de *crisis educativas* (del sistema, de la calidad y de la identidad del maestro), los enunciados básicos que las describían comportaban la misma tensión política y técnica. En 1984, La *crisis del sistema educativo*, se manifestaba políticamente por la fragmentación del atributo de totalidad que la noción de sistema comportaba (pese a que sistema podría considerarse un criterio eminentemente técnico), y en las explicaciones de la misma se oponía el saber técnico cuando la *crisis* era explicada por el caos administrativo y el déficit financiero y presupuestal. Por otra parte, podríamos decir que la noción de *crisis del sistema* era política cuando la reflexión crítica y la denuncia demandaban su unicidad y coherencia, proceso que sucedió a mediados de 1980; pero se transfiere a técnica en el momento en que se reorganiza el sistema educativo a finales de la década, y ya nadie volvió a reflexionar críticamente sobre su organización, es decir, en su forma enunciativa superó el aspecto político: su *crisis*.

Algo similar ocurrió con la crisis de la calidad, pero en un proceso contrario. No se partió de un concepto totalizado como *sistema* que tendía a la fragmentación y allí residía su *crisis*, sino de un concepto que venía fragmentado, en *crisis*, con tendencia a la unicidad. La relación político/técnico es observable por una transformación en el significado del término. Pudimos apreciar que a finales de la década de 1970 y comienzos de 1980, por calidad se entendía una cuestión puramente técnica en lo concerniente a la *eficiencia del sistema*, y ello era determinado por el uso de las estadísticas. A partir de 1984, los sectores empezaron a discutir el asunto de la calidad y emergieron en esta circunstancia sus saberes políticos, producto de las reflexiones críticas.

Hubo entonces un despliegue de elementos políticos para definir la *calidad*, que entraron en tensión con el saber técnico dominante, calidad ya no sólo estaba centrada en la eliminación de la repitencia y el fracaso escolar, medida por los resultados de las pruebas estandarizadas, sino en la formación integral del individuo; no era solo un producto final

sino un proceso que se vivía y definía en el propio acto educativo; no era para el trabajo y el desarrollo económico, sino para la vida y la construcción colectiva de la democracia; no era un instrumento para el mejoramiento de la productividad, sino un derecho a *recibir una buena educación*; no sólo debía estar focalizada en las poblaciones marginales, sino que debía hacerse extensible a la totalidad de la sociedad. En definitiva, estos elementos se tendían a agrupar para la construcción de un criterio multifactorial en su definición, pero dicha amplitud podría también jugar en su contra. El desenlace se dirige a la construcción de un concepto totalizado de calidad, que creemos, todavía inacabado.

Los tres tipos de crisis que se enunciaban estaban estrechamente vinculados entre sí, la *crisis del sistema* remitía a la *crisis de la calidad* en cuanto a sus fines, y de la misma manera, éstas dos provocaron a su vez la reflexión sobre el maestro, su lugar y papel en la sociedad. Empezamos este apartado mencionando los distintos compromisos que en 1982 reposaban en el docente cuando era percibido en calidad de intelectual, un cúmulo de responsabilidades políticas iban desde la formación integral del individuo en el aula, hasta la defensa y amplitud de la democracia, las libertades y los derechos humanos; pasando por el desarrollo de la ciencia, la técnica, el arte y la literatura, sin descuidar el desarrollo de la pedagogía como ciencia y la defensa de la nacionalidad colombiana. Estos múltiples requisitos tenían un propósito, y era apartar el ejercicio docente de las otras profesiones, otorgándole criterios especiales para aislarlo de una concebida idea de maestro tradicional y allí residía la redefinición moderna del concepto de maestro.

Para decir políticamente que había *crisis de identidad docente* en 1986, debía existir un némesis técnico, el *instruccionista tradicional* que los distintos enunciados de los sectores académico y sindical encontraban en la idea de un maestro que era repetitivo y obediente de las normas estatales en 1984. La identidad intelectual del maestro como trabajador de la cultura, también tendía a la totalidad cuando la representación del maestro adoptó nociones amplias como cultura, teniendo de esta manera un compromiso no sólo con el individuo en el aula, sino con toda la sociedad. La percepción de esta atractiva verdad estaba ya presente a comienzos de los años ochenta, pero se necesitó utilizar la noción de *crisis* para hacerla visible y aceptable desde todos los ángulos de los sectores.

Como vemos, los distintos enunciados tendían de manera general a encontrar en las totalidades su mayor expresión positiva, y en ello jugaba un papel crucial la tendencia a adoptar nociones amplias como cultura y sociedad para la redefinición y resignificación de determinados elementos del universo educativo. Dichas totalidades podían en algunos casos ser técnicas, como la noción de sistema, o políticas como se prefiguraban la calidad y la noción de maestro como trabajador de la cultura. Pero había otras totalidades distribuidas en los dos saberes; en el capítulo cuarto analizamos las nociones de *derecho* y *servicio* para la educación, y encontramos que las dos, que terminaron expuestas en la Constitución Nacional en 1991, y ratificadas en la Ley General de Educación en 1994, eran expresiones totalizantes en tensión de lo técnico: *educación como servicio público con una función social*, con lo político: *la educación como un derecho de la persona*.

Si nos detenemos un poco a mirar la forma enunciativa de lo técnico y lo político en cuanto al lenguaje técnico-jurídico de la educación, notamos que el *servicio* - que se había mostrado en los enunciados de los sectores, como una *parte* positiva cuando propendía por la consecución de los fines del *todo* que era el *sistema* - adoptó una posición totalizante cuando se le adhirió el enunciado: "... *público con una función social*"; en donde lo público y lo social convirtieron la *parte técnica* en el *todo político*. El *derecho*, se prefiguraba como el *todo político* en el sentido que estaba justificado por unos valores universales de justicia y bien común, y se transformó en la *parte técnica* al recibir el enunciado "*de la persona*", comportando ahora una relación todo-parte.

