

# PoliÉtica

Revista de Ética e Filosofia Política

ISSN 2318-3160

## FILOSOFIA E EDUCAÇÃO



© Antônio Hélio Cabral

V.11 N.1

# Dossiê Filosofia e Educação

## Apresentação

Finalmente, en una escala más amplia, hay que reconocer grandes hendiduras en lo que podría llamarse la adecuación social del discurso. La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican<sup>1</sup>

Este dossier hace parte de la Revista *PoliÉtica* en la que se presentan los resultados de investigación<sup>2</sup> desarrollada por el *Grupo de investigación Filosofía, educación y pedagogía*, derivados de la construcción de un archivo documental prescriptivo sobre la formación universitaria de profesores en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Colombia, década del sesenta y del setenta y la cuestión de la educación como instrumento político para el progreso de la nación colombiana en la segunda mitad del siglo XX, además de la formación de la competencia comunicativa y ciudadana a partir de la lectura crítica situando la enseñanza de la filosofía como subsidiaria del diálogo y el pensamiento crítico en el horizonte del desarrollo cognitivo y el problema de la imagen documental más allá de la transmisión de un saber cinematográfico.

---

1 Foucault, Michel. (2005). *El orden del discurso*. España: Fábula. Tusquets. Editores. P, 45.

2 Resultado de investigación, derivado de la “Construcción de un archivo documental prescriptivo sobre la formación de profesores de educación secundaria y de escuelas normales y la noción de educación, pedagogía, y enseñanza de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Colombia, década del sesenta y del setenta”, apoyado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/UPTC, la Vicerrectoría de Investigaciones - VIE/2019-2021 y el Centro de Investigación de la Facultad de Educación – CIEFED.

La educación como instrumento político de Estado es el hilo metodológico de esta investigación en la que convergen en primer lugar, como piedra angular la idea de progreso, en tanto, es el discurso político oficial que sirve para aprobar reformas económicas y educativas sobre la idea de la conservación y el perfeccionamiento de la raza; en segundo lugar, porque la idea de progreso como factor de cambio social favorece la visión y organización de la formación del profesor como portador de conocimiento, ejemplo de comportamiento ético en un sistema piramidal y la universidad como transmisora de moralidad; en tercer lugar, porque se sitúa la enseñanza de la filosofía en la educación media como instrumento para el desarrollo de la competencia comunicativa y ciudadana en el aprendizaje de la lectura crítica; y por último, porque se trata el problema de la educación como la construcción de un trayecto que libera el acto de enseñar en el instante mismo en que las relaciones constituyen la imagen, situándose en ella para controvertir la pretensión de enseñar usandola como objeto de transmisión del conocimiento en la búsqueda de la perfección, al acudir a este uso discursivo para proponer soluciones a los problemas del niño que no aprende en el proceso de trasmisión de los saberes.

Por consiguiente, este dossier está compuesto de cuatro artículos, el primero, titulado *Demografía, Instituciones Educativas, Decretos Ministeriales y Progreso. Una presentación de la política educativa de Laureano Gómez en Colombia (1950-1951)* escrito por el profesor investigador y candidato a doctor en filosofía Yerson Y. Carrillo Ardila quien propone una discusión sobre la educación como piedra angular del progreso, discurso que se desplegó en el gobierno del presidente Laureano Gómez Castro basado en decisiones administrativas y editoriales sobre la población en su vertiente demográfica para, como el mismo autor lo preci-

sa, engrosar las filas del proyecto conservador que apuesta a la educación primaria y secundaria, cuyo marco metodológico de estudio implica el enunciado que recae en el progreso social y moral de la nación colombiana. En la perspectiva del sociólogo estadounidense Robert Nisbet señala el profesor Carrillo, esta proposición o enunciado implica también la negación del progreso lo que conduce a la degeneración y a la repetición cíclica de un país con resultados desastrosos si no se persigue la higiene moral y física, puesto que, el progreso supondría un problema, el cual en una lectura lineal explica la tendencia en el desarrollo de la civilización humana al mejoramiento y al discernimiento de las distintas fases que lo componen trazando un movimiento de superación hacia el futuro. Este diagnóstico de Nisbet según el investigador Carrillo, permite calificar su lectura como una especie de naturalismo histórico favoreciendo una mirada para pensar la relación entre los partidos mucho más compleja que el enfrentamiento, la rivalidad y la guerra porque lo que estaría en juego es la continuidad de unas ideas conservadoras, del poder de la élite y de la visión intelectual sobre las teorías políticas que abren el espacio institucional para las reformas económicas y educativas sobre la conservación y el perfeccionamiento de la raza.

Sigue en segundo lugar el artículo *Política, gobierno y formación de los profesores en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Colombia*, de la Doctora y profesora investigadora Martha Soledad Montero González, quien problematiza los principios de administración y planeación adecuados a los discursos de la educación, considerada esta última, un instrumento político de progreso para la enseñanza de la ciencia y de la técnica bajo el régimen enunciativo de hacer causa común por el cambio de mentalidad, la convivencia social y la elección oficial de saberes oficiales, al mismo tiempo que, se interviene

la organización del Sistema Nacional de Educación en las décadas del sesenta y del setenta siglo XX. Resulta esclarecedor para este análisis lo expuesto en “*El orden del discurso*” por el filósofo Michel Foucault en la Lección Inaugural pronunciada en el Collège de France el 2 de diciembre de 1970 cuando habla de los saberes y los poderes en los discursos que implican, en este caso, la educación identificada con la lucha social entre élite y masa, oposición entre los partidos políticos conservador y liberal y la separación social de los civilizados e incivilizados. En concreto, en este mapa se muestra como la formación intelectual de los profesores giro en torno a la pedagogía, la psicología, la estadística, la historia y la sociología, adoptando una actitud neutral ante las inclinaciones políticas e ideológicas y admitiendo que el funcionamiento institucional, la gestión escolar y el control pedagógico del rendimiento académico servían como herramientas eficaces a los niveles básicos, intermedios y superiores del sistema según grados y disciplinas, lo que disponía los ánimos individuales y colectivos para la construcción de los cimientos, la prelación, la atención y la transmisión de los conocimientos científicos y técnicos basados en la aplicación del método, identificando la universidad como transmisora de moralidad y proyectando la profesión del profesor como portador de conocimiento y ejemplo de comportamiento ético. Por tanto, la educación en su aspecto funcional y como instrumento político se podía organizar de acuerdo con un sistema piramidal con el convencimiento de que, además de servir de instrumento político del Estado colombiano, también servía como factor de cambio social.

En el tercer artículo escrito por la profesora investigadora y candidata a Doctora en Ciencias de la Educación Alexandra Patricia Cantillo Barrera titulado *Lectura crítica y enseñanza de la filosofía en la educación básica y media en Colombia (1994 – 2017)* se pone en cuestión la

perspectiva de la educación básica y media en Colombia centrada en el desarrollo de competencias básicas y genéricas en el que la lectura crítica sirve como instrumento político de enseñanza y evaluación del lenguaje. Lectura crítica reducida a un análisis estadístico en la tendencia socioeconómica sobre la base de poner en relación la formación crítica del pensamiento y la metacognición según los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos sometidos a las pruebas nacionales e internacionales de medición y evaluación SABER y PISA. La articulación de las pruebas de lenguaje y filosofía que se aplicaban a los estudiantes en el último grado de escolaridad media para introducir la evaluación de la lectura crítica en lugar de la filosofía, plantea el problema de la enseñanza de la filosofía subsumida al servicio del aprendizaje de la lectura crítica en la perspectiva de la formación y el desarrollo de las competencias genéricas del área de lenguaje en términos de la interpretación, argumentación y proposición, lo que permite valorar el desempeño de los estudiantes en una de las competencias básicas, la competencia comunicativa. Esto porque, según el Estado colombiano, es necesario que los estudiantes aprendan a problematizar para construir soluciones eficientes a las dificultades y necesidades de la vida diaria. En relación con la enseñanza de la filosofía se considera que no se necesita una formación intelectual de los estudiantes preocupados por teorías y sistemas conceptuales problematizadores de la concepción de mundo, ya que, lo que realmente importa de la filosofía es aquello que sirve para formar un ciudadano crítico y capaz de dialogar en la perspectiva de una lectura crítica del mundo en el que se vive.

Edwin García candidato a doctor en Ciencias de la Educación en el cuarto artículo de *La Imagen documental como posibilidad en la enseñanza del cine*, trata la imagen por fuera de la realidad y ve el problema de lo real en su potencia y en su debilidad en la que opera bajo el principio

de simultaneidad, según el ojo que ve lo que ve mientras la cámara esta ahí para mostrar, formar y enseñar algo, antes que nada. Entre tanto, el profesor investigador Garcia apoyado en el filósofo Paul Virilio a propósito del acontecimiento discute la sujeción de la imagen al espectáculo y como esta se efectúa suprimiendo la distancia, evitando así usar la imagen como una herramienta, y por el contrario, procurando la captura de lo esencial de un acontecimiento cuyo eje fundante es lo real moviéndose en la dirección de lo que muestra una máscara, una pose, un plano, un fragmento de imagen, puesto que, en esa muestra en tiempo real se expone la imagen documental dirigiendo la mirada para que se vea lo que la cámara vió. Toma como ejemplo de análisis algunos documentales: La batalla de Chile, Pour Sama, La venganza de Jairo, El acordeón de papel, Indigentes y otras gentes, Gamín, La guerra del Centavo. Este análisis le sirve al autor para enseñar la presencia en una imagen y mostrar como esa presencia se convierte en herramienta cuya utilidad es visualizar los atajos, y preguntar si es posible enseñar el lugar en el que se inicia un recorrido que va construyendo un trayecto cinematográfico bajo la condición de no confundirlo con un camino, pues este trayecto estaría hecho de síntesis y despliegues que ponen en movimiento ondulante la vida lo que se opone a la idea de episodios, pues el trayecto libera la imagen del espectáculo y señala cómo pensar la imagen en el acto de enseñar en el instante de construir relaciones que la constituyen en lo que tiene como objeto, al situar el problema de la enseñanza bajo la pretensión de que sirva para enseñar algo a todos, cuando conduce la mirada hacia aquellas imágenes que producen fijaciones e identificaciones para hacerla enseñable. Por tal razón, lo que se pone en cuestión es el uso de la imagen como objeto de transmisión del conocimiento y la búsqueda de la perfección en el sistema de educación, para remediar los problemas de enseñanza gracias a la exposición de la

imagen con el fin de que el niño resuelva lo que no aprende en el proceso de trasmisión de los saberes.

En suma, este dossier señala como el progreso, el cambio social, la comunicación y la imagen son discursos de la educación como instrumento político que se desenvuelven en la política de Estado en la segunda mitad del siglo XX en Colombia. Estos discursos son los que dirigen y modifican la preocupación por los saberes disciplinares y su enseñanza en rigor, puesto que, al ser apropiados por la población hacen posible que se sienta libre y al mismo tiempo dueña de habilidades y capacidades para resolver los problemas de la vida cotidiana, pues se presentan como vasos comunicantes de un modelo de humanidad, según principios de distribución y clasificación aceptados como normativos de los comportamientos y de las conductas en función de la aceptación de relaciones sociales reguladas y normativas en prácticas institucionales, que si bien, limitan el deseo de pensar, promueven y ordenan exclusiones, conjugaciones, objetos sobre los que se puede o no hablar encubriendo el afán de permanencia del Estado mismo.

Los miembros del grupo se conectan con estos problemas para provocar otras posibilidades de pensamiento sobre el instrumento educativo, objeto de la política de Estado, poniendo en cuestión la adecuación de los discursos de la educación en torno al acceso, la permanencia, la continuidad y la evaluación de los medios que validan o no lo que se debe enseñar y aprender.

**Soledad Montero González.**



# *Lectura crítica y enseñanza de la filosofía en la educación básica y media en Colombia (1994 – 2017)*

CRITICAL READING AND TEACHING OF PHILOSOPHY IN BASIC AND SECONDARY EDUCATION IN COLOMBIA (1994 - 2017)

*Alexandra Patricia Cantillo Barrera\**

*Martha Soledad Montero González\*\**

## RESUMO

El tema de este artículo es la lectura crítica como instrumento de enseñanza y evaluación del área de lenguaje entre 1994 y 2017 en Colombia, con la pretensión de responder ¿Cuál es el tipo y la finalidad social que se espera de la lectura crítica en la escuela contemporánea? Este problema es un acercamiento particular tratado en nuestro país de manera incipiente y reducido a análisis estadísticos y tendencias socioeconómicas. Por lo tanto, lo novedoso de esta investigación es la asociación del aspecto crítico con la metacognición. Así como, la identificación de la prevalencia de los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos en las pruebas de evaluación externa de la Lectura crítica, basadas en el estudio de una masa documental de archivo institucional proveniente del ICFES y los resultados de las pruebas Saber y PISA de 2014-2 a 2017-2.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lectura crítica; enseñanza de la filosofía; lengua castellana; educación.

## ABSTRACT

The theme of this article is critical reading as a teaching and evaluation tool in the language area between 1994 and 2017 in Colombia, with the aim of answering what is the type and social purpose expected of critical reading in contemporary school? This problem is a particular approach treated in our country in an incipient way and reduced to statistical analysis and socioeconomic trends. Therefore, the novelty of this research is the association of the critical aspect with metacognition. As well as, the identification of the prevalence of the syntactic, semantic and pragmatic components in the external evaluation tests of Critical Reading, based on the study of a documentary mass of institutional archive from the ICFES and the results of the Saber and PISA tests from 2014-2 to 2017-2.

**KEYWORDS:** critical reading; teaching of philosophy; Spanish language; education.

---

\*Membro do grupo de pesquisa *Filosofia, educação y pedagogía*, categoría A. Doutoranda em Educação pela Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Bogotá, Colombia. alexandra.cantillo@upte.edu.co

\*\*Lider do grupo de pesquisa *Filosofia, educação y pedagogía*, categoría A. Candidata a Doutora em Cultura e Educação na América Latina pela Universidad Nacional de las Ciencias y las Artes ARCIS, CHILE. Bogotá, Colombia. Gruplac.filoedup@gmail.com

## **Introducción**

En el segundo semestre del año 2014 el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación<sup>1</sup>, realizó unas modificaciones a la Prueba Saber 11° entre las cuales se encuentra, la articulación de las pruebas de lenguaje y filosofía que se aplicaban a los estudiantes en el último grado de escolaridad media, para introducir la evaluación de la lectura crítica en lugar de la filosofía. En ese sentido, el problema radica en que la enseñanza de la filosofía queda subsumida y al servicio del aprendizaje de la lectura crítica en la perspectiva de la formación y el desarrollo de las competencias específicas del área de lenguaje: competencias sintáctica, semántica, pragmática, textual, literaria, poética y enciclopédica<sup>2</sup> (MEN, 1998). Las cuales, considera el Ministerio de Educación Nacional<sup>3</sup>, serían condición para que los estudiantes se formen en una concepción determinada de lectura crítica en términos de su interpretación, argumentación y proposición<sup>4</sup>.

Ahora bien, según la política nacional en la lectura crítica se evalúan “las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbi-

---

1 En adelante Icfes.

2 Si bien las siete competencias específicas de lengua castellana se presentan como obligatorias en el marco de la política curricular, cuando se revisan los ejes referidos a la comprensión y producción de textos, se enfatiza en las competencias semántica, sintáctica, pragmática y textual.

3 En adelante MEN.

4 Es decir, se evalúa la interpretación, entendida como la capacidad del estudiante para responder preguntas sobre el qué, mientras, que la argumentación daría cuenta del porqué y la proposición del para qué de un texto.

tos académicos no especializados” (Icfes, 2017, p.15). De forma que, la lectura crítica constituye la meta de formación que se expresa en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* como un nivel de lectura avanzado, en las *Orientaciones Pedagógicas de Filosofía* como parte de una competencia específica y en la evaluación externa estandarizada como un componente que permite ver el desempeño de los estudiantes en una de las competencias genéricas<sup>5</sup> de la educación básica y media en Colombia, la competencia comunicativa.

En este orden de ideas, en relación con la formación en competencias, el punto de vista teórico del componente pedagógico, que le da sentido al desarrollo de las competencias específicas<sup>6</sup> y genéricas, son los elementos conceptuales del constructivismo de corte cognitivo<sup>7</sup>, el cual señala, que, el conocimiento se manifiesta en certezas, y se pone en circulación en redes significativas de relaciones sociales. Esto porque, según el Estado colombiano, es necesario que los estudiantes aprendan a problematizar para construir soluciones eficientes a las dificultades y necesidades de la vida diaria<sup>8</sup>. De ahí que, el Estado tome partido por la instrumenta-

5 Las competencias básicas o genéricas según el Ministerio de Educación constituyen lo que todos los niños y jóvenes deben saber y saber hacer en el marco del sistema de aseguramiento de la calidad del sistema educativo. Es decir, se hace referencia a las competencias ciudadanas, científicas, matemáticas y comunicativas.

6 Las competencias específicas hacen referencia a las competencias propias de cada área de conocimiento.

7 La construcción de conocimientos consiste en la construcción de redes de relaciones donde aprender significativamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación; en fin, construcción del significado. (MEN, 1998).

8 De esta forma se entiende el currículo en los Lineamientos curriculares de Lengua castellana, donde se produce un intercambio de saberes, experiencias, formas de comprender y explicar el mundo. (MEN, 1998)

lización de los saberes en esta dirección, preocupado por los comportamientos y las actitudes competitivas, respecto de otras cualidades propias de la cultura y de la sociedad.

Cabe señalar que, en el marco de los elementos teóricos y conceptuales que constituyen los lineamientos generales del modelo curricular colombiano, convergen conocimientos-competencias y desempeños académicos, por cuanto los Proyectos Educativos Institucionales acordados, planificados, aprobados, ejecutados y evaluados colectivamente por la comunidad educativa, ponen en relación la trayectoria pedagógica, la experiencia escolar y las técnicas didácticas resultado de la formación de las competencias de los estudiantes. Este proceso que se espera se construya entre estudiantes y profesores a la manera de un equipo de trabajo, responde al Proyecto Educativo Institucional, específicamente en el componente pedagógico, el cual es el eje articulador de la orientación curricular, materializado en el plan de estudios y el correspondiente plan de aula en la relación maestro-saber-aprendizaje. Entonces, el currículo estructurado a la manera de procesos pedagógicos de enseñanza complejiza el conocimiento y los saberes de la cultura de primero a onceavo grado y establece relaciones entre los grados y los ciclos según niveles, instancias y ejes de significación. Esto plantea una distancia teórica y conceptual a la concepción de currículo que venía circulando en los años setenta en el siglo XX, principalmente, cuando se ponía como referencia los programas centrados en el modelo de la tecnología educativa<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Modelo adoptado por el Ministerio de Educación colombiano en la década del 70.

Desde esta perspectiva, se mide la formación intelectual, siempre y cuando respondan al modelo de desarrollo cognitivo. Según el profesor e investigador Carlos Eduardo Vasco (1990):

[...] el interés por el aprendizaje, el mantenimiento de la unión vital de los procesos reales, el acercamiento global a los problemas y la previsión de consecuencias de las alternativas de solución, que pueden estar muy dispersas en diferentes campos; permite la percepción de la totalidad, la síntesis que sigue al análisis y la ubicación de los problemas en los contextos ecológicos, económicos y sociopolíticos apropiados. (MEN, 1998, p.21)

Esto implica según el profesor Vasco, sustentar un currículo como el colombiano, en el acto educativo, en el aprendizaje tomando los problemas propios de la vida cotidiana y del mundo real para que la construcción de problemas y los cuestionamientos susceptibles de la formulación de soluciones y alternativas, redunden en el mejoramiento y la calidad de vida. Además, teniendo como base la teoría de la cognición, estos elementos se consideran propios del conocimiento y los puntos de vista interpretativo y argumentativo, lo que favorece construir proposiciones pertinentes en contextos situacionales del mundo de hoy, para lo cual la Lectura crítica, más que la escritura, es indispensable<sup>10</sup>.

Por consiguiente, el punto de vista del profesor Vasco, quien fuera consultado al respecto de la política curricular colombiana<sup>11</sup>, tiene en cuenta en la construcción discursiva y de orientación en el currículo por

---

10 En la revisión de la política curricular vigente para el área de Lengua castellana, se puede observar el énfasis que tiene la habilidad de lectura en los procesos de evaluación por competencias.