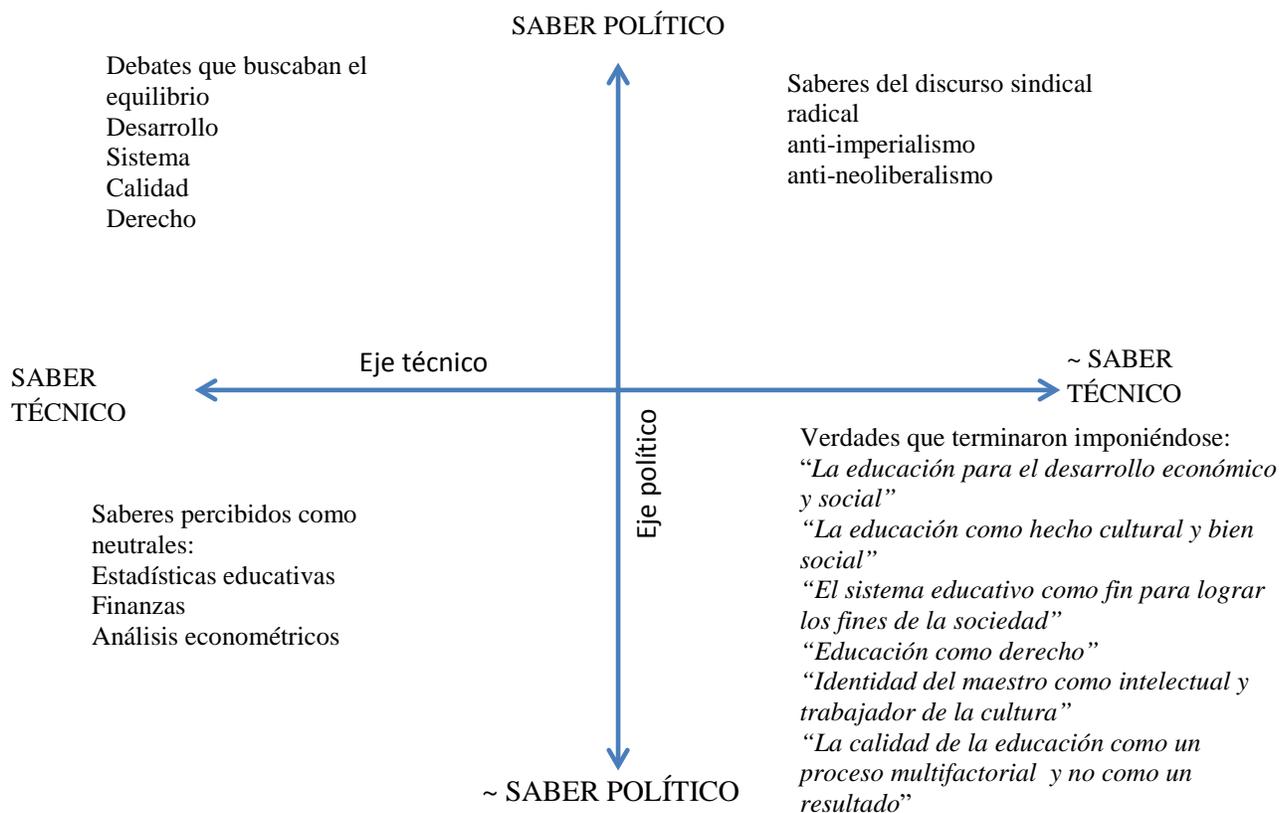
Es precisamente en esa tensión semántica del *todo* con la *parte* en donde encontramos la estructura común de enunciación, la forma única de decir las cosas que siempre era técnica y política. Lo técnico y lo político por sí mismos no tenían la cualidad ni el poder de valorarse a sí mismos positiva o negativamente, eran más bien las relaciones todo/parte o parte/todo las que le otorgaban las cargas valorativas, siendo, por lo general, el todo lo positivo y la parte lo negativo.

En el capítulo tercero exploramos las distinciones entre los saberes políticos y técnicos, vale la pena recordar que identificamos en los saberes técnicos una tendencia al uso de ciertas verdades irrefutables sustentadas en las ciencias objetivas (como la econometría, las finanzas y la estadística), aunque también las ciencias humanas (como la antropología, la sociología, la economía, la historia y la psicología) proporcionaron categorías técnicas como *cultura, necesidades, individuo y sociedad*; los saberes políticos mientras tanto, se expresaban por medio de la crítica reflexiva, la opinión y la denuncia. Ninguno de los dos saberes se presentaron en estado puro, se necesitaban mutuamente para convalidarse, pero a su vez manifestaban estados de tensión. Vistos estos dos saberes en sus polos, observamos la tensión *lo objetivo/lo subjetivo*, y entre estas dos formas se movía la frontera, pues mientras el saber técnico debía su existencia a los propósitos políticos, el saber político, por su parte, *politizaba* los criterios técnicos de las ciencias para hacer válidas sus denuncias.

La tensión se volvía más compleja cuando los saberes eran cruzados con las funciones de sujeto que describimos como la *función de intelectual* y la *función de experto*, dando lugar a la distribución política o técnica del uso de las ciencias, y la manifestación de las relaciones de poder de los enunciados, mediando los grados de verdad y el poder reproductivo que alcanzaron.

Los distintos enunciados, producto del cruce entre las funciones y los saberes, estaban inmersos todos en unas relaciones de saber-poder que pujaban por ocupar un lugar dentro del *Campo Intelectual de la Educación*. Desde lo más “objetivo”, duro y técnico, como las “estadísticas educativas”, hasta lo más “subjetivo”, relativo y político como la “arenga anti-imperialista”, se encontraba una *bisagra de legitimación*, que eran las ciencias humanas, que tenían la cualidad de operar en doble vía: y legitimar lo político otorgándole criterios técnicos, y legitimar lo técnico *humanizándolo* por medio de unos fines políticos.