11 Fue asesor de la *Dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos* en el Ministerio de Educación Nacional desde el año 1979 hasta el año 1993. Posteriormente, coordinó la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo hasta el año 1995.

procesos, la relación de los saberes como la matemática, el lenguaje y las ciencias naturales y sociales, desestimando que se continúe enseñando materias aisladas unas de otras<sup>12</sup>. De ahí que, lo que se pretenda en Colombia a partir de la década de los años noventa, en la perspectiva curricular de Vasco, es la necesidad de considerar un suelo epistémico en la perspectiva instrumental escolar de las competencias, lo cual no implica que no se enseñe el conocimiento, sino que se priorice el para qué sirve en la educación de los niños y los jóvenes. Por tal motivo, cuando se habla de la enseñanza de la matemática en la escuela se trataría, según el profesor investigador, más de pensar el conocimiento en el contexto social y cultural en su función constructiva que en el aprendizaje automático y memorístico de fórmulas y de operaciones desligadas de los enunciados lingüísticos problemáticos que se elaboran para la solución a los que estos dan lugar.

De modo similar, para el caso de la enseñanza del lenguaje, el desarrollo de la competencia comunicativa favorece, según la política nacional curricular, la función de la lectura crítica en un sentido verificable y evaluable. De modo que, las competencias específicas del área de lengua castellana en la perspectiva de la evaluación externa refieran a un desarrollo cognitivo que no se reduce a la enseñanza convencional del lenguaje. Es decir, a la enseñanza gramatical de la oración y el uso correc-

<sup>12</sup> Se puede decir que en su generalidad, atienden a un enfoque y una forma de entender el currículo, el cual refiere a la disposición de las nueve áreas obligatorias de la educación básica y media y los proyectos transversales, centrando su foco en el desarrollo de un problema práctico que resulte transversal para todas las áreas. Por lo tanto, se propone el diseño y la ejecución de diferentes proyectos: “Consideramos que el trabajo por proyectos constituye un modelo curricular en el que es posible lograr un alto nivel de integración, por cuanto los proyectos deben ser acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan de ellos” (MEN, 1998, p. 18).

to de las reglas del lenguaje escrito y hablado, como se asumía antes de la renovación curricular de los años 80 en el siglo XX, la cual tenía una “orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando la lengua como centro de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaban gran parte de las acciones en la escuela” (MEN, 1998, p. 23). En contraste, la estructura curricular del área de lenguaje señalada en los Lineamientos curriculares, remite a los profesores a establecer la relación entre los ejes de significación<sup>13</sup> y los niveles textuales<sup>14</sup> que ponen en relación al niño no solo con lo que dice, sino con los otros en términos situacionales o contextuales<sup>15</sup>.

Ahora bien, en relación con la enseñanza de la filosofía, el Ministerio de Educación Nacional, considera que no se necesita una formación intelectual de los estudiantes preocupados por teorías y sistemas conceptuales problematizadores de la concepción de mundo. Esto porque, la enseñanza de la filosofía en la educación media se preocupa de presentar una serie de preguntas relacionadas con la tradición filosófica<sup>16</sup>, pero que favorezcan a partir de esta enseñanza una formación de las competencias

---

13 “El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla”. (MEN, 1998, P. 38)

14 En el marco de las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza de la filosofía, se elaboran unas preguntas que siguen la denominada tradición filosófica y que serían la base para la enseñanza de esta área, a saber, preguntas acerca del conocimiento humano, de la estética y de la moral.

15 “El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla”. (MEN, 1998, P. 38)

16 En el marco de las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza de la filosofía, se elaboran unas preguntas que siguen la denominada tradición filosófica y que serían la base para la enseñanza de esta área, a saber, preguntas acerca del conocimiento humano, de la estética y de la moral.

comunicativa y ciudadana. De manera que, en las *Orientaciones curriculares para la enseñanza de la filosofía*, esta se toma desde el punto de vista del fortalecimiento de dichas competencias en relación con los ejercicios propios de la argumentación que exige la formación en filosofía sobre todo en lo referido a la autonomía y la comunicación.

De forma explícita, el Estado colombiano señala que la función de la enseñanza de la filosofía en la educación media implica el fortalecimiento de las competencias básicas articuladas al lenguaje. Por ende, realmente lo que interesa de la filosofía es aquello que sirve para formar un ciudadano crítico y capaz de dialogar. Además, entre la crítica y el diálogo debería surgir la capacidad creativa individual y colectiva para solucionar problemas de la vida social, económica y política de cada individuo. Sin embargo, cabe preguntarse ¿Qué se entiende por crítico en estas *Orientaciones curriculares*? Para responder es necesario acudir a lo que se ha denominado el pensamiento crítico el cual sirve de marco para entender la competencia crítica, pues implica el desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión, sin perder de vista los valores morales que tienen que ver con el pensamiento autónomo en el sentido de la capacidad de elegir, en el marco de las leyes y de asumir responsabilidades. Siempre y cuando se ciña a las condiciones propias de la democracia, la sociedad, la legitimidad y la eficiencia en relación con los problemas de la vida cotidiana.

Por esta razón, en esos puntos precisos, considera el MEN que el ejercicio filosófico contribuye a la comprensión cognitiva y lingüística, dado que, responde a los constructos epistémicos del sistema de signi-



ficación constructivista<sup>17</sup> y eje transversal de la política curricular de la educación básica y media en los últimos veinticinco años en Colombia. De forma que, en esta política educativa no interesa estudiar los sistemas de pensamiento filosófico y sus autores, sino la enseñanza de la filosofía bajo la condición de orientarla en el sentido de la lectura crítica, la cual se convierte en la meta de enseñanza para la comprensión de enunciados significativos problemáticos. Por consiguiente, la lectura sirve como instrumento de análisis y evaluación de los estudiantes de la educación media en la perspectiva de la comunicación<sup>18</sup>, pues, en esa dirección se organiza el sistema educativo colombiano<sup>19</sup>. Es en esta perspectiva que se plantean los planes de estudio y de aula, en relación con cada una de las áreas básicas del conocimiento<sup>20</sup>.

---

17 Así se puede leer en los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana en el apartado que se refiere a la relación del currículo con el Proyecto Educativo Institucional “Tal vez uno de los logros del constructivismo cognitivo es haber mostrado que la construcción de conocimientos consiste en la construcción de redes de relaciones; que aprender significativamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación; en fin, construcción del significado”. (MEN, 1998, p. 20)

18 La cual ha sido uno de los enfoques que se ha adoptado en la política educativa nacional para la enseñanza de la lengua castellana. Esta perspectiva define que los estudiantes deben desarrollar las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar. (Herrera, 2015)

19 Organiza la educación básica y media en los niveles preescolar, primaria, secundaria y media siguiendo una secuencialidad de grados, que van del preescolar al grado once, conformando cinco ciclos escolares a la manera de espacios pedagógicos que se abren como un único proceso de formación de competencias básicas y genéricas para el desempeño productivo y la vida social.

20 Las áreas del conocimiento son denominadas en la ley 115/94 por el MEN, eligiendo esta conceptualización sobre otras que ponen en discusión los límites del conocimiento como si este pudiese ser objeto de alguna medida; o su equivalencia como unidad de superficie.

De este modo, la enseñanza de la filosofía en concreto, cuando se preocupa de la enseñanza de los sistemas de pensamiento, deberá situarse en la historia de las ideas, de la reflexión y la comunicación. Punto de inflexión que para el currículo nacional articula la filosofía con la lectura crítica en el área de lenguaje, pues lo que importa es contar con las competencias comunicativas para la vida social. Esto es, cómo se puede entender, comprender y explicar el mundo en la relación consigo mismo, con el saber y con los otros, según épocas históricas en las que se construyen puntos de vista que no necesariamente son divergentes, pero que pueden señalar contradicciones, coincidencias y oposiciones sobre la manera de existir.

Si bien el MEN no discute explícitamente los argumentos anteriores y de cierta manera los acepta, considera la filosofía un instrumento de saber que contribuye al aprendizaje de las competencias básicas comunicativas, porque sitúa el diálogo como lo propio de la convivencia humana y el desarrollo de un pensamiento crítico. De ahí que, se pueda ubicar el punto de cruce de lo crítico entre enseñanza de la filosofía y enseñanza de la lectura, sin que se desarrolle el adjetivo crítico más allá de la indicación de una actitud y una competencia que permitiría tomar las mejores decisiones a partir de una evaluación de los argumentos. Adicionalmente, de alguna forma conllevaría a la transformación social, siempre y cuando se recurra al diálogo y a la creatividad, pero sin que se garantice cómo estas

competencias específicas; dialógica, creativa y crítica<sup>21</sup> podrían ser objeto de verificación y medición.

Por eso, la pregunta del Estado colombiano, sobre si ¿realmente se necesita la enseñanza filosófica? La respuesta sería positiva en la perspectiva de la formación de la competencia comunicativa, pues lo que interesa a la política curricular es cómo el rigor filosófico ayuda a construir prácticas de lectura. En este sentido, es pertinente y relevante cuestionamientos como ¿Cuál es la finalidad social de la enseñanza de la lectura crítica en la escuela contemporánea en Colombia? Además ¿Qué se entiende por lectura crítica?

## **1. La lectura crítica en la escuela colombiana contemporánea**

La práctica de la lectura asociada al espacio escolar se ha determinado según unas condiciones sociales específicas, referidas a la época, el tipo de lector, el tipo de texto, la finalidad y el modo de lectura. Esta construcción práctica social se sitúa en referencia a Roger Chartier y Guglielmo Cavallo en el texto *Historia de la lectura en el mundo occidental*<sup>22</sup>, donde presentan los resultados de una investigación que se ocupa

21 La competencia dialógica se fundamenta en un diálogo filosófico que pondera la argumentación como lo fundamental en la conversación. La competencia creativa hace referencia tanto a la forma como se formulan y solucionan problemas desde la filosofía como a la “abstracción de las formas estéticas producidas y percibidas” (MEN, 2010, p.35) La competencia crítica que hace parte del objeto de estudio de esta investigación va en la descripción desde Kant hasta Freire, indicando el carácter de autonomía en el pensamiento, de auto-crítica, opera sobre conceptos y reglas comunicativas y finalmente la transformación de las condiciones de vida para los ciudadanos en la perspectiva de Freire.

22 La Serie Lineamientos Curriculares, los cuales se entienden como las “[...] orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre

de señalar cuáles han sido las formas de lectura en este mundo desde la Grecia clásica hasta la contemporaneidad. En esta investigación se presta especial atención a sus singularidades, dado que, la lectura se constituye en una práctica social, la cual con el tiempo llega a la escuela, según un proyecto de sociedad moderno.

Muestra de lo anterior es que solo en la modernidad y la primera parte del siglo XIX se expandió la enseñanza formal<sup>23</sup> de la lectura a los niños<sup>24</sup> a través de cartillas, cuentos y manuales sobre todo en función de la vida productiva de los futuros obreros<sup>25</sup>. De forma que, en la investigación se retoma este punto de vista, pero centrados en los elementos constitutivos de la política nacional sobre las prácticas de la lectura en la escuela colombiana contemporánea. Esto es, estudiar la lectura y la lectura crítica en el marco de la política curricular vigente en Colombia<sup>26</sup> que, la

---

nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas” (MEN, 1998, p.3), son orientaciones y criterios nacionales que responden al principio de autonomía institucional respaldada legalmente por la Ley General de Educación de 1994, y el marco de acción de las Secretarías de Educación municipales, distritales y departamentales, aun hoy en día.

23 Teniendo en cuenta la claridad que se hace en el capítulo titulado Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños y obreros escrito por Martyn Lyons. “El progreso educativo tendía a seguir más que a preceder a la expansión del público lector. En Inglaterra y Francia, la educación primaria sólo llegó a ser efectivamente libre, general y obligatoria a partir de la década de 1880, cuando dichos países estaban ya prácticamente alfabetizados. (Cavallo y Chartier, 2004,p.565)

24 Así queda expresado en los Estándares Básicos de Competencias:[...] en la educación media se recomienda profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demanda el interlocutor y el contexto comunicativo. (MEN, 2006, p. 11)

25 “Los nuevos lectores, pues, incluían también las clases medias y bajas, los aprendices de artesanos y a los trabajadores de cuello duro que pasaron a engrosar la clientela de las bibliotecas de préstamo”. (Cavallo y Chartier, 2004,p.570)

26 La Serie Lineamientos Curriculares, los cuales se entienden como las “[...] orienta-

posiciona como una práctica de enseñanza que garantiza la comprensión y la interpretación de textos en el marco de la significación. Para lo cual se requiere una organización y una propuesta curricular como la presentada en los Lineamientos curriculares.

En este sentido, la función del área lengua castellana queda expresada en estos Lineamientos como la evidencia de “una serie de actuaciones o desempeños discursivos o comunicativos particulares” (MEN, 1998, p. 28). Es decir, el desarrollo de la competencia comunicativa. De igual forma, se indica el enfoque teórico desde el cual se entiende la lengua castellana, donde se sitúa la construcción de significación como “aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los seres humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y de significados” (MEN, 1998, p. 26). Este punto de vista implica, según la política curricular actual, ir más allá del enfoque semántico comunicativo propuesto en los años 80<sup>27</sup>.

Esa es la trayectoria estatal para la formación de un lector crítico, cuyas capacidades se desarrollan en la reflexión y la evaluación de la forma y el contenido de un texto, para que el sujeto escolar pueda dar cuenta de la intencionalidad del autor, de la veracidad de los argumentos usados ciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas” (MEN, 1998, p.3), son orientaciones y criterios nacionales que responden al principio de autonomía institucional respaldada legalmente por la Ley General de Educación de 1994, y el marco de acción de las Secretarías de Educación municipales, distritales y departamentales, aun hoy en día.

27 En el programa conocido como Renovación curricular se plantea para la enseñanza de español y la literatura, el énfasis comunicativo, entendiendo la lengua como un instrumento de comunicación para construir y expresar pensamientos y sentimientos (Herrera, 2015).

y de la estructura argumentativa. Espacio abierto para que el estudiante aprenda a desarrollar capacidades para las operaciones cognitivas derivadas del aprendizaje de la lectura, en condiciones de la vida cotidiana, real y productiva, en términos de la comunicación de discursos significativos y con sentido. Entonces, en el modelo de evaluación de competencias básicas, el Estado colombiano, evalúa lo correspondiente al desarrollo cognitivo y el uso que se hace del conocimiento en tanto instrumento de formación de competencias en la escuela<sup>28</sup>.

En consecuencia, se considera a nivel de esta política, la práctica de la lectura crítica, derivada de la noción de texto en tanto unidad de análisis del pensamiento, como lo pertinente a la construcción de significado, al desarrollo de capacidades y a la actuación intelectual en el campo social, económico, estético y físico de la escuela. (MEN, 1994). Lo mismo sucede, con la evaluación nacional de las competencias genéricas en la comprensión de los procesos del lenguaje, lo que permite a los profesores tener un referente para la construcción de prácticas pedagógicas instrumentalizadas en el aula de clase; elementos didácticos que darían cuenta del sistema de significación, cuyo centro de análisis y herramienta de la enseñanza del lenguaje es el texto y en correspondencia la lectura crítica de textos, los cuales no se identifican, únicamente, con la escritura, sino con la iconografía, o los textos que denominan discontinuos<sup>29</sup>.

28 Así queda expresado en los Estándares Básicos de Competencias: [...] en la educación media se recomienda profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demanda el interlocutor y el contexto comunicativo. (MEN, 2006, p. 11)

29 Según el Icfes en las Orientaciones pedagógicas de filosofía “destacan el pensamiento

Así pues, para situar de qué se habla cuando se hace referencia a la lectura crítica en la política educativa, es necesario dar cuenta del cambio en la evaluación externa nacional del área de lenguaje a la lectura crítica en la prueba Saber 2014-II<sup>30</sup>, dado que, la lectura ya era un proceso que se evaluaba en el área de lenguaje en los grados tercero, quinto, noveno y once<sup>31</sup>. En esta área de conocimiento se entiende la lectura como “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (MEN, 1998, p. 27). Entonces ¿cómo relacionar un proceso complejo significativo y semiótico con la lectura crítica, para que, una vez culminado el nivel de educación media, esta sea objeto de medición en términos de aprendizaje y operación cognitiva?

El pasaje por el cual se llegaría a esa criticidad en la lectura, se entiende en los referentes curriculares de 1998 y 2006 como un proceso paralelo donde la decodificación va unida a la comprensión desde los primeros grados de la escolaridad, es decir, que si bien los procesos de comprensión y explicación de la lengua tienen un mayor énfasis finalizando la educación básica primaria y la totalidad de la educación básica secundaria, el uso de la lengua en los primeros grados de escolaridad garantizaría que el lenguaje se apropiara como un elemento que le permite al estudiant-crítico como una de las competencias principales del ejercicio filosófico” (ICFES, 2017a, p.11).

30 Para el segundo semestre del año 2014 se presentaron las modificaciones de la prueba Saber y se aplicó la primera prueba con los cambios.

31 Ese era el planteamiento que se proponía y operaba en la prueba de lenguaje de los grados 3°,5°,9° y 11° las cuales fueron objeto de estructuración y alineación en los años 2009 y 2014 respectivamente para obtener correspondencia con los EBC y lograrla fusión de las áreas que comparten competencias genéricas según el acuerdo.

te entender su realidad y a su vez relacionarse con esta. De igual forma, la disposición de la formación de las siete competencias específicas del área de lengua castellana desde primer hasta onceavo grado, buscaría que no se relegara ningún aspecto de los que se entienden como constitutivos de la competencia comunicativa. Por lo tanto:

A partir del año 2000, la prueba fue orientada a la evaluación por competencias en lugar de la evaluación de conocimientos y aptitudes. Esto se hizo en concordancia con lo establecido por los Lineamientos y posteriormente, por los Estándares Básicos de Competencia del Ministerio de Educación Nacional (ICFES, 2018, p.7).

En ese sentido, el punto de encuentro entre la formación en competencias y la evaluación por competencias se configura a partir de la evaluación externa estandarizada. Para lo cual, se propone una alineación usando los términos del Icfes. Aunque, se indica que la formación de las siete competencias en lengua castellana no puede darse de forma aislada, y que necesariamente en la formalización de las prácticas pedagógicas es necesario tener esta orientación en consideración, las pruebas Saber solamente evalúan tres componentes específicos del área de lengua castellana; el sintáctico, el semántico y el pragmático<sup>32</sup>. Dado que, solo se puede evaluar en términos de competencias el aspecto cognitivo. En consecuencia, en estas pruebas se ubica en un puntaje mayor y en el nivel avanzado al estudiante que:

---

<sup>32</sup> Es necesario diferenciar que para los Lineamientos curriculares la pragmática es una competencia, y para la prueba estandarizada es un componente para evaluar en el marco de la competencia comunicativa y del proceso de lectura. En cuanto a competencia está referida al uso de reglas contextuales de la comunicación, de la intencionalidad y de los códigos sociolingüísticos.



[...] hace inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad de un texto; deduce información implícita de partes del contenido; define palabras a partir del contenido; explica las relaciones entre las partes, el propósito y la intención del texto. Puede juzgar el contenido, el uso de recursos retóricos y la forma de los textos [...] (ICFES, 2012, p.34).

Entonces ¿podría decirse, que el objetivo de la evaluación externa estandarizada modificó la formación de competencias a partir de la adopción de la prueba denominada Lectura crítica en lugar de la enseñanza de la lengua castellana y la filosofía en grado once? pues no realmente. Dado que, los componentes sintáctico, semántico y pragmático tienen correspondencia con las competencias local, global y crítica, las cuales se entienden como constituyentes de la competencia lectora crítica, cuya meta se expresa en el dominio de estos mismos componentes. En suma, el estudiante requiere demostrar en la evaluación externa que comprende la globalidad de un texto, y para esto debe necesariamente, haberlo entendido a nivel local, y para que se le reconozca como un lector crítico debe probar el dominio del componente local y global. Esto es, “evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar contenidos con variables contextuales, etcétera” (ICFES, 2017a, p.11).

Por consiguiente, si la finalidad de formación de competencias y por tanto de evaluación en grado once, en correspondencia con la prueba de lenguaje y lectura crítica es el mismo, es pertinente preguntarse, según el Estado colombiano ¿Qué aporta la enseñanza de la filosofía a la competencia de la lectura crítica y cómo sostener en la educación media que ese cambio en la mirada de la política curricular, la sitúe como subsidiaria

del área de conocimiento del lenguaje? Para el MEN y el Icfes es el adjetivo crítico el que permite justificar la decisión tomada, puesto que, en las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*, el objetivo de formación es el pensamiento crítico<sup>33</sup>.

Pero, aún así, no hay un sustento claro en las decisiones de la institución evaluadora de las competencias, pues lo que afirma es la noción común teórica que comparte el pensamiento filosófico y el lenguaje, en tanto sistema de significación<sup>34</sup>. Para el caso del lenguaje la preocupación no pasa por la formación de un pensamiento crítico, sino, que se ocupa de la instrumentalización de la competencia comunicativa a partir de unos procedimientos de orden metacognitivo, enunciado propio de la lectura crítica como es “reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido” (ICFES, 2017a, p.11).