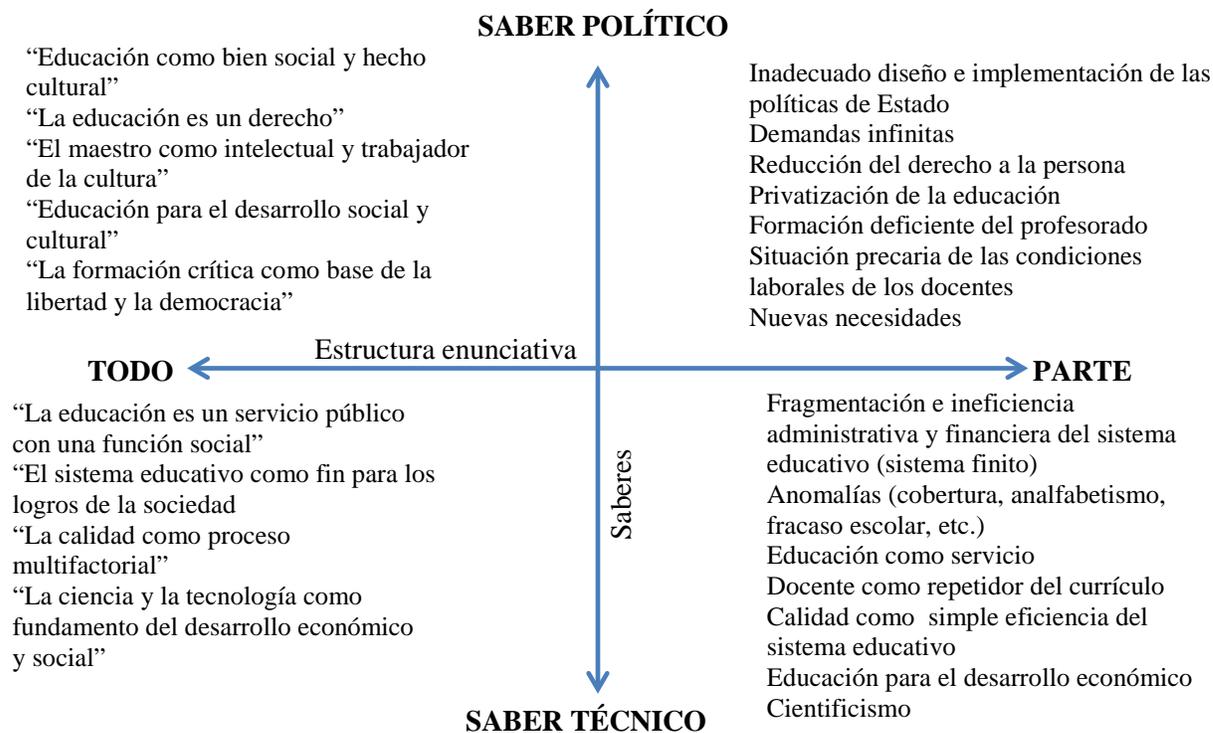
El siguiente esquema, permite apreciar la relación entre lo técnico y lo político, e identificar las verdades que terminaron imponiéndose en el CIE:



Al enfrentar los saberes técnicos y políticos con su propio vacío (~), el esquema revela cuatro espacios básicos que constituyen los polos de tensión de las relaciones. En la relación *saber técnico/saber político*, se ubicaban los temas de debate que buscaban equilibrio tales como desarrollo, sistema, calidad y derecho. Las discusiones dadas alrededor de estas temáticas produjo seis verdades que una vez instaladas no volvieron a discutirse, y fueron aceptadas desde todos los sectores, es por ellos que se ubican en el espacio ~saber técnico/~saber político: “La educación para el desarrollo económico y social”, “La educación como hecho cultural y bien social”, “El sistema educativo como fin para lograr los fines de la sociedad,” “Educación como derecho”, “Identidad del maestro como intelectual y trabajador de la cultura” “La calidad de la educación como un proceso multifactorial y no como un resultado”.

La relación *saber técnico/~saber político*, sugiere el dominio máximo del saber técnico sobre el saber político, allí identificamos los saberes percibidos como neutrales, corresponden a este orden las estadísticas educativas, los análisis financieros y econométricos como costos, inversión, entre otros. Igualmente, la relación *saber político/~saber técnico*, insinúa el mayor dominio del saber político sobre el saber técnico, lugar que ocuparon los saberes anti-imperialistas del discurso sindical radical. Las tensiones manifestaron distintos grados de saber-poder de estos dos planos, y su legitimación dependía de la adopción de los criterios o bien políticos, o bien técnicos de uno y otro plano para su legitimación, haciendo que la frontera se moviera. Sólo hasta el momento en que se lograra un equilibrio entre lo técnico y lo político, la verdad dejaba de ser un dominio de uno u otro sector, grupo político o saber, y se instalaba de manera generalizada.

Es nuestro hallazgo que así operaban las tensiones y la forma en que se instalaban las verdades. Otro de nuestros descubrimientos apunta a la estructura enunciativa que enfrentaba el todo con la parte, la dinámica con los saberes la revela el siguiente esquema:



El todo y su relación con los saberes instituía las verdades más elevadas, mientras que las partes la componían los distintos problemas por las que atravesaron estas para llegar a ese nivel. Tanto las verdades producto de la relación todo/saber político, como las que emergieron a partir de la relación todo/saber técnico, guardaban una misma característica, y es el uso de criterios amplios de las ciencias sociales como lo cultural y lo social; así como los principios del bien común como lo público, la libertad y la democracia.

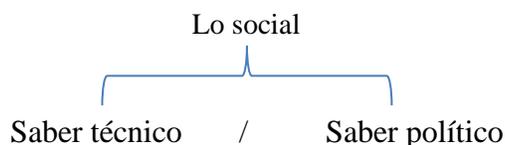
Lo cultural y lo social fueron discutidos en los tres primeros capítulos para observar de cerca la apropiación política de criterios técnicos de las ciencias sociales, proceso en el que la función de intelectual jugó un papel primordial, de allí las verdades: “*la educación como bien social y hecho cultural*”, “*la identidad del maestro intelectual y trabajador de la cultura*”, “*la educación para el desarrollo económico y social*”, “*la ciencia y la tecnología como fundamento del desarrollo económico y social*” y “*El sistema educativo como fin para los logros de la sociedad*”.

Las verdades totales que habían adoptado los principios clásicos del bien común, fueron analizadas en el capítulo cuarto, en donde descubrimos cuatro formas de expresión de la relación servicio/derecho; de las cuales se totalizaron en su proceso de resignificación: “*La educación es un derecho*” y “*La educación es un servicio público con una función social*”. El servicio, que habíamos identificado como una parte del todo que era el *sistema educativo*, se totalizó al adoptar las nociones “*público*” y “*función social*”, como ya lo hemos comentado. Aunque las nociones de democracia y libertad, venían también soportando las verdades relacionadas con la formación “*La calidad como proceso multifactorial que propende por la formación integral del individuo*” y “*la formación crítica como fundamento de la libertad y la democracia*”, que discutimos en los tres primeros capítulos.

La parte, si observamos bien los cuadrantes producto de las relaciones con los saberes técnico y político, la componían los múltiples problemas, debates y polémicas desatados al interior de cada una de estas verdades totales. Bien podríamos decir que el enfrentamiento entre las partes, confluye hacia la relación *sistema finito/demandas infinitas*

que Foucault estableció para la crisis del sistema de garantías sociales en *Saber y Verdad*, en donde el sistema finito compondría para nosotros la parte técnica y las demandas infinitas la parte política, descubrimos que es el choque de poderes entre estas partes las que finalmente terminan generando verdades absolutas para el campo educativo, (que se legitimaron más allá de los principios de verdad técnicos y políticos), verdades que no sabemos si algún día serán replanteadas.

Para nuestro cierre, queremos lanzar finalmente la totalidad que engloba la tensión técnico/político, que revelamos en el siguiente esquema:



Inspirados en las investigaciones de Oscar Saldarriaga sobre *lo social*, podemos decir que el juego de relaciones entre los saberes técnicos y políticos confluyó hacia la construcción (o la transformación) de la realidad social; juego que involucró a: “Saberes, instituciones, sujetos y estrategias, tanto antiguos como nuevos, que aparecían conformando algo como un “tejido” o “espacio social intermediario” entre la esfera política -el Estado y los partidos- y la esfera de la vida social, cultural y cotidiana de la población colombiana a la cual iba destinado el proyecto educativo. Y ese nuevo estrato tenía un nombre preciso para los actores involucrados: “lo social.”<sup>464</sup>

La estructura enunciativa que relaciona el todo (lo universal que legitima tanto lo técnico como lo político) con la parte (lo particular que justifica las excepciones tanto técnicas como políticas), quedó instituida en el artículo 67 de la Constitución Nacional de 1991. Los propios protagonistas reconocieron que la Constitución era ambigua, pero esta no puede ser nuestra conclusión tras el análisis de los complejos intercambios entre lo técnico y lo político. Esto remite a su vez a pensarnos a nosotros mismos como personas que hablamos

<sup>464</sup> Saldarriaga, Oscar. “Maestro, salve usted la patria: Saber pedagógico, sistema educativo e invención de lo social en Colombia, 1870-1970”. En: Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá, Editorial Magisterio, 2003, pág., 135

sobre educación (ya sea cuando cumplamos la función de intelectuales, ya sea cuando adoptemos la función de expertos), y cuál es nuestra responsabilidad enunciativa, por encima de las preferencias partidistas. Aún en la actualidad se oyen enunciados técnicos como: *la educación para el desarrollo económico*, y a su vez este le da vida al enunciado político que juega en contrario: *la educación para el desarrollo social*. La salida propuesta en este trabajo es la ruptura a esa matriz del desarrollo, y multiplicar las perspectivas para la redefinición de lo educativo.

Así llegamos al final de nuestro recorrido histórico por los enunciados técnicos y políticos del Campo Intelectual de la Educación. Dejamos abierta la posibilidad de que estas mismas estructuras enunciativas de lo técnico y lo político sean utilizadas para mirar otros sectores sociales, otros campos (educativos y no educativos) que han tenido poca atención por parte de investigadores del mundo social, y cuya exploración puede trazar una ruta aún más general de su comportamiento en el decir de los distintos actores involucrados, que con el “poder” del “saber” construyeron la realidad social que nos afecta a todos.

## BIBLIOGRAFÍA

### Fuentes primarias citadas

Aguerrondo, Inés. “La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas”. *Perspectivas*. Vol., XXII, No., 83, 1992.

Álvarez, Alejandro. Leyes generales de educación en la historia de Colombia. *Educación y Cultura*, (FECODE) No., 25, diciembre de 1991.

Ángel, Facundo. Investigaciones sobre calidad de la educación. *Educación y Cultura* (FECODE). No. 8. Julio de 1986.

Arboleda Toro, Rubén. Sobre la Reforma Curricular: el caso de español y literatura. *Revista Colombiana de Educación (UPN)*. No., 18, 1986. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

Arcila Ramírez, Gonzalo. “La apertura educativa: educación sin futuro”. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 23. Junio de 1991.

\_\_\_\_\_. Pedagogía y política educativa. *Educación y Cultura*, (FECODE) No., 5, septiembre de 1985.

Arizmendi Posada, Octavio. Problemas de la administración educativa en América Latina. *Revista Tablero* (Convenio Andrés Bello), Año VIII, No., 23, septiembre – diciembre de 1984.

Arroyo, Carlos; Grueso, Arturo. Un debate de cara a la Nación. Documento parte del debate ¿Qué debe contener una reforma de la educación y la enseñanza? *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 15. Julio de 1988.

Asamblea General de las Naciones Unidas. Pacto Internacional sobre Derechos Humanos. PIDESC. Diciembre 16 de 1966. Recurso electrónico hallado en: [www.rlc.fao.org/frente/pdf/pidesc.pdf](http://www.rlc.fao.org/frente/pdf/pidesc.pdf)

\_\_\_\_\_. Protocolo adicional a la convención americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, "Protocolo de San Salvador". El Salvador, el 17 de noviembre de 1988. Recurso electrónico hallado en: [www.cidh.oas.org/Basicos/basicos4.htm](http://www.cidh.oas.org/Basicos/basicos4.htm)

\_\_\_\_\_. Convención sobre los Derechos del Niño. Noviembre 20 de 1989. Recurso electrónico hallado en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0021>

Asociación Distrital de Educadores (ADE). La reforma tiene su defensa: entrevista con el doctor Carlos Eduardo Vasco. *Revista Tribuna Pedagógica* (ADE). No., 4, mayo de 1985.