En suma, la lectura y la escritura se consideran en el marco de los referentes curriculares de lenguaje, factores que aportan a la comprensión de los procesos de significación. Por lo tanto, la experiencia de la lectura se entendería como un factor social que contribuye al desarrollo de la inteligencia y pone en condiciones al lector para que pueda comprender

33 Según el Icfes en las Orientaciones pedagógicas de filosofía “destacan el pensamiento crítico como una de las competencias principales del ejercicio filosófico” (ICFES, 2017a, p.11).

34 Relacionada como se indica en los lineamientos con “[...] la concepción de lenguaje [...] la orientación [...] a través de múltiples códigos y formas de simbolizar y significar[...] (28) Además, queda claro que se entiende como una ampliación del enfoque semántico-comunicativo, y que el autor en el que se paran es Luis Ángel Baena en el artículo el lenguaje y la significación.

diferentes tipos de textos. Es decir, son los procesos cognitivos y lingüísticos<sup>35</sup>, los que subyacen al ejercicio de la Lectura crítica.

## 2. Configuración de la Lectura crítica a modo de Lectura en PISA

La relación que se establece entre la alineación de la prueba Saber 11° para el segundo semestre del año 2014 en Colombia y las pruebas internacionales PISA para la evaluación de la lectura<sup>36</sup>, se puede entender a razón de la clasificación que: “denomina *las dimensiones del dominio de la lectura* [...] por el tipo de proceso<sup>37</sup> que se evalúa en el alumno” (OCDE, s,f, p.8) En estos procesos se tiene en cuenta la recuperación de información, la interpretación de textos y la reflexión y evaluación. De forma que, el dominio de la lectura se expresa en el tipo de ejercicios que puede hacer el lector desde lo básico que sería la recuperación de información hasta poder reflexionar y evaluar un texto.

Desde esta perspectiva, se señala cómo la prueba de lectura crítica propone las competencias local, global y crítica ajustadas a lo que se entiende por el tipo de proceso en la prueba de lectura PISA, donde la lectura

35 El objetivo es medir el dominio de los estudiantes de los procesos involucrados en la lectura.

36 Los autores de referencia para el marco de entendimiento de la lectura en la prueba PISA provienen de la psicología y la psicolingüística principalmente de las universidades estadounidenses: “(Britt, Goldman y Rouet, 2012; Kamil, Mosenthal, Pearson y Barr, 2000; Perfetti, 1985, 2007; Rayner y Reichle, 2010; Snow and the Rand Corporation, 2002), los modelos de comprensión del discurso (Kintsch, 1998; Zwaan y Singer, 2003) y las teorías del rendimiento en la solución de problemas de información (Kirsch, 2001; Kirsch y Mosenthal, 1990; Rouet, 2006)”. (Icfes, pisa 2018, 9)

37 “El término “procesos cognitivos” se alinea con la terminología utilizada en la investigación psicológica sobre la lectura y es más consistente con una descripción de las habilidades y destrezas del lector” (Icfes, 2017b, p. 20)

se entiende como una capacidad<sup>38</sup> que consiste “[...] en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad” (PISA, 2000, p. 38). Así se expresa en la primera delimitación teórica del año 2000, donde interesa señalar qué se evalúa cuando se habla de la competencia en lectura. Posteriormente, en el año 2018 se agrega a la definición anteriormente citada los términos uso y evaluación, ya que, permiten dar el carácter interactivo<sup>39</sup> que es propio de la lectura (ICFES, 2017b).

En este sentido, la evaluación implica una serie de procedimientos determinados que refieren específicamente a las categorías con las cuales un lector se ubica dentro del texto. Sin embargo, lo que interesa no es la definición de esa categoría, sino la habilidad que ha desarrollado el lector. Específicamente se está hablando de evaluar la valoración que hace el lector de los argumentos, las inferencias que realiza y la articulación de sus conocimientos previos a la información que se presenta en el texto (ICFES, 2017b). Por lo cual, un lector competente o crítico para el caso de la educación media en Colombia, dadas las analogías presentes en la política de evaluación de la comprensión lectora nacional e internacional, comprende un texto en su nivel básico de forma literal e inferencial, reconoce el uso del texto acorde con una tipología textual, evalúa el contenido a partir de su comprensión global, de la estructura y de la intencionalidad y finalmente reflexiona sobre el contenido y la forma de un texto.

38 Concibe la competencia lectora como la base para la plena participación en la vida económica, política, comunitaria y cultural de la sociedad contemporánea. (Icfes, 2017b)

39 Referido a la interacción entre lector, texto y contexto.

De esta forma, el desarrollo de una competencia lectora crítica está circunscrita al cumplimiento de una serie de tareas del pensamiento deductivo. Pues, se indica que el dominio de la lectura tiene que ver con las “estrategias complejas de procesamiento de la información, incluyendo el análisis, la síntesis, la integración y la interpretación de información relevante de múltiples fuentes de textos (o información)” (ICFES, 2017b, p.8).

En resumen, el enfoque privilegiado para la evaluación del lenguaje es el que refiere los “procesos lingüístico-cognitivos involucrados en la lectura y su naturaleza interactiva” (ICFES, 2017b, p.9). Puesto que, hay una clasificación de las habilidades de nivel inferior<sup>40</sup> y superior para la lectura, las cuales un lector competente domina en menor o mayor medida. Donde en un nivel inferior se ubicaría “Lectura fluida decodificación, reconocimiento de palabras y análisis sintáctico de textos”. (ICFES, 2017b, p.22) y las tareas de acceso y recuperación de la información<sup>41</sup>. Y en un nivel avanzado el lector identifica y evalúa la fuente de la información, y reflexiona sobre su forma y contenido.

Es así como este supuesto se ajusta a la prueba de lectura en la evaluación PISA, dado que, aunque no se mencione la palabra crítica, como en la prueba colombiana, un lector competente, hace exactamente lo mismo, es decir, evaluar y reflexionar sobre el contenido y la forma de

---

40 En este modelo de lectura se presta mayor atención a la fluidez en la lectura, pues considera que si no se ha consolidado puede desviar recursos de la comprensión hacia procesos de nivel inferior necesarios para procesar el texto impreso (Icfes, 2017b).

41 Esta forma de entender la lectura busca la automaticidad en los procesos de lectura básicos porque considera que pueden ser un obstáculo para abordar los de nivel superior y “se asocia con una comprensión pobre” (ICFES, 2017b, 35)

un texto, a partir de estrategias metacognitivas. De esta forma, se puede indicar que la lectura crítica es una lectura metacognitiva<sup>42</sup>.

## **Conclusiones**

A partir de la justificación del Estado colombiano sobre el cambio de las pruebas de lenguaje y filosofía por la evaluación de la lectura crítica, que realiza la entidad nacional evaluadora de competencias, se puede afirmar que el modelo de evaluación externa estandarizada evalúa solamente una parte de las competencias que deberían desarrollar los estudiantes en la educación básica y media, según la política curricular vigente. Esto, teniendo en cuenta las características propias del modelo de examen, la formulación y distribución del porcentaje de las preguntas y el funcionamiento de las competencias local, global y crítica en términos de su relación con las competencias básicas y específicas.

Para el área de lengua castellana, es claro que hay una priorización de las competencias sintáctica, semántica, pragmática y textual, las cuales corresponden además con los ejes referidos a la producción y la comprensión de textos, donde se indica que son estas competencias las que determinarían quién es un lector competente. De forma que, las competencias literaria, enciclopédica y poética tienen un carácter accesorio o

---

<sup>42</sup> Para el Icfes la metacognición esta referida a “la capacidad de un individuo para controlar y pensar acerca de sus estrategias de lectura y comprensión, tiene una correlación significativa con la aptitud para la lectura, respondiendo a su vez a la enseñanza y el aprendizaje “asocia con una comprensión pobre” (ICFES, 2017b, p. 35). La metacognición, según el Icfes, es importante porque influye en el éxito y progreso de la lectura, además de impulsar el aprendizaje permanente.

son inexistentes para la evaluación externa estandarizada, ya que, solo se retoman en la tipología textual que divide los textos en literarios o informativos. De igual forma, en la enseñanza de la filosofía las competencias dialógica, creativa y crítica no entrarían en el marco de la evaluación estandarizada y no darían cuenta del amplio matiz que implica cada una de estas, pues solo se enfatiza en las habilidades relacionadas con los procesos cognitivos y lingüísticos. Es así como de la competencia crítica interesa que le brinde herramientas al estudiante para evaluar los argumentos y tomar las mejores decisiones, pero no sobre su cotidianidad, sino en el marco del contexto textual.

Ahora bien, aquí no se trata de pedirle al Estado que evalúe las siete competencias de lengua castellana como si se tratara de una sumatoria o una secuencia que las valora como competencias principales y secundarias, sino cuestionar por qué, si la enseñanza de la lengua castellana está inscrita en el modelo de significación, según los ejes que la estructuran, estos mismos no se toman como referente para la evaluación de competencias. Es evidente, que para la Lectura crítica este tipo de evaluación se circunscribe solo a la lectura metacognitiva, es decir, a una sola de las condiciones que hace posible la construcción de significado, entonces ¿Dónde queda la lectura como un proceso complejo, situado histórica y culturalmente, y que configura al lector? Esta cuestión es la que nos permite concluir, el uso instrumental que hace el MEN de sistemas de pensamiento y producción cultural como medios para alcanzar un fin: la constitución de modos de pensar operativos y eficientes. Además, tomando en consideración que este desplazamiento de la evaluación externa nacional

corresponde al modelo de lectura implementado por las pruebas PISA, donde se habla literalmente del modelo cognitivo y lingüístico como el preponderante en la evaluación de un lector competente, cuya finalidad última esta inscrita en ser un ciudadano que participe en la vida económica, política, comunitaria y cultural contemporánea.

No obstante, dada la diferencia que se puede establecer entre los sistemas de pensamiento filosófico y de lenguaje y del sistema de significación y puesto que se toma la Lectura crítica como la actividad propia de la evaluación estandarizada nacional, se afirma que la filosofía asume un papel como subsidiaria de la enseñanza de la lectura. De forma que, pierde la filosofía, el lenguaje y la escuela la posibilidad de formar estudiantes o colectividades capaces de pensar por sí mismos. Pues, si la filosofía es el diálogo, y el lenguaje la comunicación, la política curricular nacional vigente recorre distintos caminos para llegar a un mismo punto: formar la población escolar para comunicarse en el diálogo.

## **Referências Bibliográficas**

CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger. Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid: Taurus 1997.

Congreso de la República de Colombia. (MEN) (1994) Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). 8 de Febrero de 1994. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article85906.html>



HERRERA, Claudia. Política curricular actual en Colombia: Enseñanza del lenguaje en Filosofía y educación: en la punta de la lengua. Tunja: Editorial UPTC 2015.

ICFES. Guía de orientación examen de estado -2009. Bogotá: ICFES 2009.

ICFES. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación y Alineación del examen SABER 11. Bogotá: ICFES 2013a.

ICFES Pruebas Saber Guía para la lectura e interpretación de los reportes de los resultados institucionales de la aplicación muestral de 2011. Bogotá: ICFES 2013b.

ICFES Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014 – 2. Bogotá: ICFES 2014a.

ICFES SABER 11° 2014. Cuadernillo de prueba. Ejemplo de preguntas grado 11°. Bogotá: ICFES 2014b.

ICFES Guía de orientación Saber 11° 2017-1. Bogotá: ICFES 2017a.

ICFES Marco de referencia preliminar para competencia lectora PISA 2018. Bogotá: ICFES 2017b.

ICFES Informe nacional: Resultados nacionales 2014-II- 2017-II Saber 11. Bogotá: ICFES 2018a.

ICFES Resultados nacionales: Saber 3°,5° y 9° 2012-2017. Bogotá: ICFES 2018b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998) Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006) Estándares básicos de competencias de lenguaje. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2015) Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje V1. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2016) Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje V2. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2016) Vamos a aprender Lenguaje. Bogotá: SM.

Alexandra Patricia Cantillo Barrera  
Martha Soledad Montero González

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2018) Rendición de cuentas 2018. Recuperado de: [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co).

OCDE (s,f) El programa PISA de la OCDE qué es y para que sirve. París: OCDE.

PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. España: OCDE 2000.

VASCO, Carlos. Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. 2015. Retomado de [https://www.researchgate.net/publication/267962137\\_ALGUNAS\\_REFLEXIONES\\_SOB](https://www.researchgate.net/publication/267962137_ALGUNAS_REFLEXIONES_SOB)

VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. México, Siglo XXI 1989.

VYGOTSKI, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica 1989.

## ***Demografía, Instituciones Educativas, Decretos Ministeriales y Progreso. Una presentación de la política educativa de Laureano Gómez en Colombia (1950-1951)***

DEMOGRAPHY, EDUCATIONAL INSTITUTIONS, MINISTERIAL DECREES AND PROGRESS. A PRESENTATION OF LAUREANO GÓMEZ'S EDUCATIONAL POLITICS IN COLOMBIA (1950-1951)

*Yerson Y. Carrillo-Ardila\**

### RESUMO

El presente artículo, resultado de investigación, discute distintas propuestas administrativas ejecutadas en los años 1950 y 1951 en el campo de la educación en Colombia. Dichas propuestas estuvieron basadas, en principio, por distintos decretos y decisiones ejecutivas capitalizadas por el entonces presidente colombiano Laureano Gómez Castro y sus ministros de educación -Antonio Álvarez Restrepo y Rafael Azula Barrera- quienes, sin intermediación alguna del legislativo colombiano, desarrollaron un proyecto conservador que auguraba el progreso para la nación colombiana a partir de decisiones del ejecutivo y una política editorial. El objetivo principal es demostrar a partir de un acervo archivístico de naturaleza estadística y de documentación con características resolutivas y administrativas del gobierno, que el proyecto para llegar al progreso en Colombia estuvo fundamentado a partir del uso de la educación como piedra angular.

**PALAVRAS-CHAVE:** Laureano Gómez Castro; Educación; Progreso; Años 50; Colombia.

### ABSTRACT

This paper, which is a result of research, discusses different administrative decrees executed in the years 1950 and 1951 in the field of education in Colombia. Said decrees were based on different executive decisions made by the then Colombian president Laureano Gómez Castro and his ministers of education -Antonio Álvarez Restrepo and Rafael Azula Barrera- who, without any intermediation with the Colombian Congress, developed a conservative project that predicted progress for the Colombian nation based on executive decisions and an editorial policy. The central objective is to demonstrate, based on an archival collection of a statistical nature and documentation with resolute and administrative characteristics of the government, that the project to achieve progress in Colombia was based mainly on using education as a cornerstone.

**KEYWORDS:** Laureano Gómez Castro; Education; Progress; 1950s; Colombia.

---

\* Miembro del Grupo de Investigación Filosofía, Educación y Pedagogía, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Categoría A MinCiencias / Becario doctoral en filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá, Colombia, [yersoncarrillo@javeriana.edu.co](mailto:yersoncarrillo@javeriana.edu.co)

## Introducción

“Porque el verdadero progreso necesita del conservatismo para ser eficaz” (GÓMEZ, 1981, p. 243) expresaba Laureano Gómez Castro (1889-1965) en 1933 para reflexionar alrededor de la necesaria educación conservadora en Colombia. Dicha reflexión se desarrolló, ciertamente, como un impacto significativo dentro del contexto colombiano. Impacto que no se redujo a su corta presidencia, entre los años 1950 y 1951, la cual tuvo que ser suspendida debido a problemas muy serios de salud, concretamente un accidente cerebrovascular (EL TIEMPO, Año 41, n° 14422, p. 1), sino por la política curricular que en educación dejó establecida desde 1950 y que marcó todo el despliegue de la educación en Colombia durante la década de los años 50 alrededor del discurso del progreso en el país.

Puesto así, el presente artículo, resultado de investigación, es una lectura alrededor de cómo Gómez Castro logró esto, es decir, qué se desarrolló puntualmente en Colombia para que, particularmente, el proyecto de progreso en la nación tuviese una suerte de asidero y fuera considerado un lugar común. Este ejercicio, no obstante, demanda una contextualización del cómo se encontraba el país, principalmente en el sentido demográfico pues, como veremos, la población resultaría ser el objeto final donde se aplicaron las directrices administrativas presidenciales en forma de decretos educativos.

Para dar cuenta por lo anterior este trabajo se divide en cuatro momentos. El primero presentará una serie de elementos que nos sirven para plantear la discusión, esto es, (a) el campo de desarrollo, entendiéndolo como el lugar donde la política conservatista de mediados de siglo XX en Colombia se concentró, a saber, la población, por lo que resulta justificable una breve presentación demográfica; (b) un objeto de estudio, el cual apela claramente a la educación primaria y secundaria en Colombia; y, (c) un marco metodológico de estudio, el cual nos gustaría presentar bajo la denominación de la construcción de un *enunciado*, aspecto que profundizaremos en el tercer y cuarto momento.

Hecho lo anterior, el segundo momento tiene que ver con un desarrollo más a fondo de la situación demográfica de Colombia para el período estudiado, focalizando nuestra presentación en aspectos de infraestructura, talento humano y los escenarios reales que fungieron para el desenvolvimiento de la educación en el país, tanto en zonas rurales como urbanas, esto es, las instituciones educativas. Si se quiere es una delimitación más exacta que ubica el lugar donde se despliega el problema que nos interesa exponer, a saber, la educación en Colombia.

El tercer momento, dará cuenta por las implementaciones por decreto<sup>1</sup> que se desarrollaron entre 1950 y 1951 por parte de Gómez Castro junto con sus ministros de educación, donde se desarrollará la siguiente

---

<sup>1</sup> Indicamos “implementaciones por decreto” en función del cierre del Congreso de la República, máximo órgano legislativo en Colombia, que tuvo desde el año 49, por ordenanza del entonces presidente Mariano Ospina Pérez. Su apertura llegará hasta los años 60 gracias al Frente Nacional que inicia formal y administrativamente en 1958 con Alberto Lleras Camargo.

pregunta: ¿cómo el espacio demográfico (presentado en el primer momento) accedió a la institucionalidad educativa (desarrollado en el segundo momento) para engrosar las filas del proyecto de progreso conservatista?

Por lo pronto, basta indicar que esto fue posible gracias a la implementación por decreto de la política educativa y por un complejo proceso editorial donde el conservatismo mostraba las garantías del progreso al país mediante una apología del partido conservador colombiano. Finalmente, y con la ayuda del sociólogo Robert Nisbet, presentaremos no solamente una definición conceptual del progreso, sino que además indicaremos cómo tal concepto se desplegó en Colombia alrededor de la política de Gómez Castro.

## **1. Demografía**

Según los datos ofrecidos por el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Organización de las Naciones Unidas, a partir del punto de vista demográfico, la ciudad de Bogotá contaba con una población cercana a los 630315 habitantes para el año de 1950 y tan solo en una década, es decir para 1960, se contabilizaban cerca de 1270000 personas (UN, 2018a). Estas cifras contrastadas con distintos reportes contemporáneos al período, adelantados principalmente por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, en adelante), quien ha sido desde 1953 la institución pública que en Colombia capitaliza la estadística poblacional, reportó, bajo la dirección de Alberto Charry Lara, cifras levemente menores, en concreto afirmando que, para el año 50 existía una

población estimada de 620340, y para el caso del año 60 una población de 1048870 de personas (DANE, 1961, p. 5).

Sobre este pequeño contraste no buscamos plantear una suerte de desproporción evidente entre los datos de las fuentes, habría que decir, por el contrario, que su diferencia nos permite no solo una sencilla conclusión de no contar con una suerte de exactitud poblacional, además, nos permite especular distintas contingencias que, en términos de recolección de datos, hace interesante evaluar las diferencias. Dichas contingencias, vienen dadas principalmente por un desconocimiento estatal de la población y de la ausencia de la capacidad que tuvieron los gobiernos nacionales para organizar y atender las necesidades del país (COTE & LAVIGNE, 2013, pp. 54-120).

Ahora, en continuidad con este ejercicio de contraste, planteando ahora uno entre la proporción de la población que desarrollaba tanto sus actividades residenciales, así como laborales, en las zonas urbanas y rurales, según los resultados cuantitativos de Naciones Unidas para las perspectivas de urbanización (UN, 2018b), se expone que en el año 1950 el 67,40% de la población era rural y el 32,60% era urbana. Por tanto, lo expuesto nos garantiza la idea según la cual el cambio significativo de datos, para la población urbana, tuvo un crecimiento del 46,27% y por tanto con claras tendencias de aceleramiento. Sin embargo, el naciente conflicto de movimientos armados, los trabajos agropecuarios sin condiciones laborales contemporáneas adecuadas y los amplios estallidos de violencia rural, derivada en parte por distintos movimientos guerrilleros y los gru-



pos paraestatales (LAROSA & MEJÍA, 2013, pp. 23-37), nos ofrece de nuevo una complejidad en términos de reconocer una suerte de fidedigna fotografía del período.

Llegados a este punto nos gustaría evaluar entonces cómo estos datos se desarrollaron en términos educativos en Colombia, esto es, plantear cómo se evidenció lo anterior dentro de un campo particular de estudio, a saber, la educación en Colombia. En concreto la educación de formación primaria y secundaria pues, nuestra intuición nos lleva a pensar que hubo un control político y doctrinal para determinar que la educación fungiera como una herramienta para controlar y dar un sentido a esta explosión demográfica presentada. Si se quiere, y mirando de cerca tal contexto, nos preguntamos entonces sobre lo que Gilles Deleuze plantea sobre la arqueología de Michel Foucault, esto es, la arquitectura.

Nuestro trabajo entonces se enmarca en la búsqueda de una realidad que se estructuró de acuerdo con un discurso (DELEUZE, 2013, p. 19), el discurso educativo. Nos explicamos: Foucault, explica Deleuze, se pregunta por los lugares que permiten ver, buscando reconocer cómo y bajo qué tipo de condiciones hicieron posible su superficie, su modo de presentación, el contenido de su presencia, finalmente el *enunciado*. Dicho esto, nos interesa de modo concreto evaluar cuáles fueron los contenidos de formación educativa en Colombia durante este período, lo cual recae en la pregunta por determinar qué condiciones plantearon para las escuelas. Por ello, nuestra referencia a los datos estadísticos son finalmente marcos de evaluación.

Ello no sugiere intentar ver el problema con el uso empírico del ojo. El objetivo es más sutil: se trata de construir las visibilidades bajo el archivo que tengamos, el cual para este caso se ubican en los resultados cuantitativos del DANE y en la política administrativa, la cual expon-dremos en detalle posteriormente. La estadística entonces nos ofrece un elemento clave para hacer hablar su contenido. Sobre lo anterior, estamos montados entonces dentro de un vehículo que nos lleva al *enunciando*, el cual no es el del ejercicio empírico del lenguaje, explicará Deleuze, sino el de encontrar una suerte de proposición, o frase, que resultó valorada a partir de sus condiciones de existencia (2013, p. 26).

Dicho *enunciado*, sostendremos, recae en el progreso de la nación colombiana. En ese orden de ideas hemos presentado entonces tres elementos pertinentes, a saber: (a) el campo demográfico; (b) el objeto de estudio, el cual es la educación primaria y secundaria en Colombia; y, (c) un marco metodológico de estudio, la construcción de un enunciado, el cual veremos está relacionado con el progreso.

## **2. Instituciones Educativas**

De nuevo en nuestros datos, el gasto público en educación por parte de Colombia para el año 1960, según fuentes de la UNESCO basados en los porcentajes del Producto Interno Bruto (PIB) para países seleccionados de características de bajos y medianos ingresos (UNESCO, 2015), era del 1,80% lo que supone claramente una inversión muy baja en

contraste con otros países de la región latinoamericana con igualdad de condiciones rurales y urbanas.

De hecho, es prudente indicar que el producto interno bruto per cápita, para el año de 1960, ajustado por el movimiento cambiario de precios a lo largo del tiempo por la inflación y por diferencias de precios entre países para permitir comparaciones, se calcula que, en Colombia, según fuentes económicas del *National accounts, ICP benchmark data* (FEENSTRA et al, 2018), los ciudadanos percibían una suma cercana a 3,4 dólares (esto valorado desde la tasa de valoración de precios internacionales del 2011) supone ciertamente una suma levemente mayor a un dólar actualmente.

Con ello, las condiciones de la población en materia de su educación reflejaron la noción de construir un progreso, esto es, el de acortar tales brechas a partir de los establecimientos educativos de formación. Sobre estos, la realidad de la entonces Colombia de 1950 es el siguiente para el caso de la educación primaria:

*Demografía, Instituciones Educativas, Decretos Ministeriales y Progreso. Una presentación de la política educativa de Laureano Gómez en Colombia (1950-1951)*

Año	Área Urbana			Área Rural		
	Oficial	No oficial	Total	Oficial	No oficial	Total
1950	359882	48740	408622	398274	1598	399872
1951	382871	73920	456791	414082	4105	418187
1952	418768	77110	495878	426999	256	427255
1953	458534	147185	605719	464674	2139	466813
1954	485785	145191	630976	491473	2901	494374
1955	529544	177447	706991	523518	5575	529093
1956	578016	192852	770868	535742	4925	540667
1957	622934	208169	831103	545334	4753	550087
1958	692226	221027	913253	575599	4271	579870
1959	736912	231592	968504	593975	6093	600068
1960	799034	251963	1050997	633189	6175	639364

Año	Total Urbana + Rural. Oficial	Total Urbana + Rural. No Oficial	Gran Total
1950	758156	50338	808494
1951	796953	78025	874978
1952	845767	77366	923133
1953	923208	149324	1072532
1954	977258	148092	1125350
1955	1053062	183022	1236084
1956	1113758	197777	1311535
1957	1168268	212922	1381190
1958	1267825	225298	1493123
1959	1330887	237685	1568572
1960	1432223	258138	1690361

Tablas 1 y 2. DANE. *Alumnos Matriculados por sector y área. Educación Primaria, 1950-1960 (DANE, 1985, p. 7)*<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Las tablas 1 y 2 son elaboración nuestra.

La totalidad de estudiantes matriculados en 1950, para educación primaria, rondaban cerca de los 808494, los cuales eran dirigidos por un estimado aproximado total de 19497 maestros. Esta suma, como se retrata en las Tablas 1 y 2, se incrementa proporcionalmente con el aumento de plazas estudiantiles ya que, para 1960 de los 1690361 estudiantes de educación primaria estos tuvieron cerca de 44910 profesores (DANE; 1985, p. 21). En lo que respecta al número de establecimientos, estos igualmente aumentan de 12118 planteles a 19516 en los diez años de 1950 al 1960. Claramente, estos datos refieren establecimientos con la calidad “informantes” de su existencia, es decir, son aquellos que reflejaron datos, generando rastros de duda principalmente en zonas rurales, donde los sondeos y las estadísticas levantadas adolecen de un levantamiento muy escaso en virtud de las dificultades de acceso (DANE, 1985, pp. 29-30) y por los procesos de violencia rural (LAROSA & MEJÍA, 2013, pp. 23-25).

Aplicando a las anteriores consideraciones un índice de crecimiento, tomando por base la totalidad de estudiantes de educación primaria de los años 1950 en contraste con 1960, podemos afirmar fácilmente que en lo que respecta a las matriculas hay una duplicación con un índice del 209%. Así, evaluando el caso de los establecimientos el índice de crecimiento entre 1950 y 1960 es del 161%. Sin embargo, poco o nada podemos juzgar de la no proporción, esto en la medida del desconocimiento de aspectos espaciales y de infraestructura que contaban estos establecimientos. El índice de crecimiento para el caso de los profesores, no obstante, sí nos presenta un aumento poco significativo ya que, tomando

como referencia, de nuevo, los años 1950 y 1960 el aumento comparativo es del 43,4%, un aumento que nos plantea una dificultad en la vinculación laboral de los profesores.

Ahora bien, para el caso de la llamada educación postobligatoria<sup>3</sup>, los “alumnos” matriculados en los bachilleratos académico, pedagógico, industrial, comercial, agropecuario y promoción social, presentan igualmente significativas cifras de aumento demográfico para el período de 1950 y 1960. En términos generales los “alumnos” de los bachilleratos académicos e industriales eran hombres, así como los de los bachilleratos pedagógicos y comerciales resultaban ser mujeres (DANE, 1985, pp. 57-66). A todas estas, el caso del bachillerato de promoción social poseía la

---

3 El “Bachillerato Académico. A este tipo de modalidad se le denomina generalmente *Clásico o Tradicional*. En el país ha alcanzado índices extraordinarios de crecimiento, ya que se le considera una modalidad que da prestigio y facilita el ascenso social. El bachillerato académico tiene una duración total de seis años y se divide en dos etapas; una de cuatro años (básica) y otra de dos años llamada media vocacional. [El] Bachillerato en Tecnología o Aplicado. Este tipo de modalidad surgió debido al proceso de industrialización creciente que se sucedió en el país entre 1930 y 1945, y busca vincular cada vez más la rama productiva a la formación escolar. Entre las divisiones de ésta modalidad encontramos: [el b] achillerato Industrial. Que busca preparar a técnicos y operarios en las diversas especialidades que requiere la industria según las necesidades del país. [El b] achillerato Comercial. Surgió como una respuesta al crecimiento de las actividades económicas relacionadas con el comercio, y en la actualidad se enseña de manera preferente en la sección nocturna. [El b] ahillerato Pedagógico. Cuyo período académico de seis años busca integrar la teoría y la práctica indispensables para lograr la capacidad necesaria para los maestros. El objetivo principal de éste bachillerato es el de mejorar la calidad de la educación colombiana. [El b] achillerato Agropecuario. Cuya finalidad era vincular la educación secundaria con el sector rural. [El b] achillerato en Promoción Social. Cuya finalidad era la de elevar en la mujer campesina su nivel moral, intelectual, social y económico.” SERRANO Arenas, Josué Hernán, *Sistema Educativo Nacional de Colombia. Educación Posobligatoria. Educación Postobligatoria. Informe del Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)*. Colombia, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 1993.

“finalidad (...) de elevar en la mujer campesina su nivel moral, intelectual, social y económico” (SERRANO, 1993, p. 1), lo que supone una formación exclusiva y paradigmática para las mujeres, no solamente en Colombia sino, sin el ánimo de ser apresurados, a nivel regional. Ahora, asumiendo, igualmente, un índice de crecimiento entre los años de 1950 y 1960 en todos los casos, la formación académica presentó un aumento del 2513%; el pedagógico del 459,4%; el industrial del 34,2%; el comercial del 443,9%; el agropecuario del 889%; y, el bachillerato de promoción social del 130%.

Con todo ello, permítanos ahora hacer *hablar* estos contenidos y elementos cuantitativos, usando las formas de expresión de la normatividad vigente para aquel entonces, con esto buscamos además alcanzar una unidad del discurso, como lo expresa Foucault (2002, pp. 53-54), la cual no es en función de la existencia de un objeto determinado, esto es, no para definir qué fue la educación dentro del período, sino más bien definir un conjunto de reglas que hacen posible que se haya dado cierto tipo de educación en Colombia. Lo anterior, tiene que ver con la impronta que determinó la idea del progreso en el país, proyecto que fue diseñado por una política conservadora de hacer a la escuela un lugar de reglamentación para el porvenir del país.

### **3. Decretos ministeriales**

El entonces presidente Gómez Castro ejerció su período entre el 7 de agosto de 1950 y el 5 de noviembre de 1951. Su primer ministro de

educación fue Antonio Álvarez Restrepo (Martínez, 2018, p. 415), quien ejerció su administración ministerial entre el 7 de agosto de 1950 y 2 de febrero de 1951. Desde el punto de vista de sus decretos suscita especial interés el 3256 de 1950 el cual fue su primer acto normativo para implementar una idea progreso conservatista, a saber: la reglamentación de los exámenes de bachillerato y el ingreso a las Facultades Universitarias (DECRETO 3256, 1950).

Dicho decreto ministerial en particular nos resulta interesante por dos motivos: el primero determinó que los exámenes finales, realizados en el último año de formación de bachillerato, se verificarían por parte del ministerio de educación, siendo entonces, a partir de ese año, total responsabilidad de los distintos rectores de los colegios dar cuenta por los resultados. Lo anterior aplicaba para la totalidad de instituciones que estaban aprobadas por el ministerio, fijados previamente en el artículo segundo del decreto 1070 de 1938 (DECRETO 1070, 1938) de la primera administración del entonces presidente Alfonso López Pumarejo dada entre 7 de agosto de 1934 hasta 7 de agosto de 1938 (Martínez, 2018, p. 317).

Ahora, este decreto dejó claro que los rectores eran los directos responsables del envío al ministerio de las distintas calificaciones obtenidas en los exámenes de los cinco primeros años de bachillerato; y, aquellas calificaciones obtenidas en el último año eran enviadas al terminar éste, todo esto de acuerdo con la reglamentación que del ministerio se expidiese. El segundo elemento recae ya no en el egreso del estudiante de la formación de bachillerato sino para el ingreso a la educación superior, el cual exigía:



hacer un examen de concurso que debe versar sobre las tres materias más adecuadas como preparación básica para la carrera profesional que se haya escogido, y además una serie de preguntas precisas sobre conocimientos generales adquiridos en el bachillerato, una redacción castellana y traducciones de inglés y francés, todo de acuerdo con la reglamentación de este Decreto, que expedirá el Ministerio de Educación.

Lo anterior era extensivo tanto para universidades públicas como para aquellos claustros privados. Para dar solidez a lo anterior resulta interesante que la siguiente reglamentación, adjudicada por el decreto 0075 de 1951 (DECRETO 0075, 1951)<sup>4</sup>, planteará un plan de estudios para la enseñanza secundaria, el cual fue implementado, normativamente, para finales del año 51 en los colegios del Valle del Cauca y Nariño, y para el resto del país el plazo se fijó para el año siguiente.

De otro lado, aquellos colegios, expone el decreto, que hayan garantizado a sus “alumnos” la terminación del año cuarto podrían conferir el título de “Expertos”, especialmente para aquellos que hayan profundizado en artes o en comercio, y con ello gestionar su ingreso a los Institutos Técnicos Superiores Industriales o Comerciales. Así mismo, si el colegio hubiese realizado un énfasis preparatorio para magisterio, las instituciones debieron generar el “Certificado de Competencia para el magisterio elemental” lo que implicaba una acreditación para desempeñar cargos como “docentes elementales”, a la par de un posible acceso para matricularse en el quinto año de las Escuelas Normales Regulares.

---

<sup>4</sup> Este decreto, por otro lado, derogó los decretos marcados con los números 2087 de 1945 y 3645 de 1947. Empero este posteriormente sería modificado por Rafael Azula Barrera, el segundo ministro de educación de Gómez Castro, con el decreto Decreto 2250 de 1951, el cual agrega unas modificaciones que se resumen en cambios de intensidades horarias y posibilidad de consultas a bibliotecas (DECRETO 2250, 1951)

Para dar una suerte de despegue a lo anterior, la administración de Gómez Castro hizo surgir el decreto 0192 de 1951, el cual tuvo que ver con la adopción de un plan de estudios para los Institutos de Enseñanza Pedagógica, dictando entonces una normatividad para todos los planteles de orientación pedagógica, tanto oficiales como privados (DECRETO 0192, 1951).

Una vez desarrollado la totalidad del plan de estudios cada estudiante debía presentar una prueba que contuviera una evaluación de una práctica de enseñanza, esto se daba específicamente alrededor de tres materias de educación primaria; y, una tesis escrita sobre temas pedagógicos, la cual se sustentaba de forma oral. Una vez hecho lo anterior se accedía a la expedición del Certificado de Competencia para Magisterio elemental. La vigencia de este decreto fue a partir de 1951 permitiendo que la Escuela Normal Superior de Bogotá, llevara el nombre de Escuela Normal Universitaria y que sus egresados estuviesen denominados bajo el nombre de licenciados.

Además, las Escuelas Normales Regulares Nacionales comenzaron a llevar el nombre de Escuelas Normales Superiores. La organización entonces de la formación pedagógica, y por ende de este tipo de bachilleratos, accedió a una reglamentación que permitía al entonces gobierno de Gómez Castro garantizar un tipo de egresado particular: alguien con claridades de lo que sería lo intelectual y lo práctico. Intelectualidad que no se estima en este aspecto a algo diferente a los conocimientos teóricos que debería tener un normalista en Colombia y, como veremos, en la reproducción de la doctrina conservadora.

Ahora, dado ya un orden al plan curricular de la enseñanza pedagógica, el ministerio realiza una intromisión ahora a la enseñanza comercial con el decreto 0356 de 1951. Este decreto exponía una reforma para la enseñanza comercial para todo el territorio de Colombia, basándose en los desarrollos normativos consignados en la Ley 143 de 1948 la cual organiza la formación técnica del país, por lo que el decreto reglamentó tanto la enseñanza elemental de comercio (DECRETO 0356, 1951)<sup>5</sup>, la cual se desarrolló dentro de los Centros de comercio, así como la enseñanza comercial especializada<sup>6</sup>, impartida en los Institutos Técnicos de Comercio. Tal formación estuvo totalmente dirigida por la Sección de Enseñanza Comercial del Departamento de Educación Técnica del Ministerio de Educación Nacional.

Para este momento inicia el período ministerial de Rafael Azula Barrera, segundo ministro de Gómez Castro, quien ejerció desde el 3 de febrero de 1951 hasta 5 de mayo de 1951 (MARTÍNEZ, 2018, p. 415) y estuvo presente incluso en la presidencia de Roberto Urdaneta quien remplazo a Gómez Castro por enfermedad<sup>7</sup>. El trabajo de Azula fue de doble vía, de un lado, la continuidad del desarrollo administrativo de la educación mediante decretos; y, de otro lado, un protagónico papel en la reedición de un número importantes de obras donde se realizaba, entre otras cosas,

---

5 Este tipo de enseñanza reguló los planes de estudio para la mecanografía, la mecanotaquígrafa; la mecanotaquígrafa y su correspondencia comercial; y, la teneduría de libros.

6 La cual abarcó los grados de experto en comercio; técnico en comercio; cursos de especialización para técnicos; y, contador público juramentado.

7 Roberto Urdaneta Arbeláez (1890-1972) asumió la presidencia de Colombia el 5 de noviembre de 1951 hasta el golpe de Estado de Rojas Pinilla el 13 de junio de 1953 (MARTÍNEZ, 2018, p. 415).

una apología al conservatismo colombiano. Nos concentraremos en esto último.

Sobre esto Azula reeditó parte de la obra del conservador decimonónico Sergio Arboleda (1822-1888) bajo los proyectos editoriales de la Biblioteca Popular de la Cultura Colombiana y la Biblioteca de Autores Colombianos. El primer proyecto contenía una serie de artículos conservadores como “La política de España” (ARBOLEDA; 1951, pp. 50-66); “La Colonia, su situación política y económica” (1951, pp. 67-78); “La Colonia, su constitución social” (1951, pp. 79-96); “La revolución, su naturaleza” (1951, pp. 96-103; y, otros tantos más que agudizaban la idea del progreso en manos del partido Conservador<sup>8</sup>.

El segundo proyecto, el cual fue continuado por Lucio Pabón Núñez, ministro sucesor de Azula Barrera en la presidencia de Urdaneta, realizaría por ejemplo la reedición del *Diccionario político* de Rafael Núñez en el año 1952<sup>9</sup>. En ese contexto la Biblioteca Popular de Cultura

8 “Quinto artículo: La revolución, sus caracteres”, 104-140; “Sexto artículo: vocabulario político, libertad”, 141-153; “Séptimo artículo: vocabulario político, igualdad”, 154-165; “Octavo artículo: vocabulario político, igualdad”, 166-175; “Noveno artículo: vocabulario político, democracia”, 176-186; “Décimo artículo: elementos de nuestra sociedad”, 187-204; “Undécimo artículo: religión”, 205-214; “Duodécimo artículo: religión, indiferencia constitucional en esta materia”, 215-230; “Nuestro símbolo”, 231-237; “Nuestras aspiraciones”, 238; “Nuestros principios”, 239-245; “Nuestras doctrinas”, 246-288; “Nuestra conducta”, 289-297; “Las amenazas de revuelta”, 298-313; “El clero puede salvarnos y nadie puede salvarnos sino el clero”, 314-359; “Nuestra revolución fue efecto de la revolución francesa y los prohombres de nuestra independencia estaban empapados en las ideas del siglo XVIII”, 360-364; “Las siete palabras”, 390-406; “Apéndice: Las sociedades secretas, principal causa del mal moral, social y político de las repúblicas americanas”, 407-409. En *La república en la América Española*. ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Biblioteca Popular de la Cultura Colombiana, bajo la dirección de la revista “Bolívar”.

9 NÚÑEZ, Rafael, *Diccionario político*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Biblioteca de autores colombianos, ABC, 1952). Igualmente, existe una publicación por par-

Colombiana, bajo el acompañamiento indistinto de quien estaba a cargo del ministerio de educación nacional, adelantaba serias publicaciones de autores que de alguna forma contribuyeron al desarrollo del pensamiento conservador colombiano, alcanzando publicaciones de reediciones como las mencionadas y la de autores como José Eusebio Caro<sup>10</sup>, fundador del conservatismo colombiano, en una antología que contiene una amplia gama de textos; adicional se realizó la publicación de Miguel Antonio Caro<sup>11</sup>, donde el colofón de la publicación no solo reconoce el tutelaje del ministro de educación Azula Barrera sino que además la del presidente Laureano Gómez Castro, para este caso particular nos encontramos con publicaciones que Caro realizó a modo de artículos en los diarios *El Conservador*, *El Tradicionalista*, *los Anales Religiosos y del Repertorio Colombiano*.