\_\_\_\_\_. (ADE) Historia de la Reforma Curricular ¿de dónde viene, para dónde va?, *Tribuna Pedagógica*. No. 4, Bogotá, mayo de 1985.

Avellaneda, Luis Carlos. El déficit financiero de la educación. *Educación y Cultura (FECODE)*. No. 5. Septiembre de 1985.

\_\_\_\_\_; González M., Henry; Bustos, John Lázaro; Gómez G., Gilberto A.; La Municipalización de la educación. *Educación y Cultura*. (FECODE), No. 17. Marzo de 1989.

Bailey, Thomas., Eicher, Theo. “Educación, cambio tecnológico y crecimiento económico”. *Revista La Educación*. OEA, año XXXVIII, No., 119, 1994.

Barco, Virgilio. *Plan de Economía Social. República de Colombia*. DNP, agosto de 1987. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

\_\_\_\_\_. *Programas de desarrollo social del Plan de Economía Social: 1986-1990*. República de Colombia, Departamento Nacional de Población. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

Betancur Mejía, Gabriel. ¿Tiene sentido nuestra educación? Fines del sistema educativo. *Educación y Cultura*. (FECODE) No.10, diciembre de 1986.

Betancur, Belisario. *Políticas sociales del Plan de Desarrollo Cambio con equidad. 1983-1986*. República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

\_\_\_\_\_. *Cambio con equidad. Plan de Desarrollo 1983-1986*. República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

Carciofi, Ricardo. “Acerca del debate entre educación y empleo”. *Revista Colombiana de Educación*. (UPN). No. 8 septiembre de 1981. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

Carnoy, Martin. ¿Puede la política educativa igualar la distribución de la renta? *Revista Perspectivas* (UNESCO) 1978.

Cataño, Gonzalo. “Educación y progreso”. *Revista Colombiana de Educación* (UPN). No., 27, 1993. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

CEDETRABAJO. “La crisis financiera de la educación pública”. *Revista Educación y Cultura*. (FECODE). No. 2 septiembre de 1984.

CEDETRABAJO. La crisis financiera en la Educación pública. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 2, septiembre de 1984.

Correa Uribe, Santiago, “Educación de calidad, escuela y currículo”. *Revista Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia. Vol. 6, No, 12-13, (segundo semestre de 1994 y primer semestre de 1995).

Chacón Florencio. “Respuestas del sistema educativo a las transferencias tecnológicas, sociales y culturales en América Latina y el Caribe”. *Revista Tablero* (Convenio Andrés Bello). Año XI, No., 30, enero-abril de 1987.

Chaux Ch., Julio Enrique. “Apertura en la educación colombiana”. *Revista Itinerario Educativo* (Universidad San Buenaventura). No., 16, año VI, enero-abril de 1992.

Cini, Marcelo; Violini, Galileo. “Motivaciones para una política científica”. *Naturaleza, Educación y Ciencia*. (Fundación Educación y Ciencia) No., 3, mayo – diciembre de 1983.

Comisión Pedagógica ADE. “El papel del educador y la calidad de la educación”. *Educación y Cultura* (FECODE). Separata especial. Diciembre de 1984.

Congreso de Colombia. Ley 115 de febrero de 1994.

Consejo directivo del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes-CEID. “La calidad de la educación y el Movimiento Pedagógico”. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 11 Abril de 1987.

Corredor Martínez, Consuelo. Modernismo sin modernidad. *Revista Controversia*, CINEP, No., 161, 1990.

De Roux, Francisco. “Equidad y desarrollo económico”. *Controversia*. CINEP. No. 117–118, julio de 1983.

De Roux, Rodolfo. ¿Qué es educar? *Educación y Cultura*. (FECODE). No., 10, diciembre de 1986.

Díaz Villa, Mario. El Campo Intelectual de la Educación. Centro Editorial Universidad del Valle. Cali, 1993.

Dussán Calderón Jaime., Ocampo José Fernando. El Proyecto de Ley General de Educación. Una profunda reforma de la educación y un gran debate nacional. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 29. Marzo de 1993.

Easton, Peter; Kleen, Steven. "Educación y economía. Otras perspectivas". *Revista Perspectivas. Unesco*, Vol., XX, No., 79, 1990

Echeverry, Alberto. Del radicalismo a la Regeneración: 1863-1886. *Educación y Cultura*, (FECODE) No. 9, septiembre de 1986.

\_\_\_\_\_ El ocaso de la autonomía del maestro: 1880-1903: moralizar, enseñar y gobernar. *Educación y Cultura*, (FECODE) No. 10, diciembre de 1986.

\_\_\_\_\_, Zuluaga, Olga Lucía. "Movimiento Pedagógico, Facultades de Educación y Universidad". *Foro*, No., 2, febrero de 1987.

Eder de Zambrano, Doris. "El Ministerio frente a la crisis de la educación pública". *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 2 (septiembre de 1984).

Facundo, Ángel., Rojas, Carlos. *La calidad de la educación secundaria, lo que dice la investigación*. M.E.N./Fondo Editorial, Bogotá, 1982.

FECODE (Editorial). Mitos y realidades del "Sistema Educativo Colombiano". *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 5. Septiembre de 1985.

FECODE. "Declaración. La defensa de la educación pública y la ley general de la educación". *Educación y Cultura* (FECODE), diciembre de 1991.

FECODE. "El movimiento pedagógico y la calidad de la educación" (Editorial). *Educación y Cultura*, (FECODE) No., 8, julio de 1986.

FECODE. Editorial. Defensa de la educación pública frente a la apertura educativa. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 23. Junio de 1991.