Es por ello por lo que se da una suerte de *enunciado*: la educación, diseñada por las políticas educativas que perfilaban los contenidos de los bachilleratos, principalmente los pedagógicos, se replicarían con los materiales editoriales que presentaban las virtudes del conservatismo. No obstante, ¿por qué esto estaba relacionado con el progreso?

---

te de la colección Biblioteca Popular de Cultura Colombiana adelantada por el Ministerio de Educación Nacional: Rafael Núñez, La reforma política en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Tomo VI, 1950).

10 CARO, José Eusebio, Antología: verso y prosa. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, 1951);

11 CARO, Miguel Antonio (1951) Artículos y discursos. Biblioteca popular de cultura colombiana . Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

## 4. El progreso

Abordaremos la anterior pregunta a partir de una reflexión del sociólogo estadounidense Robert Nisbet. Este nos expone que es menester reconocer que “Durante más de veinticinco siglos los filósofos, los científicos, los historiadores y los teólogos han estudiado, con mayor o menor interés, esta idea [del progreso] y también, naturalmente, la opuesta, la que niega el progreso para hablar de la degeneración o la repetición cíclica” (1998, pp. 18-19), esto supondría que el progreso ha sido un problema por mucho altamente concebido por distintos intelectuales:

J. B. Bury lo dice con una frase muy acertada: la idea del progreso es una síntesis del pasado y una profecía del futuro. Es una idea inseparable de otra según la cual el tiempo fluye de modo unilineal (...) Arthur O. Lovejoy afirma que la idea de progreso supone «por un lado una valoración del proceso histórico en general, y por otro, una valoración de la tendencia predominante en ese proceso» (NISBET, 1998, pp. 19-20).

Luego, tenemos una lectura lineal que explica que el desarrollo de la civilización humana es de mejoría (Bury), y por otro lado tenemos un discernimiento sobre los aspectos predominantes de un acontecimiento histórico que nos lleva a pensar que el progreso es la superación de fases. Esto nos permite reconocer que Nisbet diagnóstica estas lecturas en cierta forma de naturalismo histórico, pues define que:

No se entiende el progreso como producto del simple capricho o de meros accidentes, sino como parte del plan mismo de las cosas en el universo y la sociedad. El paso de lo inferior a lo superior es entendido como un hecho tan real y cierto como cualquier ley de la naturaleza (NISBET, 1998: 20).

Luego, para el caso colombiano, y siguiendo a Nisbet, el país debía entonces recuperar las sendas del conservatismo, el cual se había desarrollado años antes con el denominado período de la *hegemonía conservadora* (1886-1930), esto por tres motivos principales. Primero, durante este período (iniciando ejecutivamente con José María Campo Serrano -1886/1887- y terminado con Miguel Abadía Méndez -1926/1930-); se presentaba una dirigencia que había logrado una solidificación en el poder derivada por distintas variables, siendo una de la más apabullantes la derrota del liberalismo radical en la Guerra de los Mil Días (1899-1902), lo que constituía junto con la Constitución de 1886 un dominio real de la política colombiana, al menos desde del ejecutivo y en una amplia medida en las ramas judiciales y legislativas, matizando con ello la construcción tanto del Estado como de la Nación dentro de la formación de una idiosincrasia al parecer centralista.

Lo anterior, determinó en el país, entre otros aspectos según Ricardo Arias, 1. el rechazo a la modernidad liberal y un integristismo alrededor del catolicismo (ARIAS, 2010, p. 14). Tal tesis es por supuesto susceptible de revisar, pero en principio demarca una particular forma de país, a saber: una cohesión. Segundo, el conservadurismo, bajo una política que ha sido demarcada como centralista, logró el auge agrícola, un elemento primordial que constituyó concordia entre las élites políticas bipartidistas, concretamente generando la necesidad de horizonte de país, bajo la nominación de la Unión Republicana, elemento que nos hace notar que el bipartidismo es algo más complejo que dos partidos políticos enfrentados,

y que el progreso de la nación colombiana estuvo relacionado con una continuidad de una élite en el poder, liderada por el conservadurismo.

Finalmente, como tercer motivo, la hegemonía conservadora nos ubica en los alrededores del primer centenario independentista, hito histórico clave, donde confluyeron distintas perspectivas frente al progreso, las cuales pueden ser sujetas de diferenciación en el sentido de valorar los primeros cien años de la nación colombiana en términos de supuesta mejoría, estancamiento o deterioro, siendo fundamental reconocer las afirmaciones y acercamientos de diversos intelectuales colombianos, traídos de varias disciplinas y posiciones políticas. Parcialmente nombraríamos a intelectuales y políticos tales como Rafael Núñez, Miguel Antonio Caro, Miguel Jiménez López, Luis López de Mesa, Luis Eduardo Nieto Arteta, Calixto Torres Umaña, Jorge Caballero y principalmente Laureano Gómez Castro.

En ese orden de ideas la política educativa en Colombia, a partir del año 50, parece estar relacionada con pensamientos y teorías políticas las cuales, desde una visión de historia intelectual, estaban reintroduciendo planteamientos de reformas económicas y educativas sobre la población que supuestamente se presentaba en decadencia, ya sea por la determinación geográfica, el influjo periférico y selvático o la incipiente relación con la formación educativa primaria. Es decir, la pausa conservadora, entre 1930 y 1946, no permitieron el porvenir. Por ello, Gómez Castro, antes de su presidencia, bajo la lectura de Emer de Vattel presentaba varios elementos dentro de la bifurcación de conservación y perfeccionamiento de la “raza colombiana” para plantear una discusión en torno al progreso (1970, p. 6).



Ahora, sobre esto último Jason McGraw ciertamente nos expone que dentro de los intelectuales que se permean de la categoría de progreso como una coda a su proyecto de vida estaba justamente Gómez Castro, quien en una conferencia en el Teatro Colón de Bogotá sobre el año 1928, describió cómo fue el impacto que tuvo que recibir sobre un vuelo en la costa atlántica colombiana, reconociendo que allí no había nada útil para el progreso del país (McGRAW, 2007, p. 63). Luego, Gómez Castro siempre persiguió un proyecto que buscaba lograr la higiene moral y física, esto como soluciones planteadas por los reformistas en el conservadurismo y esto pudo ser el caso gracias a su corta, pero eficaz, presidencia en Colombia.

## **Referências Bibliográficas**

ARBOLEDA, Sergio, La constitución Política. Bogotá: ABC, Ministerio de Educación Nacional - Biblioteca de Autores Colombianos, bajo la dirección de la revista “Bolívar”, 1952.

ARBOLEDA, Sergio, La república en la América Española. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Biblioteca Popular de la Cultura Colombiana, bajo la dirección de la revista “Bolívar”, 1951.

ARIAS, Ricardo, Historia de Colombia contemporánea (1920-2010). Bogotá: Universidad de los Andes, 2010.

CARO, José Eusebio, Antología: verso y prosa. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, 1951.

CARO, Miguel Antonio, Artículos y discursos. Biblioteca popular de cultura colombiana. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 1951.

COTE, Catherine & LAVIGNE, Gregory, Colombia: Social, Economic and Environmental Issues. New York: Nova Science Publishers, 2013.

DECRETO 3256 DE 1950, Por el cual se reglamentan los exámenes de bachillerato y el ingreso a las Facultades Universitarias. Diario Oficial n° 27462 Bogotá, jueves 16 de noviembre de 1950. República de Colombia, 1950.

DECRETO 1070 DE 1938, Por el cual se dictan disposiciones sobre enseñanza secundaria. Diario Oficial n° 23834 Bogotá, lunes 25 de julio de 1938. República de Colombia, 1938.

DECRETO 0075 DE 1951, Por el cual se adopta el Plan de Estudios para la enseñanza secundaria y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial n° 27518 Bogotá, sábado 27 de enero de 1951. República de Colombia, 1951.

DECRETO 2250 DE 1951, Por el cual se introducen algunas modificaciones en el Plan de Estudios de Enseñanza Secundaria, y se deroga una disposición. Diario Oficial n° 27807 Bogotá sábado 19 de enero de 1952. República de Colombia, 1951.

DECRETO 0192 DE 1951, Por el cual se adopta el plan de estudios para los Institutos de Enseñanza Pedagógica y se dictan otras disposiciones sobre Educación Normalista. Diario Oficial n° 27535 Bogotá, viernes 16 de febrero de 1951. República de Colombia, 1951.

DECRETO 0356 DE 1951, Por el cual se reforma la Enseñanza Comercial para todo el territorio de la República. Diario Oficial n° 27534 Bogotá, jueves 15 de febrero de 1951. República de Colombia, 1951.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, DANE, 50 años de estadísticas educativas. 1933-1983. Bogotá. Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 1985.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, DANE, Anuario Estadístico de Bogotá D.E., 1960. Anuario dirigido por Alberto Charry Lara (Nacional) y Hernando Valencia (Distrital). Bogotá: DANE, 1961.

*Demografía, Instituciones Educativas, Decretos Ministeriales y Progreso. Una presentación de la política educativa de Laureano Gómez en Colombia (1950-1951)*

EL TIEMPO, Edición. Año 41, n° 14422, 18 páginas, p. 1. Bogotá, Colombia. Lunes 5 de noviembre de 1951. Biblioteca Luis Ángel Arango - Hemeroteca. P1A, 1951.

FEENSTRA, Robert; INKLAAR, Robert & TIMMER; Marcel, “The Next Generation of the Penn World Table”, *American Economic Review* (n° 105, 3150-3182). National accounts, ICP benchmark data. Our World in Data, <https://ourworldindata.org/grapher/real-gdp-per-capita-pwt?time=1960...2017&country=~COL>. GDP per capita, 1960 to 2017, 2018.

FOUCAULT, Michel, *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

GÓMEZ, Laureano, *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*. Bogotá, Editorial Revista Colombiana Ltda, 1970.

GÓMEZ, Laureano, *Obras selectas*. Bogotá: Cámara de Representantes, Mesa directiva de 1980-1981, 1981.

LAROSA, Michael & MEJÍA, Germán, *Historia concisa de Colombia (1810-2013)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2013.

MARTÍNEZ, Armando, Memorias de las administraciones del Poder Ejecutivo nacional 1819-2018 Gabinetes ministeriales, memorias anuales de los ministros, estudios de administraciones, biografías de gobernantes. Bogotá: Archivo General de la Nación Departamento Administrativo de la Función Pública, 2018.

McGRAW, Jason, Purificar la Nación: eugenesia, higiene y renovación moral-racial de la periferia del Caribe colombiano, 1900-1930, *Revista de Estudios Sociales*, 27, pp. 62-75, 2007.

NISBET, Robert, Historia de la idea de progreso. Barcelona: Gedisa, 1998.

NÚÑEZ, Rafael, Diccionario político. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Biblioteca de autores colombianos, ABC, 1952.

NÚÑEZ, Rafael, La reforma política en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Tomo VI, 1950.

SERRANO, Josué Hernán, Sistema Educativo Nacional de Colombia. Educación Posobligatoria. Educación Postobligatoria. Informe del Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Colombia, Organización

de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 1993.

UNESCO, Statistical Yearbooks. Table 7.6. Government education expenditure 1960-2010. Our World in Data, <https://ourworldindata.org/grapher/government-expenditure-on-education-for-selected-countries?country=~COL>. Government education expenditure 1960-2010, 2015.

UNITED NATIONS, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. World Urbanization Prospects: The 2018 Revision, Online Edition. Our World in Data, <https://ourworldindata.org/grapher/city-populations-to-2035?country=~Bogota>. City population, Bogota, 1950 to 2035, 2018a.

UNITED NATIONS, National and historical sources. World Urbanization Prospects 2018 and others. Our World in Data, <https://ourworldindata.org/grapher/urban-vs-rural-majority?tab=chart&country=~COL>. Do more people live in urban or rural areas? Colombia, 1950 to 2050, 2018b.

# *Imagen documental como posibilidad en la enseñanza del cine*

THE DOCUMENTARY IMAGE AS A POSSIBILITY IN FILM TEACHING

*Edwin García Salazar\**

## RESUMO

La imagen documental se desplaza entre lo real y lo irreal. El filósofo Paul Virilio habla del acontecimiento en la imagen documental, discute la trayectoria de la imagen a la sujeción del espectáculo, dado que genera una dependencia embrionaria a lo real. Se trata, de pensar la imagen por fuera de la realidad y ver el problema de lo real en su potencia y en su debilidad, donde opera bajo el principio de simultaneidad: que el ojo vea lo que ve la cámara y se desplace hacia la trayectoria. Dicha sujeción se efectúa con la supresión de la distancia señalando la identidad de la imagen, constituida por un mostrar, formar y enseñar algo, antes que nada. De ahí, la necesidad de analizar un modo de enseñar con la imagen no reducido a una herramienta.

PALAVRAS-CHAVE: Imagen; Documental; Acontecimiento; Enseñanza.

## ABSTRACT

The documentary image moves between the real and the unreal. The Philosopher Paul Virilio talks of the event in the documentary image, discuss the image trajectory to the fastening show, given that, it generates an embryonic dependency on real. It's about to think the image outside reality and see the problem on the real in his power and his weakness, where it operates under the simultaneity principle: that the eye sees what the camera sees and moves towards to the trajectory. This fastening takes place with the distant elimination pointing the image identity, constitute by a showing, making, and teaching something before nothing. Hence the need to analyze a way to teach with the image that is not reduced a tool.

KEYWORDS: Image; Documentary; Event; Teaching.

---

\* Miembro del grupo de investigación Filosofía, educación y pedagogía, categoría A. Doctorando en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Bogotá, Colombia. edwin.gracia07@uptc.edu.co

## **Introducción**

¿Por qué analizar la imagen documental? ¿Cuál es su valor en función de la enseñanza? La constitución de la imagen documental es bastante puntual: en la superficie se le piensa como aquella que logra capturar lo esencial de un acontecimiento. Esta tendencia al mero registro marca la trayectoria de la imagen documental, anulando su capacidad de desenvolverse de otra forma, es decir, su eje fundante es lo real y por ello pensar algún tipo de desplazamiento en su interior resulta absurdo.

Parece, en este sentido, que aquello no negociable del documental es el acontecimiento, es decir, la imagen documental tiene que ver con el acontecimiento, lo que entra en discusión es la trayectoria de la imagen, la sujeción a su espectacularidad. La imagen se sujeta a su espectacularidad. (VIRILIO, 1993, p. 15) y dicha espectacularidad tiene una dependencia embrionaria a lo real. Y es que la realidad muestra máscaras, muestra poses, muestra algo, *antes* que nada, y se va en esfuerzos por mostrar *algo*: una porción de imagen, un fragmento, un punto del plano. Por eso, el problema no está en pensar la imagen por fuera de la realidad o en el interior de ella; el problema de lo real está en que muestra en tiempo real, esa es su potencia y su debilidad.

Es por ello, que lo real no engendra la imagen, la imagen no surge de una excavación que hace lo real, es más, tampoco es su condición de posibilidad. Este estatuto opera bajo un principio de simultaneidad, de duplicidad si se quiere, en el cual la imagen se para en lo real y no lo hace.



Por eso, la espectacularidad de lo real tiene como principio dirigir la mirada. “Que se vea lo que vió la cámara” (VIRILIO, 1993, p. 19)

Ver lo que la cámara ve tiene que ver con la imagen total fundada en el acercamiento, porque la capacidad de identificación crece y empieza a consolidar un estilo, un algo que tiene la imagen, un no se sabe qué atractivo para el ojo. Acontece lo que René Char describe como muerte de la imagen al suprimir la línea de vuelo de la imagen (CHAR, 2013, p. 5) se mata la imagen en una vivacidad sin límite, en una estética de la perfección, de la sujeción a lo tranquilo. ¿Qué es aquello que se sujeta de la imagen cuando entra en la supresión de la distancia? Se sujeta el campo afuera de la imagen<sup>1</sup> y vuelve a operar el mostrar *algo antes que nada*, comunicar antes que nada, enseñar algo, lo que sea. De ahí, que ese mostrar algo antes que nada entra en relación con la enseñanza, produce un modo de enseñar con la imagen, la concibe como una herramienta.

Así las cosas: ¿Puede pensarse un afuera en la imagen documental? El afuera está dentro de la imagen y esto tiene una incidencia directa en la manera en que se enseña; se trata de poner en cuestión el hecho de enseñar cine con imágenes y de dar cuenta del afuera en la imagen documental, que en últimas modifica la relación que la imagen tiene con la enseñanza.

En rigor, se trata de analizar una marca que la imagen documental le hereda al cine, a saber: en ella el cerco de la presencia es lo suficientemente visible y fuerte para lograr entender el desplazamiento que la mis-

<sup>1</sup> El campo afuera de la imagen se puede entender como un espacio en el cual la imagen logra abrirse de tal manera que posibilita la interpretación, es el espacio donde el Punctum emerge como pequeño corte. (BARTHES, 2006, p.65)

ma imagen efectúa hacia la trayectoria. Lo que se discute es el hecho mismo de no lograr, en términos de la enseñanza del cine, pasar la presencia de la imagen que es propia del documental y trasladarla al cine en general.

Asumir que la imagen documental solo profundiza la presencia de lo real tiene un costo: entender la imagen como una manifestación de lo real que se puede traslapar a cualquier contenido o campo de operación del saber. El espectro de este enunciado es fuerte, sobre todo si pensamos la manera en la que se traslada a la idea general del cine como aquel que ilustra y señala.

Toda vez que la imagen se conciba como una ilustración del algo se manifiestan dos cosas. La primera, la concepción de la imagen documental como principio de realidad para enseñar se impone por encima de una pregunta genuina por la construcción de imágenes y su relación con la enseñanza; la segunda, la imagen se vuelve herramienta para una suerte de tipología documental de todas las imágenes.

Por eso no es extraño que utilizar el cine como herramienta *para* tenga que ver con una conducta típicamente clasificatoria del modo de realidad hecha en el cine. Esto sugiere un riesgo: si la imagen muestra algo, puede servir para enseñar algo o todo. El problema radica en que se puede pensar más allá de la imagen real, más allá de la representación de esa imagen; también la imagen documental tiene una trayectoria que sugiere un *afuera*, y este *afuera* también impacta la manera de enseñar cine.

## 1. Imagen documental entre lo real y lo irreal.

Cousteau identifica en *El mundo del Silencio* que la imagen se puede posar el mutismo, la espectacularidad de la imagen está en poder asomarse a lo que nunca nadie había mirado. En este documental se debe mirar lo que mira la cámara dado que las posibilidades son limitadas. La identificación en este documental es con la imagen total, con la imagen que funda en el silencio otro silencio. Una de las lecciones que deja *El mundo del silencio* es que se puede mostrar algo antes que nada de la siguiente forma: antes de entrar en la profundidad del océano, la imagen debe tener una identificación, sea esta discursiva, filosófica, literaria, o teatral; la imagen debe tener una identificación que logre moverla.

Al detectar la identificación, ningún movimiento resulta espontáneo, dado que todos los movimientos tienden a la identificación directa o indirectamente. Creado el sistema de identificación<sup>2</sup> la imagen empieza a moverse en él, empieza a chapucear en él hasta lograr profundidad. Lo extraordinario de este sistema de identificación es que se va descubriendo a sí mismo para profundizarse en la medida en que la imagen se va moviendo en él, dando como resultado el descubrimiento, lo fantástico para el ojo. El ojo direccionado por la cámara, va siendo conducido por el sistema de identificación, que en este caso cumple el papel de narrador,

<sup>2</sup> Lucien Sfez en su texto *técnica e ideología un juego de poder* habla de la manera en que un sistema de identificación opera. se trata, de una suerte de filtro que por semejanza logra establecer relaciones que se identifican unas con otras. un ejemplo claro de ello, es la relación que establece la verdad con el experto. no solo es correspondencia, se trata también de una forma de identificación sistemática que de cierta forma ordena el pensamiento. Véase: (SFEZ, 2005, p. 17).

una suerte de Balzac que va anticipando todo lo que pasa, lo que pasará y lo que pasó; una narración con un tono determinado que abre espacio por las aguas profundas, un auriga con una luz en la mano que va indicando cuales son las sorpresas con las que el ojo se va a topar.

De esta forma, el sistema de identificación se ensancha lo que más puede y no deja al azar nada, el haz bajo la manga es una espectacularidad que predice todo lo que se verá; de ahí, que anuncie todo lo que pasará obedeciendo a un plano que permite enunciar los *descubrimientos* de manera teatralizada, logrando un efecto de sorpresa artificial en el ojo, el desarrollo del sistema de identificación cristalizado en la máxima: todo es un descubrimiento.