FECODE. Editorial. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 22. Abril de 1991.

FECODE. Hacia un debate por una reforma educativa. La justificación de un proyecto de reforma educativa del magisterio. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 15. Julio de 1988.

FECODE. La Educación en la Nueva Constitución frente a las demás propuestas (cuadro comparativo). *Educación y Cultura*. (FECODE). No., 22, abril de 1991.

FECODE. La Educación en la Nueva Constitución. FECODE frente a las demás propuestas (cuadro comparativo). *Educación y Cultura*. (FECODE). No., 22, abril de 1991.

FECODE. Propuesta a la Asamblea Nacional Constituyente. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 22. Abril de 1991.

Federici, Carlo; Mockus, Antanas y otros. Límites del cientificismo en educación. *Revista Colombiana de Educación*. (UPN) No., 14, 1984. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

FEDESARROLLO (Maruricio Alviar y Doris Polanía). La calidad de la educación. *Educación y cultura*, (FECODE) No. 29, marzo de 1993.

Florián, Jorge Mauricio. “Investigación y calidad de la educación”. *Revista Itinerario Educativo*. No., 21, 1993.

Gantiva S., Jorge O. “Los fines de la educación y la práctica pedagógica”. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 10. Diciembre de 1986.

\_\_\_\_\_. El Movimiento Pedagógico y el sentido de la filosofía. *Revista Usted Tiene la Palabra*. Universidad Francisco José de Caldas. Octubre de 1992.

\_\_\_\_\_. Principios y fines de la educación pública. *Educación y Cultura*, (FECODE). No., 25, diciembre de 1991.

Gaviria, César. *Plan de Apertura Educativa 1990 – 1994*. República de Colombia, DNP, 1990. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

Gómez C., Víctor Manuel. El Plan de Apertura Educativa o la política del Atraso educativo. *Educación y Cultura*. (FECODE) No 25. Octubre de 1991. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

González, Hipólito. Tecnología educativa: hacia una optimización del proceso de desarrollo. *La Educación (OEA)*. Año XXIII, No., 81, 1979.

Helg, Aline. *La educación en Colombia: 1918–1957*. Plaza y Janés, Bogotá, 2001.

Hernández, Carlos Augusto. Cientificismo y taylorización. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 2, septiembre de 1984.

Hernández, Carlos Augusto; Mockus, Antanas; Granés, José; Charum, Jorge; Castro, María Clemencia. “Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación”. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 12 junio de 1987.

Holmes Trujillo, Carlos. La educación frente al cambio. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 29. Marzo de 1993.

Hoyos, José Bernardo. La hora de la verdad: implicaciones del decreto 1469. N° 13, diciembre de 1987.

Jaramillo Uribe, Jaime. La reforma educativa de los años 30. *Educación y Cultura*, (FECODE) No. 15, julio de 1988.

Layne, Antony. “Educación y desarrollo en la zona del Caribe”. *Revista Colombiana de Educación (UPN)*, No. 6, Bogotá, 1980. Disponible en: [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

León, Juan E. “Educación y desarrollo social”. Revista *Reflexiones Pedagógicas*. Universidad del Valle. No., 4, enero – junio de 1982.

Lerner de Alamea, Ruth. “Educación anticrisis para la América Latina y el Caribe: consideraciones y factores relevantes”. *La Educación* (OEA), No., 191, 1987.

Ley 115 de febrero 8 de 1994, artículo primero.

Londoño, Juan Luis. “La infraestructura social en la revolución pacífica”. *Debates*, No., 4, mayo de 1992.

López Ospina, Gustavo. Hacia una nueva estrategia social que rescate el papel de la educación. Revista *Escritos*, (Pontificia Universidad Bolivariana) No., 18, 1987.

Losada Lora, Rodrigo; Gómez Buendía, Hernando. Problemas administrativos y presupuestales de la educación primaria oficial. *Revista Colombiana de Educación*. UPN. No., 8, septiembre de 1981. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

Low, Carlos y Herrera, Martha. Historia de las Escuela Normales en Colombia. *Educación y Cultura*, (FECODE) No., 20, julio de 1990.

Martínez Boom, Alberto, Álvarez, Alejandro. La educación en las Constituciones colombianas. *Educación y Cultura* (FECODE). No. 22, abril de 1991.

\_\_\_\_\_. “La lucha por la educación pública: un asunto estratégico”. *Educación y Cultura* (FECODE). No. 25, diciembre de 1991.

\_\_\_\_\_, Álvarez, Alejandro. “Del Plan de Apertura Educativa a la lucha por la educación pública”. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 23. Junio de 1991.

\_\_\_\_\_, Noguera, Carlos., Castro, Jorge Orlando. Crónica del desarraigo: la historia del maestro en Colombia. *Educación y Cultura*, (FECODE) No. 16, octubre de 1988.

Mendoza de Páez, Irma y otros. “Organización y funcionamiento del sistema educativo colombiano.” *Revista Tablero*, No., 31, mayo-agosto de 1987.

Mockus, Antanas y otros. “Relatoría de la comisión segunda del foro sobre calidad de la educación”. *Educación y Cultura* (FECODE). Separata especial. Diciembre de 1984.

\_\_\_\_\_, Charum, Jorge, Hernández, Carlos Augusto y Castro, María Clemencia (grupo de investigación de la Universidad Nacional). “Un criterio de calidad”. *Educación y Cultura*. (FECODE). Separata especial. Octubre de 1987.

\_\_\_\_\_. El movimiento pedagógico y la defensa de la educación pública. *Educación y Cultura*, (FECODE) No., 2, noviembre de 1984.

\_\_\_\_\_. “Movimiento pedagógico y la defensa de la calidad de la educación pública”. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 2, noviembre de 1984.

\_\_\_\_\_. Ciencia, Técnica y tecnología. *Revista Naturaleza Educación y Ciencia*. Fundación Educación y Ciencia. No., 3, mayo - diciembre de 1983.