En *Hurdes tierra sin pan* de Buñuel el sistema de identificación es el descubrimiento, la pretensión de señalar con la cámara la vida en la miseria, la existencia en la miseria. El ojo ve lo que ve la cámara y se extraña al ver la miseria en situación, operando; por eso en cada movimiento

va descubriendo la manera de ser del cuerpo y la sujeción a una miseria enfermiza, en ciertos momentos decadente.

El cuerpo se incendia en este documental, arde en llamas todo el tiempo, el ojo descubre lo que puede soportar un cuerpo y lo que no: es el descubrimiento de la muerte en vivo y en directo, la llama incendiada no por el cadáver, sino por el calculo que el sistema de identificación ha hecho para la imagen de la muerte: su lugar es la sorpresa, sorprender el ojo.

Por eso, cuando en los dos documentales pasa algo por fuera del plano, se pone en crisis todo el sistema, el talón de Aquiles de esta imagen inscrita en el sistema de identificación más efectivo del siglo XX, resulta ser el mismo sistema que expone a una variable que fisura el sistema de identificación: El accidente.

El accidente en los dos documentales abre una fisura en la imagen totalizada y por ella empiezan a pasar variantes en la forma de hacer documentales, una de ellas es que el accidente tiene un lugar en la organización de los acontecimientos. Patricio Guzmán lo entendió a la perfección

## 1.1 El acontecimiento en la imagen documental.



La *batalla de chile* se constituye como un documental, que claramente, no está hecho en la lógica de una descripción de la realidad, es decir, su objeto de análisis no es la realidad, no depende de ella, pasa por la realidad, pero no se fundamenta en ella. De una forma accidentada, es un documental que termina en el registro de un acontecimiento.

Lo paradójico de La Batalla de Chile resulta ser su paso y no paso por la realidad, lo que comienza como registro de la realidad termina en una manera muy particular de señalar un acontecimiento. Se puede decir, sin mayor mediación, que este documental tiene un pie en el registro, razón suficiente del documental, y otro en la percepción.

Desde Cocteau a Coppola se ha pensado que el documental tiene por objeto registrar. En Coppola se hace una variante a este registro y se piensa en el acontecimiento como lugar que recepta la fuerza de la

realidad. Aun así, el documental sigue dependiendo de la realidad y sus movimientos.

En La batalla de Chile pasa algo diferente. El documental tiene todos los planos formalizados de manera tal que pueda alumbrar y señalar con precisión lo que pasa. A este documental se le puede atribuir un concepto, a saber: precisión, es un trabajo sobre la precisión, y en este trabajo Guzmán logra poner el acontecimiento en el campo de la percepción, es decir, no se trata en él de registro, sino que se trata de poder llevar la cámara a la trayectoria de lo que acontece, de hacerle la trampa a la realidad, y en esa trampa se producen percepciones que se distancian tajantemente de un modo de registro estimulador de las emociones.

Esa distancia a la emoción es la que sitúa el documental de Guzmán en un lugar privilegiado respecto de los otros documentales cuya línea es el registro. Al dislocar la imagen de la identidad del registro, este documental produce percepciones que van más allá de la denuncia, o de un mostrar lo que no se ve, o de alumbrar aquello que está oculto. Lo que logra con eficacia y mucha eficiencia Patricio Guzmán es construir una imagen que parte del documental, pero que se descentra del mismo dando cuenta de trayectorias diferentes a las que componen el documental.

Y es que los planos del cine documental sujetan la imagen de una manera muy eficaz, dado que la realidad indica al ojo a qué lugar mirar, por eso, más allá de una dependencia, lo que le marca la realidad al ojo en el documental tiene que ver con el lugar al que se debe mirar. La batalla de Chile, en ese sentido, constituye una apertura y una variable, en la medida

en que le da posibilidades a la imagen de salirse fuera de la pregunta por lo real, y del lente de lo real. Es por ello, que en la batalla de Chile se puede ver por fuera del lente.



Patricio Guzmán le abre un horizonte diferente a la imagen documental, su pelea contra la sujeción de la realidad construye uno de los vectores por los cuales el cine documental deja de ser una manera de cubrir la realidad y de mostrar los principios que la componen, bien sean de superficie o de fuerza. No es gratuito que la fuerza de esta imagen documental se exprese en la imagen documental contemporánea.

Ahora, pensemos en dos expresiones documentales contemporáneas que no dependen del principio de realidad, a saber: *Pour Sama* y *La venganza de Jairo*. El primero, está parado sobre la trayectoria de un hecho: la manera en que Aleppo (Siria) se demuele entre la intención clara



de la destrucción, y la intención de jóvenes médicos que se quedan en la ciudad. El documental tiene una intención clara: señalar la forma en la que el estado Sirio ejerce fuerza sobre el cuerpo de civiles desarmados, pero también se bate entre la posibilidad que tiene el ciudadano de Alepo de huir o quedarse en condiciones de guerra.

¿Cuál es el enunciado que pone a circular este documental? Al estar parado en la trayectoria, el documental se sitúa en el hecho de señalar como aquello que empieza en el año 2016, como una protesta, como una lucha legítima y pacífica, termina en una sujeción extremadamente cruda del cuerpo civil sirio.



En *Pour Sama* está en juego el derrumbe de la vida, de la existencia humana, la muerte de todo impulso, de toda jovialidad. Lo potente de este documental logra ser el desmarque que alcanza a efectuar sobre uno de los vectores que componen lo real, a saber: Lo crudo.

La crudeza es una presencia en el documental, se vuelve una presencia en la medida en que sujeta por todos lados la mirada, es decir, al no existir variante en la relación espacio- tiempo la mirada se atiborra de presencia, sobre todo de aquella que proviene de la muerte. La presencia más fuerte con la que se lidia en el documental es la muerte y la resignación que provoca estar entre una caída cada vez más baja y vertiginosa en prácticas de sujeción cada vez más desesperanzadoras.

Pour Sama desplaza esta presencia al poner en funcionamiento el enunciado de la resistencia a la presencia, es decir, se puede estar en la mitad de la muerte y de los bombardeos con la fuerza de un: *No huir, no nos iremos de nuestra casa*, enunciado que no solo dicen los adultos sino los niños, entre otras cosas los más aplastados por la infamia del régimen. Por ello, Pour Sama es una resistencia de la imagen a la identidad de su presencia.<sup>3</sup>



La imagen en este documental se resiste a través del enunciado del niño: “No nos iremos de nuestro hogar”

---

<sup>3</sup> La imagen en este documental se resiste a través del enunciado del niño: “No nos iremos de nuestro hogar”

La pregunta que deja Pour Sama es: ¿Cómo llega a su final la presencia de una imagen? (VIRILIO, 1993, p. 67). Esta pregunta no es por el final estrictamente, es por el recorrido de la imagen, las imágenes que tienen recorrido logran ponerle final a la presencia que sujeta la imagen instalándola y acercándole a su identidad. Por eso, la imagen en trayectoria se sale con tanto poder de su propia capacidad de identificación, que, entre otras cosas, está compuesta por realidad y espectacularidad. La imagen se sujeta entonces a su espectacularidad. (VIRILIO, 1993, p. 15) y dicha espectacularidad tiene una dependencia embrionaria a lo real, por eso, la espectacularidad de lo real tiene como principio dirigir la mirada.

De otro lado, la segunda expresión documental que no depende del principio de realidad ni de espectacularidad está en Colombia, pensemos el documental *La venganza de Jairo* con esta trayectoria de la imagen documental en Colombia: Las expresiones documentales del 90 sujetan muy fuerte la imagen a la realidad y a la espectacularidad. *El acordeón de papel* (1991) de Carlos Bernal; *Indigentes y otras gentes* (1993) de Pierre Heron, Héctor Barahona y Julián Lineros marcan una línea de sujeción de la imagen a la realidad que es avasalladora.

### 1.3 El ojo que ve lo que ve la cámara



*Acordeón de papel.* Carlos Bernal 1991

Esta línea documental, que recoge los impulsos de Ciro Duran con Gamín en 1978, con *La guerra del Centavo* en 1985; toman tal fuerza, que dejan la imagen instalada en la totalidad de la representación y de la identificación de ella con ella misma. Por eso, es importante mencionar la línea documental que venía impulsándose en el 70, que tomó cierta forma en el 80; que estableció lo real como fundamento de su expresión espectacular en el 90, y cuyo influjo llega hasta el siglo XXI representado en una imagen sin variantes; para lograr pensar la existencia de una imagen plana que depende de la realidad y de la narrativa de esta realidad.

Repitamos la pregunta: ¿Cómo llega a su final la presencia de una imagen? (VIRILIO, 1993, p. 67) La imagen en trayectoria se sustrae de su

capacidad de identificación en la medida en que no imita el movimiento real, su movimiento es anormal. La estela que deja el documental sujeta la imagen de tal manera, que un deslinde de esa presencia de sobreexposición es difícil de efectuar, sobre todo porque la sujeción a lo real está comunicada, está dicha.

De ninguna manera se quiere acá defender la imagen muda y surrealista; por el contrario, lo que se pone en juego es que la imagen-trayectoria pone en entredicho la sujeción de la imagen a la realidad. Por una razón, que está en el orden de la paradoja, la realidad de la imagen en trayectoria ya no retorna a su propia identidad, como si lo había hecho la imagen documental, que, en su operación, determinó el funcionamiento de la imagen posterior, sobre todo la de comienzos del siglo XXI, que parecía no tener un rasgo diferencial y lograba perpetuar la imagen documental de finales del siglo XX.

#### **1.4 El ojo que no ve lo que ve la cámara**

Al no tener relieves propios, se le pedía *algo, antes que nada*, y la fuente confiable para dar algo antes que nada era la vieja y eterna pregunta por lo real. Hagamos un paréntesis: una variante a este estado de cosas se da en el año 2019 con un documental titulado *La venganza de Jairo* de Simón Hernández. Este documental, que entre otras cosas no está reconocido oficialmente, no solo señala que Jairo Pinilla es el precursor del cine de terror y de ciencia ficción en Colombia, sino que también señala

el modo de operar de la Compañía de fomento cinematográfico FOCINE, entidad que no solo se encargó de potenciar el cine colombiano en la década del 80, sino que también embargó cintas inéditas, las desapareció. El modo de operar de FOCINE tenía que ver con la financiación de cintas a través de *créditos de fomento* que le otorgaban a la entidad todos los derechos de exhibición y propiedad a cambio del préstamo para la ejecución de la cinta.



*La venganza de Jairo* 2019. Simón Hernández

El efecto era doble: de un lado, el cineasta se endeudaba y de otro, FOCINE embargaba toda su producción si las cuotas del crédito presentaban atraso. Esto le pasó a Jairo Pinilla, y el documental está hecho con una sutileza tal, que señala este problema, sumado al lugar que Jairo Pinilla debe tener en el cine colombiano. De otro lado, el creador del *Funeral siniestro* - 1977, *Área Maldita* - 1979, *27 horas con la muerte* - 1985 se puede ver en el documental en su trayectoria más simple, más humana,

más extravagante.

La imagen de este documental muestra un síntoma, a saber: la imagen documental esta tomando otro rumbo en Colombia, no solo por el hecho de darle un lugar a Jairo Pinilla, sino porque muestra en trayectoria la vida de un cineasta en términos de las líneas que componían su obra, no de la realidad de la cual depende. De ahí, que este documental esté situado en un lugar diferente, su problema no es la sujeción de la imagen a la realidad, sino construir una imagen en trayectoria, en movimiento, una imagen en la que el ojo no ve lo que ve la cámara.

Este antecedente se debe tener en cuenta obligatoriamente para analizar la configuración de la imagen- trayectoria. Acá, la imagen se deslinda por completo de la sujeción al sistema de identificación realidad-miseria y se abre en sus posibilidades: *hecha a andar* la imagen.

Ojos ciegos al mundo,  
Ojos en las grietas del morir,  
Ojos, Ojos:  
No leas más- ¡mira!  
No mires más - ¡anda!  
Anda, tu hora  
No tiene hermanas, estás –  
estás ahí de regreso.  
La noche  
no necesita estrellas,  
en ninguna parte  
hay necesidad de ti.

Paul Celan (BLANCHOT, 2009, p.51)

La imagen en trayectoria no está sobreexpuesta. Tiene en su interior *Dimanación*, la posibilidad de salir de su capacidad de identificación. (VIRILIO, 1993, p. 79) Lo que se presenta en ella es un entrar y salir de la identidad: se sujeta a la misma y sale, y llega a un punto en el cual no vuelve a retornar, deja su placidez.

Esto es lo que ve Blanchot en la poesía de Celan: movimiento, no uno afirmativo que va hacia adelante, sino un movimiento nómada, que se olvida del retorno porque este lo hace estéril. (BLANCHOT, 2009, p. 51) De ahí, que la imagen se salga de su placidez, cuando deja de imitar el movimiento real, empieza a experimentar velocidades anormales, intensidades diferentes.

La imagen se incomoda a sí misma, anda y para, anda, no es posible que camine, no hay camino en sus líneas, se libera de sí misma, se despoja de toda representación: el cuerpo es el que está en juego ahora, por eso: “La obsesión de los ojos designa algo distinto a lo visible” (BLANCHOT, 2009, p 53) La imagen ya no se ve; ya no se posa en la visión de lo que se quiere ver.

El ojo está donde la identidad del cuerpo quiere estar; la imagen trayectoria no está donde la identidad fija debe estar, el ojo está en la exterioridad, por eso la velocidad es anormal, por eso vuelve *al afuera* todo el tiempo, entra y sale. La imagen busca un lugar, trata de estar lejos de la identidad, pero en ese estando lejos todavía mira a la identidad, parada en el camino, la liberación de la exterioridad la sitúa en la marcha, y es allí donde surge su relación con su naturaleza: llega un punto en que no



mira más el camino y se hecha a *andar*, sin relación con la raíz, mira hacia adelante no importa con que se encuentre.

Esta imagen no deja atrás nada, esa es su diferencia con el arte despiadado, no hace cortes, su desplazamiento es imperceptible; lo difícil acá es que lo imperceptible de su movimiento la deja en la exterioridad, ya la tibieza placida de la interioridad se abandona y se convierte en pura exterioridad.

¿Tiene temperamento la exterioridad? Hoy, se puede decir que sí, es un temperamento peligroso. Entonces: ¿Cuál es el costo de esa salida? El costo no es el mismo que pago el hombre moderno por pararse en la identidad, el valor es distinto; es un costo similar al que Nietzsche pensó en los griegos: la fatalidad. El griego se sale del ritual y se para en la tragedia, ¿El costo? La fuerza de la fatalidad sobre la vida, ¿Capacidades de resistencia? Todas las que se inventa la vida.

La imagen de trayectoria no está en caída libre, está en la posibilidad del morir, que en este caso está dentro y fuera de un *quizá*. La imagen-trayectoria quizá muere. El quizá es un aumento en la capacidad de morir y de vivir, es un doble que se abre y no se abre, es un *hundimiento*, en él la caída libre se anula y el presente se ofrece (BLANCHOT, 2009, p. 69)

## 1.5 Mostrar, formar y enseñar

Enseñar con imágenes, esa resulta ser la expresión más categórica de la presencia en una imagen, y lo es, en la medida en que dicha presencia se va volviendo una herramienta que tiene una cierta utilidad. La fe ciega

en la idea de una expresión mejorada, de una expresión perfecta se vuelve una de las manifestaciones más categóricas de una imagen que se puede enseñar con sus propias identificaciones, y lo que sale de su propia identificación: la herramienta como atajo. La pregunta por resolver es quizá el por qué la imagen establece una relación con la enseñanza.

Es una relación sencilla, pero se trata también de no superponer un concepto sobre otro: ¿Por qué enseñar cine? La contundencia de esta pregunta puede llevar a dos planteamientos: el primero pararse sobre la historia del cine, el segundo pararse sobre el lugar en que se para el trayecto cinematográfico para establecer una relación con la enseñanza. Aquí, se trata de lo segundo.

En un trayecto la imagen cae a fondo. El trayecto tiene movimiento, contiene saltos, frecuencias. Pensemos un ejemplo con detenimiento: El idiota de Dostoievsky está hecho con trayectos, no son trayectos típicos en los que el trayecto se reduce al hecho de viajar en tren, con todo y lo que esto implica, sino trayectos que  *sintetizan la vida*  y la despliegan al mismo tiempo. Esa es la naturaleza de un trayecto: muestra la vida ondulada, no por episodios, sino el movimiento ondulante.

¿Qué es el príncipe idiota sino un hombre ondulante? Un hombre que se mueve todo el tiempo, no puede parar, y en la profundización de ese movimiento se enamora, quiere, se decepciona, pero esos afectos surgen es en el movimiento. El príncipe idiota se mueve de un lugar a otro y esa urgencia del movimiento crea afectos, percepciones.

Un trayecto tiene que ver con crear miradas también. Un trayecto claro en el Príncipe de Dolstoievsky es este: 1. El príncipe piensa en el

efecto de la epilepsia: ella sintetiza la vida (DOSTOIEVSKY, 1949, p. 632) 2. El príncipe libera la epilepsia de la síntesis que el mismo ha pensado y concebido:

Si en aquel segundo, es decir, en el último momento consciente anterior al ataque, tenía tiempo para decidirse de un modo claro y lúcido: “Si, por ese momento daría yo toda la vida”, era indudable que aquel momento, para él valía la vida entera. (DOSTOIEVSKY, 1949, p. 633)

En un trayecto se produce liberación, es decir, un trayecto cinematográfico no es una porción de realidad, ni un segmento: es una liberación constante. Tal liberación tiene que ver con el hecho mismo de poder situar la imagen por fuera de su propia identificación. ¿Qué es lo que libera el trayecto entonces que lo pone en relación con la enseñanza? La liberación es similar a la de Dostoievsky: siempre gravitando el mismo eje de la identificación se produce simultáneamente una forma de liberación de la vida. El príncipe idiota, epiléptico, ve a través de la epilepsia una forma de amar la vida, de querer el sufrimiento (DOSTOIEVSKY, 633)

## 1.6 Consideraciones finales

Decir que el trayecto es lo enseñable a modo de fórmula empírica es irresponsable, no solo con la enseñanza, sino con la naturaleza misma de la imagen. Esto significaría extraer de la imagen una porción y señalar su existencia, una extracción acomodada a ciertos contextos y a ciertas necesidades.

Esto equivale a ver el objeto técnicamente, pero no las relaciones que produce. (NADORODOWSKI, 1999) y es que el ocaso de la *Bildung*

alemana da cuenta de ello. El cine pensado como manifestación de la *Bildung* tiene dos posibilidades; o establece la alianza entre una historia de los lugares comunes del cine y el contenido, o hace de la imagen un artefacto que media entre el concepto y el cuerpo.

La relación entre el trayecto cinematográfico y la enseñanza está construida sobre las relaciones que la imagen tiene como objeto, por ello, tiene que ver con la construcción de problemas más que con la enseñanza de algo o de todo. *Mostrar algo antes que nada* ese es el objeto técnico; enseñar algo antes que nada es situarse sobre ese objeto. El problema de esta ubicación es que reduce a la imagen a ser el artefacto con el que se enseña algo o todo.

Esta ubicación de la imagen tiene dos implicaciones considerables, a saber: la enseñanza de todo y el sujeto del no saber como al que se le enseña todo o algo. La enseñanza de todo a todos a fin de ser una utopía moderna (Nadorowski, 1999 23) es una reacción nostálgica por la *Bildung* debilitada. Tal debilitamiento de la *Bildung*, que en el fondo tiene que ver con el ocaso de la escuela moderna, arrastra la imagen de una forma específica.

La imagen- *Bildung* está en relación directa con la cultura, con lo que significa la cultura y todos sus desplazamientos, sean estos de sentido, estructura, o espirituales. La imagen moderna, que está romantizada, obtiene su realización más profunda cuando entra en relación a la presencia, tiene un vínculo con lo primordial de la imagen romántica, a saber: se fija, y tal fijación tiene que ver con un *más allá de todo*: se fija la imagen a un más allá de todo; más allá de la imagen incluso.

¿Cómo se produce esta fijación? Se fija una imagen introduciéndola en un sistema de identificación<sup>4</sup>. Esto de ninguna forma sugiere que la imagen tenga una suerte de sustrato puro o algo por el estilo. El problema, es que se conduce la imagen hacia una serie de identificaciones, que, en cierto sentido, modelan la imagen para hacerla enseñable. (NADOROWSKI, 1990, p. 30) ¿Qué es lo que se hace enseñable de la imagen? Al inscribirla en el sistema de identificación, este la operativiza extrayendo de ella el lugar común a todo: poses, perspectivas, discursos, para así, introducirle en una suerte de transmisión de algo, *algo, antes que nada*.

¿Qué implicaciones tiene esto? Aparece el discurso de la imagen como aquello que logra enseñarlo todo. Así, la imagen se empieza a situar en la mitad de modelos de transmisión. En dicho modelo se encarga de transmitir conocimiento a la perfección, y la apuesta cobra más valor cuando se le deposita a la imagen la confianza de ser aquella que puede reparar todo lo que en la enseñanza está mal.

La trampa consiste en lo siguiente: se deposita toda la fe en la *Bildung* que arrastra tras de sí una imagen inmediata de sí, se puede decir, una imagen del pensamiento; con esta imagen del pensamiento se trata de enseñar algo, lo que sea. El problema es que al estar fija la imagen se extrae de sí su perspectiva, su modo de ser más orgánico y esto es lo que entra en contacto con la enseñanza, el resultado: la imagen le transmite algo al niño que no sabe.

---

4 El sistema de identificación tiene que ver con una manera de ordenamiento del pensamiento, con una manera en que lo semejante se agrupa y se vuelve una suerte de rejilla que filtra la imagen y la hace enseñable. (Nadorowski, 1990)

Una de las formas en las cuales la modernidad ordena la noción de sujeto es el no saber. Poner al sujeto en el lugar del no saber más allá de situarle en el lugar de la incultura o la minoría de edad; tiene que ver con la pregunta por cómo educar a los hombres ¿Qué tiene que ver la imagen con este no saber?

Se trata de la pretensión pedagógica de acabar con la incertidumbre respecto del proceso de educación escolar y reducirlo todo a la razón pedagógica: la voluntad racional del pedagogo estará dirigida ahora, no al diseño del orden social, sino al del orden escolar: será capaz de eliminar el azar, la imprevisión, las incertezas o la indisciplina en las escuelas por medio del recurso al método didáctico. (NADOROWSKI, 1999, p. 24)

En primera medida, la imagen que porta el pensamiento es la imagen Dramática- moderna, la imagen que antecede al pensamiento o que lo refuerza tiene como función hacer una suerte de diseño de la realidad, hacer de la realidad una imagen del pensamiento. De otro lado, la imagen entra a jugar una función determinante en la resolución de incertidumbres y en la eliminación de contradicciones, dado que se le toma como una salida inmediata a la pregunta por lo que se enseña y por lo que se aprende.

En suma, se trata de una profundización del cómo se enseña en el cual la imagen traduce todo lo que está a su alcance. La imagen es aquella que resuelve las contradicciones; esta entra en una suerte de causalística de la imagen que a fuerza de no tener contradicciones en su interior sirve como *herramienta*, es el cómo desplegado de una forma instrumental si se quiere. Esto es de un *cómo* de la esperanza lo que porta la imagen es la esperanza de un poder enseñar algo, en el fondo es la esperanza y su decadencia al mismo tiempo, porque se efectúa una alineación: Conte-

nido-imagen, y dado que carece de trayectoria representa una enseñanza efectiva: la utopía moderna de enseñar todo a todo el despliegue de una cultura repleta de lugares comunes y de estéticas geniales.

## **Referências Bibliográficas**

BALÁZS, Béla. El hombre visible, o la cultura del cine. Buenos aires: El cuenco de plata, 2013.

BARTHES, Roland. La cámara lúcida, Barcelona: Paidós comunicación, 2006.

BAZIN, André. ¿Qué es el cine? Madrid: RIALP, S.A, 2017.

BENJAMIN, Walter. La obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica, Madrid: La moderna, 2003.

BLANCHOT, Maurice. Una Voz venida de otra parte. Madrid: Arena libros, 2009.

CHAR, René. Selección de poemas: Unam, 2013.

COPPOLA, Francis Ford. El cine en vivo y sus técnicas. Barcelona: Random House, 2019.

DOSTOIEVSKI, Fiodor. El idiota. Madrid: Aguilar, 1949

FILLOL, Santiago. Cuestión de ópticas. Juan José Saer, el cine como una Birome. Revista Cuadernos Hispanoamericanos. Julio- Agosto de 2016. N 793- 794.

NADOROWSKI, Mariano. Después de Clase. Buenos Aires. Novedades Educativas, 1999.

SFEZ, Lucien. Técnica e ideología un juego de poder. México: Siglo XXI, 2005.

VIRILIO, Paul. Ciudad pánico. El afuera comienza aquí. Buenos Aires: Libros el Zorzal, 2006.

VIRILIO, Paul. El arte del motor. Buenos Aires. Manantial, 1993.

VIRILIO, Paul. La estética de la desaparición. Barcelona, Anagrama, 1998.

VIRILIO, Paul. La Máquina de Visión. Madrid, Catedra, 1989.



***Política, gobierno y formación de los profesores en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Colombia***  
POLITICS, GOVERNMENT AND TEACHER TRAINING AT THE FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES, NATIONAL UNIVERSITY OF COLOMBIA

*Soledad Montero\**

RESUMO

Este artículo desarrolla la cuestión de la formación del profesor en la Universidad Nacional de Colombia, en las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX, en primer lugar, en relación con la adecuación social de la educación en la política pública y la decisión de los gobiernos de la época de convertirlo en un servidor público al acudir a los discursos de la inteligencia, la moralidad de los comportamientos y la aceptación social con el fin de lograr el desarrollo social y productivo de la nación, construyendo un discurso oficial que habla de la idea de convertir la educación en una empresa cultural, una misión y una hazaña para civilizar el pueblo colombiano. En segundo lugar, la política pública gubernamental en la formación de los profesores en esta universidad queda sometida a la reforma de integración institucional aplicando los fundamentos y los principios de la administración y la planeación determinada por el Estado impulsando el discurso de la necesidad, el beneficio y la seguridad social basado en los presupuestos de la ciencia y de la técnica sobre la formación humanista con el propósito de cambiar el espíritu de la sociedad, bajo los enunciados de la cultura general y la cultura de las élites mediante un trabajo operacional; y, por último, de acuerdo con dichos fundamentos y principios, se pone en circulación y se pretende internalizar el discurso de la convivencia social y el cambio de la mentalidad comprendiendo que la educación es un instrumento político atado a las decisiones del desarrollo económico y el progreso de la nación. Este estudio se basa en la construcción documental de un archivo institucional proveniente del Archivo Histórico de la Universidad Nacional de Colombia debido a la fundación de la primera Facultad de Educación en Colombia en esta institución y en las memorias o informes de los ministros de educación de la época. Se toma como referencia el análisis filosófico de Michel Foucault en “*El orden del discurso*”, cuando habla de los saberes y los poderes en los discursos que implican, en este caso, la educación identificada como instrumento político en tanto tiene que ver con la lucha social entre élite y masa, la oposición entre los partidos políticos liberal y conservador y la distancia social entre civilizados e incivilizados. PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Política; Gobierno; Formación de los profesores.

ABSTRACT

This article develops the question of teacher training at the National University of Colombia, in the decades of the sixties and seventies of the twentieth century, first of all, in relation to the social adequacy of education in public policy and the decision of the governments of the time to turn him into a public servant by resorting to the discourses of intelligence, the morality of behaviors and social acceptance in order to achieve the social and productive development of the nation, building an official discourse that speaks of the idea of turning education into a cultural enterprise, a mission and a feat to civilize the Colombian people. Secondly, the governmental public politics in the training of professors in this university is subject to the reform of institutional integration applying the foundations and principles of the administration and planning determined by the State promoting the discourse of necessity, benefit and social security based on the assumptions of science and technology on humanist training with the purpose of changing the spirit of society, under the statements of the general culture and the culture of the elites through operational work; and, finally, in accordance with these foundations and principles, it is put into circulation and it is intended to internalize the discourse of social coexistence and the change of mentality, understanding that education is a political instrument tied to the decisions of economic development and the progress of the nation. This study is based on the documentary construction of an institutional archive from the Historical Archive of the National University of Colombia due to the foundation of the first Faculty of Education in Colombia in this institution and on the memoirs or reports of the education ministers of the epoch. The philosophical analysis of Michel Foucault in “*The order of discourse*” is taken as a reference, when he talks about the knowledge and powers in the discourses that imply, in this case, education identified as a political instrument insofar as it has to do with the struggle between elite and mass, the opposition between liberal and conservative political parties, and the social distance between civilized and uncivilized.

KEYWORDS: Speech; Politics; Government; teacher training.

---

\* Martha Soledad Montero González, investigadora asociada categorizada por Minciencias y Líder del Grupo de Investigación Filosofía, Educación y Pedagogía, categoría A, avalado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Profesora. <https://orcid.org/0000-0002-0409-525X>. correo electrónico: [gruplac.filoedup@gmail.com](mailto:gruplac.filoedup@gmail.com)

Finalmente, en una escala más amplia, hay que reconocer grandes hendiduras en lo que podría llamarse la adecuación social del discurso. La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.<sup>2</sup>

## **Introducción**

Este artículo desarrolla la cuestión de la formación del profesor en la Universidad Nacional de Colombia, en las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX, en primer lugar, en relación con la adecuación social de la educación en la política pública y la decisión de los gobiernos de la época de convertirlo en un servidor público al acudir a los discursos de la inteligencia, la moralidad de los comportamientos y la aceptación social con el fin de lograr el desarrollo social y productivo de la nación, construyendo un discurso oficial que habla de la idea de convertir la educación en una empresa cultural, una misión y una hazaña para civilizar el pueblo colombiano. En segundo lugar, la política pública gubernamental en la formación de los profesores en esta universidad sometida a la reforma de integración institucional aplicando los fundamentos y los principios de la administración y la planeación determinada por el Estado impulsando el

1 Foucault, Michel. (2005). El orden del discurso. España: Fábula. Tusquets. Editores. P, 45.

2 Resultado de investigación, derivado de la “Construcción de un archivo documental prescriptivo sobre la formación de profesores de educación secundaria y de escuelas normales y la noción de educación, pedagogía, y enseñanza de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Colombia, década del sesenta y del setenta”, apoyado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/UPTC, la Vicerrectoría de Investigaciones - VIE/2019-2021 y el Centro de Investigación de la Facultad de Educación – CIEFED.

discurso de necesidad, el beneficio y la seguridad social basado en los presupuestos de la ciencia y de la técnica sobre la formación humanista con el propósito de cambiar el espíritu de la sociedad, bajo los enunciados de la cultura general y la cultura de las élites mediante un trabajo operacional; y, por último, de acuerdo con dichos fundamentos y principios, se pone en circulación y se pretende internalizar el discurso de la convivencia social y el cambio de la mentalidad comprendiendo que la educación es un instrumento político atado a las decisiones del desarrollo económico y el progreso de la nación.

En consecuencia, la formación intelectual de los profesores queda determinada por el Estado y por las políticas administrativas y de planeación sujeta a la idea del desarrollo, progreso y productividad económica. La educación como instrumento político requiere de la construcción de discursos oficiales formalizados en prácticas escolares, universitarias, pedagógicas y formativas para normalizar los comportamientos de los estudiantes y de los profesores y adoptar una vida a la colombiana basada en los discursos oficiales del derecho y la justicia social sin romper con la tradición cultural, política e intelectual bajo las consignas de la neutralidad y el pacifismo. De ahí, la importancia de estudiar, de acuerdo con el modelo de la Escuela activa, la inclinación profesional de los estudiantes, la difusión de los procedimientos, la medición de la inteligencia, la personalidad y la vocación siguiendo los principios de la administración y de la planeación lo que garantizaría la formación más que intelectual técnica de los profesores para hacer de ellos servidores públicos, y como efecto prác-

tico reordenar el Sistema Nacional de Educación, poner en funcionamiento un modelo piramidal, privilegiar el discurso de la convivencia social y administrar tiempos, espacios y conocimientos según grados y disciplinas jerarquizando las funciones de las instituciones educativas bajo la consigna *gobernar es educar*.

### **1. Discurso de la educación y política pública gubernamental.**

Resulta esclarecedor para este análisis lo expuesto en “El orden del discurso” por el filósofo Michel Foucault en la Lección Inaugural pronunciada en el Collège de France el 2 de diciembre de 1970 sobre cuestiones de la adecuación social del discurso de la educación, entre otros discursos, que pasan por “los rituales del habla, las sociedades de los discursos, los grupos doctrinales y las adecuaciones sociales”<sup>3</sup>. En concreto, en el mapa de la educación sobre la formación intelectual de los profesores, en el caso de la sociedad colombiana se identifican rituales de poder que van del derecho a hablar, de la imposición a llevar uniforme escolar, del modo de dirigirse a los superiores, de homenajear, cantar himnos cívicos, rezos cristianos hasta la manera de sentarse, sostener la compostura en las ceremonias religiosas, cívicas y sociales hasta mirar, comer, desenvolverse en relación con los otros, obtener premios y recibir castigos.

Así, en medio del espacio abierto de los rituales escolares la comunidad religiosa, la administración local, departamental y nacional, los técnicos y asesores, los médicos, psicólogos, los funcionarios y gobernantes

---

3 Foucault, Michel. (2005). El orden del discurso. España: Fábula. Tusquets. Editores. P. 45

tes tenían la palabra y pronunciaban los discursos oficiales dirigidos en primer lugar, a los padres de familia, en segundo lugar, a los estudiantes y, por último, a la comunidad lugareña. El lugar de los padres de familia era relevante por su función de formación de los hijos y responsables ante el Estado, de los estudiantes en el lugar de la obediencia, el acatamiento y disciplina que se le debe a los adultos y a los representantes del Estado y de Dios bajo la mirada sancionatoria de la población.

Lo que en consecuencia, significaba que la doctrina derivada de la iglesia católica en Colombia tenía en el sacerdote la mayor autoridad en la escuela para impartir las doctrinas religiosas; mientras en la figura del alcalde, gobernador o presidente, o sus delegados y funcionarios se reconocía la legitimidad de los discursos oficiales con el propósito de lograr la interiorización de la ideología liberal o conservadora instituidas en el Estado colombiano, y en el médico, enfermero y psicólogo se aceptaba la relevancia del saber científico y técnico que se valoraba en el discurso de la salud, la enfermedad, la perversión y la higiene.

El profesor era un servidor público encargado de reproducir los discursos curriculares, morales y cívicos de la educación, hacer seguimiento, observar y registrar índices, relatos, comentarios, valoraciones y hacer juicios sobre el cociente intelectual, la personalidad, el comportamiento, la conducta y la vocación de niños y jóvenes para lo cual debía comprometerse con el discurso oficial, interiorizarlo, hacerlo propio, defenderlo, formar una mirada institucionalizada y aceptada por la convención cultural y social apropiándose de los elementos básicos de las disciplinas, cien-

cias y técnicas de los saberes oficiales para reproducirlos, a través, de los discursos pedagógicos que implícitamente mantenían la división de clases sociales, la oposición política y diferenciación entre cultos e incultos.

Esto es, el profesor debía apropiarse y hacer suyo los discursos oficiales de la época, los cuales en Colombia giraban en torno a la pedagogía, la psicología, la estadística, la historia y la enseñanza de las disciplinas científicas, sociales y matemáticas en los colegios, escuelas públicas y facultades de educación en las universidades estatales y privadas, bajo la consideración de lograr adecuar los saberes y prácticas de poder en la escuela y en la universidad, de tal manera que se entienda que la educación es un instrumento político que debe adecuarse socialmente hablando al Sistema Nacional de Educación en el siglo XX. De ahí, la importancia de la reforma a la educación, la transferencia del modelo escuela activa, los discursos de la pedagogía científica y las prácticas de higiene individual y social.

Con estos elementos de análisis se puede en parte explicar, porque en el espacio educativo se imponen rituales de poder, silencios, exclusiones y se defiende la verdad gracias a un orden legal y reglamentario que define y distribuye tipos de sujeto, lugares, movimientos, tiempos, espacios, palabras y deseos aceptados mediante la puesta en práctica de procedimientos de sumisión al discurso<sup>4</sup> en la escuela y en la universidad. Este sistema de orden social asentado en leyes discutibles, dice Foucault, por lo que surge de allí entre pensamiento y realidad, no es otra cosa que,

---

4 Foucault, Michel. (2005). El orden del discurso. España: Fábula. Tusquets. Editores. P, 45

el discurso conminando a la sociedad a no tener miedo, pues, se argumenta que de allí brotan verdades a las que se pueden abandonar apaciblemente niños, jóvenes y adultos. Mientras que las decisiones gubernamentales, continua el filósofo francés, tratan desde un comienzo de debilitar, desarmar y opacar las almas de los individuos preparándolas cotidianamente y anticipando sus comportamientos.

En el caso de Colombia, se impone en la educación el discurso de la inteligencia, a través de actividades académicas, prácticas pedagógicas, técnicas didácticas y reglas disciplinarias no solo para normalizar, controlar y regular la población escolar, sino hacer que el rol y las tareas asignadas a profesores, estudiantes y funcionarios se adecuen a los discursos oficiales y al sistema nacional seleccionando conocimientos, usando entre otros recursos didácticos manuales, guías y cartillas, instituyendo reglamentos religiosos, morales y disciplinares, construyendo reglas y procedimientos, por ejemplo, sobre cómo se habla, cuando se come, como se vive en la perspectiva de la producción, de la normalización, de la moralidad de los comportamientos y de la aceptación social, gracias a la distribución de funciones en las instituciones escolares y universitarias que conforman el sistema administrativo de gobierno para la planeación de la vida cotidiana de la población escolar.

No es de extrañar, por tanto que los saberes, el orden, los procedimientos y los mecanismos de poder en las prácticas institucionales universitarias y no solo en los colegios, conlleven en su ejercicio los discursos científicos y técnicos de la educación, los cuales se formalizan en

prácticas sociales y discursivas, al parecer, preocupadas de la honra, de la salud, de la adquisición de la experiencia, de la inteligencia, de la personalidad, de la vocación, de la medición; en fin de la normalidad y de la anormalidad hasta bien entrado el siglo XX en Colombia. En tanto, el Sistema de Educación Nacional y el Estado se preparaban para conjurar luchas, revueltas y peligros ante una población necesitada y miserable sometida a guerras civiles, masacres, luchas intestinas, guerrillas, muertes extrajudiciales, atentados, ideologías partidistas, la cual no podía quedar al arbitrio de sus deseos de independencia con la pretensión de escapar o buscar alternativas a la pobreza, la homogeneización, uniformización y regulación so pena de la sanción y exclusión social. Pues lo que importaba en realidad en nuestra nación como lo señala el filósofo era asegurar sumisión, domesticación, sujeción y dominación de parte de las fuerzas liberales y conservadoras en conflicto político por el poder gubernamental y conjurar el poder de resistir al orden gracias al deseo de libertad siempre presente en una relación de fuerzas de la que no se escapa la educación.

Así, el campo de la educación en tanto un campo de fuerzas sería capaz de abrir y dar lugar, a través de los intersticios y las grietas al surgimiento de novedades, rarezas, creaciones y fugas como en ningún otro espacio institucional. En la educación emergen algunos modos de actuar y de pensar de los niños, los jóvenes y profesores que se vuelven imperceptibles al poder, mientras en el sistema se insiste en la apropiación social de los discursos sobre la modelación de los comportamientos, cuerpos, deseos y pensamientos a través de palabras, ritos y gestos. Esto, porque



para acceder al saber es necesario poner bajo el control institucional los procesos de regulación y autorregulación con la pretensión de eliminar de la conciencia social e individual el deseo de educarse a sí misma sin la tutela del Estado. Por eso, los discursos y los mecanismos de control social se crean para establecer aquello en lo que se puede trabajar, como se ha de vivir y que se puede o no decir.

Esto se explica acudiendo al filósofo francés cuando habla de los tres principios de exclusión, respecto de los cuales el primero, está conformado por la prohibición, cuando se es consciente de que un individuo cualquiera no tiene derecho a hablar de cualquier cosa, a decirlo todo y en cualquier circunstancia “Tabú del objeto, ritual de circunstancia, derecho exclusivo y privilegiado del sujeto que habla: he ahí el juego de tres tipos de prohibiciones que se cruzan o se compensan formando una compleja malla que no cesa de modificarse”<sup>5</sup> y la región política la cual, no produce discursos transparentes ni neutros ni pacifistas, tal y como lo señalaba Rafael Bernal Jiménez<sup>6</sup> intelectual colombiano cuando enunciaba que la educación en tanto instrumento político servía para lograr la convivencia social.