\_\_\_\_\_; Hernández, Carlos Augusto; Guerrero, Beatrice; Granés, José; Castro, María Clemencia; Charum, Jorge; Federici, Carlo. La reforma curricular y el magisterio. *Revista Naturaleza, Educación y Ciencia*. (Fundación Educación y Ciencia), No., 2, enero – abril de 1983.

Ocampo, José Fernando. Hacia una revolución educativa en Colombia. *Educación y Cultura*. (FECODE) No 25. Diciembre de 1991.

\_\_\_\_\_. La apertura económica y la apertura educativa: dos planes y un objetivo. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 23, junio de 1991.

\_\_\_\_\_. Sobre la calidad de la educación. *Educación y Cultura*, (FECODE). Separata especial, diciembre de 1984.

ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recurso electrónico en PDF hallado en: <http://www.un.org/spanish/events/humanrights/2008/declaration.shtml>

Partido Comunista Colombiano. “La crisis de la educación pública”. *Educación y cultura*. (FECODE) Separata especial, diciembre de 1984.

Paulsen de Cárdenas, Alba. Costo escolar y mejoramiento cualitativo de la educación. *Revista Colombiana de Educación*. (UPN). No., 8, septiembre de 1981. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

Peña Borrero, Margarita. Educación permanente y cambio social. *Revista Colombiana de Educación*. UPN. No., 13, 1984. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

Ram, Harry. Educación para el desarrollo. *Revista Tablero*, (Convenio Andrés Bello) Año 5, No., 12, agosto de 1981.

Recio Buritacá, Álvaro. “El perfil del educador para el siglo XXI”. *Revista Tablero*, No., 46, noviembre de 1993.

República de Colombia. *Constitución Política de Colombia*. 1991.

República de Colombia. Decreto 3157 de 1968. “Por el cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se estructura el sector educativo de la Nación”. Diario Oficial 32697, miércoles 29 de enero de 1969.

\_\_\_\_\_. Ley 43 de 1975. “Por la cual se nacionaliza la educación primaria y secundaria que oficialmente vienen prestando los departamentos, el Distrito Especial de Bogotá los municipios, las intendencias y comisarías; y se distribuye una participación, se ordenan obras en materia educativa y se dictan otras disposiciones”. Diario oficial No. 34471, de 20 de enero de 1976.

\_\_\_\_\_. Decreto 088 de 1976 “Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional”. Diario Oficial 34495, lunes de febrero de 1976.

\_\_\_\_\_. Decreto 1419 de 1978. “Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional”. Diario Oficial 35070 martes 8 de agosto de 1978

\_\_\_\_\_. Decreto 77 de 1987. “Por el cual se expide el Estatuto de Descentralización en beneficio de los municipios”. Diario Oficial 37757, enero 15 de 1987

Restrepo Cajiao, Francisco. “Los fines de la educación en Colombia”. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 10. Diciembre de 1986.

Revelo Revelo, José N. Situación de la planificación educativa en Colombia. *Revista Tablero*. Convenio Andrés Bello. No., 36, abril de 1989..

Rodríguez C., Abel. La educación colombiana: Datos y cifras. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 12 junio de 1987.

\_\_\_\_\_. “La crisis financiera y el caos administrativo de la educación pública”. *Revista Educación y Cultura*. (FECODE) No. 2, septiembre de 1984.

\_\_\_\_\_. “La defensa de la educación pública. Una bandera nacional y popular”. *Educación y Cultura*. (FECODE) Separata especial. Diciembre de 1984.

\_\_\_\_\_. La educación colombiana: datos y cifras. *Educación y Cultura* (FECODE), No., 12, junio de 1987.

\_\_\_\_\_. La educación en la nueva Constitución. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 25, diciembre de 1991.

\_\_\_\_\_; Toro, Germán. Por una reforma democrática de la educación. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 22. Abril de 1991.

Rojas de Ferro, María Cristina. “Encrucijada para la educación”. *Revista Colombiana de Educación*. (UPN), No., 13, 1984. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

Rojas Rubio, Manuel V. "Promoción automática y fracaso escolar en Colombia". *Revista Colombiana de Educación* (UPN) No., 25, 1992. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

Romero, Hernando A. Acerca de la calidad de la educación. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 8. Julio de 1986.

Ross, Kenneth N., Postlethwaite, T. Neville. Planificar la calidad de la educación: la información necesaria para los distintos niveles de adopción de decisiones. *Revista Perspectivas* (UNESCO), Vol., XVIII, No., 67, 1988.

Roy Singh, Raja. "Cambiar la educación en un mundo que cambia". *Perspectivas*. (UNESCO) Vol., XXII, No., 81, 1992.

Salazar, María Cristina. "Educación preescolar: la definición social de la primera niñez". *Revista Colombiana de Educación*. UPN. No., 7, 1984. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

Saviani, Dermeval Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de Educación* (UPN). No., 13, 1987. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

Sepúlveda, Gastón. El paradigma de la educación actual. *Revista La Educación* (OEA). Año XXXIII, No., 104, 1989.

Sequeda Osorio, Mario. "Crisis educativa y formación de docentes". *Revista Reflexiones Pedagógicas*. Universidad del Valle, No., 4, 1982.

Sequeda Osorio, Mario. La crisis educativa y la formación de docentes. *Revista Reflexiones Pedagógicas*. Universidad del Valle. No., 4, enero-junio de 1982.

Tedesco, Juan Carlos. "Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública". *Revista Colombiana de Educación* (UPN). No., 24, 1992. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

\_\_\_\_\_, Parra, Rodrigo. "Escuela y Marginalidad Urbana". *Revista Colombiana de Educación* (UPN). No. 7, 1981. Recurso electrónico en PDF hallado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

Téllez Iregui, Gustavo. La política educativa y el plan de desarrollo. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 2, septiembre de 1984.

\_\_\_\_\_, Amaya de Ochoa, Graciela. Formación de docentes: el reto de la calidad educativa. *Educación y Cultura*. (FECODE) No. 12 junio de 1987.

Torres Azócar, Juan Carlos y Duque Giraldo, Horacio. “El proceso de descentralización educativa en Colombia”. *Revista Colombiana de Educación* (UPN). No., 29, 1994. Recurso electrónico en PDF hallado en: [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

Trujillo, Carlos Holmes. “La educación frente al cambio”, *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 29, marzo de 1993.

Tunnermann Bemheim, Carlos. La educación latinoamericana y el papel de la OEA. *Revista La Educación* (OEA), No., 106 1990.

Turbay Ayala Julio César. *Plan de Integración Nacional, sección Programas Sociales*. República de Colombia. DNP. 1979, pág., 109. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

\_\_\_\_\_. *Políticas y programas sociales. Plan de Integración Nacional 1979-1982*. Recurso electrónico hallado en: [www.dpn.gov.co](http://www.dpn.gov.co)

Valdivieso Sarmiento, Alfonso. (Ministro de Educación en 1991). La educación, derecho fundamental de los colombianos. *Educación y Cultura*. (FECODE). No 22. Abril de 1991.

\_\_\_\_\_. (Ministro de Educación Nacional). “Informe”. *Revista Tablero*. Año XV, No., 41, enero-abril de 1991.

Vasco Uribe, Carlos Eduardo. Conversación informal sobre la reforma curricular. *Educación y Cultura* (FECODE) No. 4, junio de 1985.

\_\_\_\_\_. Límites de cara al cientificismo en la educación. *Revista Colombiana de Educación* (UPN), No., 16, 1985, pág., 73. Recurso electrónico en PDF halado en [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

Vernot Santamaría, André. La “crisis crónica” de la Educación en Colombia. *Revista Educación y Cultura* (FECODE). No. 5. Septiembre de 1985.

Villarraga S., Álvaro; Toro, Germán; Montes de Oca, Boris; Díaz, Carlos. Razones para una reforma. Documento parte del debate ¿Qué debe contener una reforma educativa y de la enseñanza? *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 15. Julio de 1988.

Yepes Parra, Antonio, (Ministro de Educación Nacional en 1987). Haca una acción nacional educativo – cultural. *Educación y Cultura*. (FECODE). Separata especial. Octubre de 1987.

Zubieta, Leonor., González, Olga Lucía. “El maestro y la calidad de la educación”. *Educación y Cultura*. (FECODE). No. 8. Julio de 1986.

### Fuentes secundarias

Corredor Martínez, Consuelo. La modernización inconclusa. En: Misas Arango, Gabriel (editor). Desarrollo económico y social en Colombia. Siglo XX. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2001.

Díaz Villa, Mario. El Campo Intelectual de la Educación. Centro Editorial Universidad del Valle. Cali, 1993.

Echeverri Sánchez, Jesús Alberto; Calderón Palacio, Isabel Cristina. La revista Educación y Cultura como superficie de emergencia del campo conceptual de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación* (UPN). No., 49, 2005.

\_\_\_\_\_ ; Zuluaga Olga Lucía. El Campo Intelectual y el Campo Pedagógico. *Revista Educación Y Ciudad* (IDEP Alcaldía Mayor de Bogotá). No., 13, 1997

Escobar, Arturo. *La invención del Tercer Mundo*. Ed., El perro y la rana. Caracas, 2007. Recurso electrónico en PDF disponible en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/218.pdf>

Foucault, Michel. ¿Qué es la crítica?, *Revista de Filosofía*, No., 11, 1995.

\_\_\_\_\_. Historia de la sexualidad. Siglo XXI, vigesimoquinta edición en español. México, 1998.

\_\_\_\_\_. La Arqueología del Saber, Siglo XXI, México, 1979.

\_\_\_\_\_. La filosofía analítica de la política. En: *Ética, estética y hermenéutica, obras esenciales volumen III*. Paidós, Buenos Aires, 1999.

\_\_\_\_\_. *Microfísica del poder*. Recurso electrónico en pdf hallado en: [https://www.ucursos.cl/derecho/2009/1/D121C0209/1/material\\_docente/bajar?id\\_material=210299](https://www.ucursos.cl/derecho/2009/1/D121C0209/1/material_docente/bajar?id_material=210299)

\_\_\_\_\_. Seguridad Social: un sistema finito frente a una demanda infinita. En: *Saber y Verdad. Genealogía del Poder*. La Piqueta. Madrid.

\_\_\_\_\_. Vigilar y castigar. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.

\_\_\_\_\_. El Nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France (1978-1979). Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2007.

\_\_\_\_\_. El orden del discurso. Tusquets Editores, Buenos Aires, 1992.

Martínez Boom, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva* (Barcelona: Antropos, Barcelona 2004)

Hiernaux, Jean Pierre. “Análisis estructural de contenidos y de modelos culturales. Aplicación a materiales voluminosos”. Universidad Católica de Lovaina. Departamento de Sociología, 1996.

Neiburg, Federico; Plotkin, Mariano. (Comps) *Intelectuales y expertos*. Paidós, Buenos Aires, 2004.

Saldarriaga, Oscar. “Lineamientos curriculares en ciencias sociales”: Análisis semántico de sus sistemas de sentido. En: *El sentido y el método*, julio de 2005.

\_\_\_\_\_. “Maestro, salve usted la patria: Saber pedagógico, sistema educativo e invención de lo social en Colombia, 1870-1970”. En: *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Editorial Magisterio, 2003.

Suárez, Hugo José (coord.). *El Método de Análisis Estructural de Contenidos. Principios Operativos*. En: *El sentido y el método*.

Tamayo Valencia, Alfonso. El Movimiento Pedagógico en Colombia. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, N., 24, año 2006. Recurso electrónico en PDF hallado en: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09\\_24.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf).

Wright, Susan. La politización de la cultura. *Anthropology Today*, Vol., 14, No., 1. Recurso electrónico en PDF disponible en: [http://webiigg.sociales.uba.ar/grassi/textos/SUSAN\\_WRIGHT.pdf](http://webiigg.sociales.uba.ar/grassi/textos/SUSAN_WRIGHT.pdf)

Zuluaga Olga Lucía. *Imposibilidad de una historia epistemológica*. En: *Pedagogía e Historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá, 1987.