El segundo principio, según Foucault trata del procedimiento de separación y de rechazo según líneas diferenciales en la red de instituciones creadas para tal fin. En este caso, la educación sirve de acuerdo con Bernal Jiménez para desear el ascenso social, aspirar a un trabajo, lograr

---

5 Foucault, Michel. (2005). *El orden del discurso*. España: Fábula. Tusquets. Editores. P, 45.

6 Rafael Bernal Jiménez (1970). *Dinámica del cambio social*. Segundo tomo. (Boyacá: Imprenta Departamental de Tunja).

el silencio en el sosiego y caer en cuenta que su organización piramidal produce efectos que pesan sobre el acceso a los saberes y a la red de instituciones que los enseñan, por ejemplo, el silencio manifiesta “la escucha de un discurso que esta investido por el deseo, y que se supone –para su mayor exaltación o para su mayor angustia– cargado de terribles poderes. Si bien es necesario el silencio de la razón para curar monstruos, basta que el silencio esta alerta para que la separación persista”.<sup>7</sup>

Del tercer principio de exclusión, la oposición entre lo verdadero y lo falso, Foucault, precisa que esta separación se desplaza continuamente como sucede con las mutaciones de la ciencia, por ejemplo, como consecuencia de un descubrimiento que da lugar a nuevas verdades apoyada en una base institucional reforzada y acompañada de una densa serie de prácticas, en nuestro caso, como la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios, los laboratorios, cuya forma en el saber se pone en práctica en la sociedad valorando, distribuyendo, repartiendo y atribuyendo en el ejercicio de un discurso sobre otros discursos, proposiciones en la desigualdad, presionando y coaccionando la voluntad de verdad sobre la ciencia y la economía con preceptos morales .

En suma, los tres grandes sistemas de exclusión afectan los discursos de la educación sobre la formación intelectual de los profesores, la enseñanza y el aprendizaje en especial porque determinan el derecho a hablar, la prohibición sobre el uso de la palabra, la separación de lo verdadero y de lo falso atravesada por la voluntad de saber, términos que

---

7 Rafael Bernal Jiménez (1970). *Dinámica del cambio social*. Segundo tomo. (Boyacá: Imprenta Departamental de Tunja), 432.

se refuerzan mutuamente haciéndola más profunda, controlando y delimitando “el discurso que pone en juego el poder y el deseo”.<sup>8</sup> De ahí, que, en Colombia los discursos de la coalición bipartidista conocida como El Frente Nacional insistiera en la idea de la empresa cultural de la educación como una idea trascendente por la misión, la hazaña docente y el desarrollo de la actividad pedagógica con el fin de civilizar el pueblo y hacerlo salir de la rusticidad que lo caracterizaba para adoptar “una vida a la colombiana, vale decir, alumbrada por el derecho y vivificada por la justicia”.<sup>9</sup> Así el Estado colombiano y sus gobiernos se presentan a la población escolar como el poder capaz de prever los peligros gracias a la necesaria disciplina, control, vigilancia y regulación de las actuaciones de una masa poblacional popular poderosa y débil al mismo tiempo.

En resumen, la formación universitaria de profesores queda ligada y definida en este momento histórico de los años sesenta y setenta a las políticas administrativas y de planeación del Ministerio de Educación, previos estudios y diagnósticos realizados en los años cincuenta para poner a los profesores al servicio de la educación primaria, secundaria y normalista tendiente al desarrollo del país sin romper con la tradición cultural y política. Esta formación en el presente ha sido liberada al mercado mundial bajo la consigna de las competencias básicas, genéricas y profesionales, los procesos de evaluación y acreditación de alta calidad e innovación social, política discursiva que no implica otra cosa que el relato de lo mejor.

8 Rafael Bernal Jiménez (1970). *Dinámica del cambio social*. Segundo tomo. (Boyacá: Imprenta Departamental de Tunja), P 22-25.

9 Memoria del ministro de Educación 1960, XI.

## **2. La administración de los discursos de la formación intelectual de profesores en la universidad**

La política pública gubernamental de integración institucional en Colombia y reforma de la universidad pública, hacia mediados de la década del sesenta y parte de los años setenta del siglo XX pone de relieve la administración en los discursos de la formación intelectual de profesores en la universidad según procedimientos de exclusión, mecanismos de rechazo y distribución de ciertos discursos que permiten e impiden acercamientos, producen lejanías, fijan enunciados, gestos, expresiones, adhesiones, etc. En esta política de integración institucional, la reforma de la Universidad Nacional de Colombia se basaba en la administración y la planeación bajo la rectoría del Doctor José Félix Patiño Restrepo, lo que implicaba entre otras medidas y estrategias la preparación intelectual de los maestros determinada por el Estado.

Si bien es cierto, como decía el ministro Abel Naranjo Villegas la reforma política de esta institución tenía que ver con el signo de la deficiencia del bachillerato, la cual no contaba con la selección minuciosa de profesores con escalafón y la acreditación de idoneidad, la reforma servía para atender algunas de las recomendaciones de la UNESCO sobre transferir al país, a través de la Misión Pedagógica, especialistas concededores de otros sistemas educativos sobre el bachillerato. Las recomendaciones que se aceptaron fueron únicamente aquellas ajustadas a las necesidades del país y a su tradición nacional.

[...] nos hemos dado cuenta de que debemos buscar “sin prisa, pero sin pausa”, un promedio original de reforma que permita a la juventud estudiosa de Colombia colocarse al nivel de la ciencia moderna, encontrando los troncos esenciales de esas cuatro ramas, que integran una cultura total y no parcial del hombre contemporáneo. Así hemos pensado que le damos al espíritu humanístico que nos es consustancial por raza y tradición la suficiente porosidad para la técnica que es el signo del mundo moderno”<sup>10</sup>

Ello, implicaba considerar de antemano el problema pedagógico porque este saber, además de ser una exigencia en la formación universitaria de los profesores, resultaba anacrónico a estas alturas del siglo XX pues se consideraba que el discurso de la pedagogía se había alejado de la filosofía quedando rezagada en la escuela y en la reproducción de conceptos y concepciones, que, el gobierno liberal de inicio de la década los años sesenta consideraba ya ausentes de la vida actual. En la *Conferencia del Aniversario de la fundación de la Universidad de Medellín*<sup>11</sup> el ministro señalaba que la cuestión de la tradición de unos campos de saber para el caso de la educación, implicaban desde los niveles más elementales a los superiores, lo que requería del cambio de espíritu de la sociedad gracias a la formación en ciencia y técnica y menos en las disciplinas humanas, sociales y el arte reservada para las élites.

Así, la primera exigencia de formación intelectual era pensar la figura del profesor como un tipo de hombre que también cambiaba en la medida que pensaba su porvenir “Ajustar las vigencias sociales y las de la educación, me parece que es una de las operaciones de cirugía social más

---

10 Vargas Rubiano, Gonzalo. *Memoria del ministro de Educación al Congreso de 1960*. P. 8.

11 Vargas Rubiano, Gonzalo. *Memoria del ministro de Educación al Congreso de 1960*. P. 9.

urgente”<sup>12</sup>. Es decir, se trataba de un trabajo operacional encaminado a la adecuación y modulación social del pensamiento y del modo de ser del profesor formado en la universidad, a través de un diagnóstico que indique el tratamiento y haga el pronóstico de su comportamiento trazando los procedimientos administrativos, de gestión y de planeación según técnicas escolares para intervenir la población objeto de distribución y control social con el discurso de la necesidad, el beneficio y la seguridad social.

Con la administración y la planeación adecuada a los discursos de la educación se interviene la formación universitaria de los profesores y se justifica la reforma de la universidad articulada a la reorganización del Sistema de Educación Nacional. Según la política de planeación e integración se impulsa un conjunto de estrategias institucionales que buscan la promoción de las clases sociales, la formación de juicios de orden moral e intelectual y se toman las decisiones administrativas académicas y reglamentarias para regular y autorregular la formación universitaria. Entonces, la reforma administrativa y los procedimientos de planeación de la universidad justifico en este discurso el papel que debía desempeñar en adelante el Sistema de Educación Nacional sujeto al relato del desarrollo y del progreso social, económico y cultural para la formación del profesor como agente social y servidor público.

Sin embargo, la reforma de la universidad implicó centrarse en los problemas científicos, por ejemplo, los correspondientes a la sociología, su método, aplicación y enseñanza para formar una juventud que

---

12 Vargas Rubiano, Gonzalo. *Memoria del ministro de Educación al Congreso de 1960*. P. 9.

debía evitar la confrontación generacional, la frivolidad y la despreocupación<sup>13</sup>. Con este enunciado, la universidad instituye el pensamiento científico y técnico, la acción y la objetividad junto con el método como la línea académica, pedagógica, de enseñanza y el conjunto de prácticas necesarias para la formación de la vocación científica y técnica. Esto porque, señalaba el ministro, cuando la ciencia se pone en juego en el campo de la naturaleza y resuena en el estudio de la matemática, la física, la biología y la química en tanto saberes formales, crea las condiciones materiales e institucionales para su estudio.

No obstante, se reconocía la necesidad de incluir en la formación intelectual de los profesores en la universidad, la doctrina sociológica considerada ciencia social y empírica llamada a demostrar cómo se podrían plantear los problemas sociales, con cuales explicaciones teóricas, conceptuales y de método y cómo se daría cuenta, al mismo tiempo del porqué, por ejemplo, el modo de ser y el carácter de las masas cuando se organizan en colectividades y porque producían efectos negativos al orden nacional de la economía, de la distribución de la riqueza, de la administración de

13 Vargas Rubiano, Gonzalo. *Memoria del ministro de Educación al Congreso de 1960*. P.10. “Si estos los mayores tienen la propensión a juzgar la juventud frívola, insustancial y despreocupada, acaso no siempre caigan en cuenta de que esas insuficiencias son residuos que les dejamos los mayores y, a la inversa, si los menores tienen la propensión a acusar a sus mayores por su falta de flexibilidad, su apego al pasado, su inestabilidad en los conceptos de este mundo de hoy, es porque acaso tampoco se han preocupado mucho por examinar los fundamentos de aquella intransigencia y son incapaces de persuadirlos con ideas y paciencia de la fecundidad de sus propósitos. Nosotros no debemos escoger una época hasta el tiempo de nuestra cronología, como pretende la senectud, pero tampoco podemos empujar su efecto hacia formas que no han tenido ocasión de mostrar. En la vida de cada hombre y de cada generación solloza un paraíso perdido que necesita muchos Milton que puedan revelárselos a los descendientes. La humildad que conceden los años solo se hace dulce y generosa por la cortesía y la sed de quienes aspiran a llenar sus puestos vacantes”.

necesidades, de los ingresos para la supervivencia y de la permanencia del Estado. Pero también, era muy importante saber cómo primera exigencia, por qué no saber implicaba un riesgo y un peligro dado que estos comportamientos colectivos se consideraban peligrosos, lo que se podía conjurar a través de los profesores quienes podían incidir en la formación política e invitar a identificarse con el modo de gobernar instituido o, al menos, se podía evitar mediante la influencia en los estudiantes: el proselitismo, el populismo y el comunismo, o cualquier doctrina contraria a los partidos políticos liberal y conservador en Colombia.

Por tanto, los saberes provenientes de la sociología, la estadística, la demografía, la antropología, la psicología se admitían como saberes oficiales en la preparación pedagógica e intelectual del maestro en la universidad, pero sujeto a puntos de vista positivos. Lo contrario a esta enseñanza de saberes sociales implicaba el rechazo, puesto que propiciaban la formación de una conciencia social proclive a las revueltas y la sublevación con el agravante de que los profesores pueden acceder a gran cantidad de población infantil, joven y universitaria corriendo el riesgo de que ellos se convirtieran en agentes de propaganda y publicidad ideológica. Si esto fuese así, decían los ministros de educación de la época ante el Congreso de la República en estas décadas, lo que sucedería como consecuencia era la inestabilidad, incertidumbre e inseguridad territorial, social y estatal.

Si por casualidad, por ejemplo, se presentaba un sesgo y un cuestionamiento en la formación intelectual que recibían los profesores en la universidad, lo que, en realidad se ponía en duda era el proceso de indi-



vidualización superior como hombre esencial, cuya preparación tenía que ver con la necesidad social de contar con hombres ejemplares preparados en su morfología, honestidad mental, científica y confianza, y no necesariamente en la formación erudita, ilustrada y humanista. Esta es la política gubernamental sujeta a los fundamentos de la administración de los saberes, los poderes, los mecanismos de control social y los procedimientos de exclusión en la formación intelectual de profesores en el discurso académico y curricular universitario.

Con la adecuación social del discurso de la educación a la reforma universitaria se instrumentalizó los beneficios de bienestar de los estudiantes como la alimentación, el alojamiento, las becas, los préstamos condonables, entre otros, como los préstamos de los libros, la programación de actividades culturales gratuitas, el servicio médico, de guardería y la educación primaria en la Universidad Nacional. Esto porque, la exigencia de formación universitaria quedó sujeta a una relación de dependencia estatal que demandaba de la universidad el derecho a la educación superior y, al mismo tiempo reclamaba la administración de los beneficios estudiantiles para otorgarlos o negarlos, al mismo tiempo que incitaba la relación de amistad maestro-alumno, según la superioridad de espíritu para acabar con “la solemnidad fraudulenta, la precariedad de los dones y la pobreza de espíritu”<sup>14</sup>.

La segunda exigencia que se le hace a la universidad para su cambio social en la reforma, implicaba la formación profesional según

---

14 Vargas Rubiano, Gonzalo. *Memoria del ministro de Educación al Congreso de 1960*. P. 11.

el enunciado la *Cultura como seguridad*<sup>15</sup>, lo que es lo mismo saber de antemano que se asiste a la relación de exterioridad de la sociedad en la que se vive con un mundo dinámico y una interioridad que se manifiesta en la conducta ética que dinamiza la cultura y la sociabilidad en términos de beneficios, según la consigna “La seguridad metafísica, fundada en categorías ónticas, aquella que se traduce en instituciones fijas, entrelazantes de sociabilidad humana”<sup>16</sup> viviendo solo, en la medida que se asume el riesgo de la existencia humana, el azar y la vaguedad.

Si bien en la universidad las ciencias con sus signos, verdades, problemas, métodos estaban sometidas a cambios, extinciones, substituciones y a la creación de paradigmas, teorías, inventos, descubrimientos basados en la demostración y en la refutación científica de acuerdo con los presupuestos de la modernidad, no por ello, se decía en las instancias administrativas y de gobernabilidad, se dejaba de lado la verdad universal y la permanencia del pensamiento científico y técnico como lo predominante junto con el valor ético que conlleva el valor de la cultura en la preparación de la juventud.

Siendo la universidad transmisora de la moralidad del pueblo, son los acontecimientos de la historia los que tienen validez en la transmisión de los conocimientos en la perspectiva de la formación intelectual y profesional basados en la ciencia. Se defiende así la tercera exigencia sobre

---

15 Memoria del ministro de Educación 1960, 12. Dice el ministro de Educación Nacional de la época Abel Naranjo Villegas: “La seguridad de que hablo no se refiere, pues, a un concepto burgués de poltonería más o menos viciosa e infecunda”

16 16 Vargas Rubiano, Gonzalo. *Memoria del ministro de Educación al Congreso de 1960*. P. 12.

la cuestión del estilo universitario. Es decir, aquello de un estilo de vida sujeto al ascetismo, a los límites y al mundo del espíritu cuyo único goce es el de descubrir y crear actos de vida ceñidos al desenvolvimiento de la personalidad. Lo cual implicaba valores y principios basados en la seguridad, el talento, la seriedad y el conocimiento científico que no es otra cosa que la superioridad de espíritu, la nobleza y la honestidad en la formación intelectual de los estudiantes universitarios en tanto seres distinguidos de aquellos que sufren de otras “excitaciones y afanes”<sup>17</sup>.

En síntesis, se consideraba, entonces a los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional futuros intelectuales de la educación, responsables del provenir de la sociedad, de la seguridad en la cultura, centro de gravedad del pueblo en tanto hombre culto, hombre de conocimiento y hombre ético. Respecto de su posición intelectual y moral al mismo tiempo debía responder a las orientaciones administrativas y a los procedimientos que modelan su comportamiento y lo ponen en cuestión por sus actos ante la comunidad, pues su formación intelectual no los eximía de las consecuencias éticas ante las soluciones que recomienda respecto de las soluciones a los problemas de la realidad nacional como son la higiene, la vivienda, la producción, la educación y la moral cuando se instituye una vida autónoma en la universidad<sup>18</sup>.

No obstante, estas narrativas sobre el cultivo del espíritu se presentaba un problema mayor, como se decía en los espacios de gobierno

<sup>17</sup> Vargas Rubiano, Gonzalo. *Memoria del ministro de Educación al Congreso de 1960*. P. 13.

<sup>18</sup> Vargas Rubiano, Gonzalo. *Memoria del ministro de Educación al Congreso de 1960*. P. 14.

en esta época, por lo menos los que datan del siglo XX en Colombia, el que tenía que ver con la adecuación de los discursos de la educación para alcanzar los fines de la sociedad, entre ellos, saber leer y escribir ¿cómo lograrlo con un país de analfabetos? se lamentaba en su momento Bernal Jiménez. Esa situación de analfabetismo que se vivía en las zonas rurales y marginales de la ciudad exigía de la nación estrategias de formación de los profesores para que aprendieran a enseñar la lectura y la escritura. Esta decisión política dio lugar a la puesta en funcionamiento de un conjunto de instituciones escolares y de educación superior, bajo la consigna *Educación es producir productores* siguiendo los enunciados de los discursos de la ciencia y la técnica, de la pedagogía y la enseñanza considerados los elementos constitutivos de los diversos niveles de la educación elemental, la alfabetización, la educación media y superior.

Entre los argumentos justificatorios en este discurso, está el de la formación intelectual de los profesores en la universidad ante la necesidad del país de contar con un bloque de profesores formados en ciencias, disciplinas y técnicas para enseñar en la educación secundaria, además de desempeñar cargos públicos en las instituciones que conformaban el Sistema Nacional de Educación. Tal necesidad en general se entendía en el discurso institucional de la política de educación como aquella cualidad de algo que no puede ser dejado de lado, olvidado, abandonado, o retirado, por ejemplo, respecto de lo humano la alimentación, el cobijo, el vestido, lo cual estaba asociado a la noción de crisis como resultado de procesos de renovación, cambio y/o transformaciones inevitables por las que pasan

las sociedades en particular. Sin embargo, en Colombia se pensaba que, en relación con la educación aún no era posible trazar los límites entre necesidad y derecho fundamental pues la humanidad, al parecer, en tiempos de escases podía sobrevivir sin educación ¿Cuándo y porque la educación se asocia a la necesidad social o al derecho fundamental?

Si bien no se trata aquí de hacer un recorrido histórico de la relación necesidad, derecho y educación<sup>19</sup>, si es necesario situar la cuestión de las necesidades y el derecho a la educación para mostrar como las prácticas discursivas de gobernabilidad en la segunda mitad del siglo XX en Colombia se sustentaban en la necesidad. Esta cuestión requería respuesta de parte de los gobiernos al vincular la necesidad a los problemas propios del desarrollo y la productividad económica, y al mismo tiempo, analizar las problemáticas que planteaba la formación intelectual de los profesores en la universidad. En tal sentido puesto que no se trataba de formar sabios, científicos, escritores o artistas, sino de identificar al profesor como servidor público, se dejaba en claro que las necesidades y su satisfacción implicaba el asunto del servicio público de la educación, no solo porque tenían que ver con la sobrevivencia sino también con el bienestar social, lo que obligó al Estado colombiano a construir y planear un conjunto de acciones sociales con la finalidad de conservar el orden en las poblaciones empobrecidas del campo y de la ciudad, y de forma simultánea otorgar

<sup>19</sup> Ver el artículo escrito por Silvina Ribotta titulado *Necesidades y Derechos: un debate no zanjado sobre fundamentación de derechos* (Consideraciones para personas reales en un mundo real) Revista Jurídicas, ISSN, 1794-2918. 2018, Enero Junio, Volumen 5, páginas 29 a 56, Colombia. <https://biblat.unam.mx/es/revista/juridicas/articulo/necesidades-y-derechos-un-debate-no-zanjado-sobre-fundamentacion-de-derechos-consideraciones-para-personas-reales-en-un-mundo-real>.

beneficios con el fin de mitigar algunas injusticias sociales que pesaban históricamente sobre la población.

La cuestión de resolver los problemas individuales y colectivos no era asunto de los profesores sino de la tarea administrativa de los gobiernos y de los particulares, esto evitaría ese modo de ser provincial de los colombianos cuando se niegan a poner en relación la cultura con el adiestramiento para la vida. La formación intelectual del profesor tampoco era cuestión del conocimiento por el conocimiento, sino del deslizamiento de su atención al conocimiento científico y técnico por su utilidad y eficiencia para construir procesos de reajuste social y evitar el colapso político de la nación. Si bien, la universidad hasta ahora se sustentaba en la cultura humanística y en la academia ilustrada la cual estaba representada por una minoría, esta institución pública, además de transmitir el conocimiento científico y técnico debía construir respuestas a las necesidades de las masas que demandaban participar de la cultura, y al mismo tiempo dejar de ser excluidas de las decisiones que tienen que ver cierto modo de vivir, trabajar y hablar.

Mientras tanto, las narrativas dulzonas y justificatorias fluían en los discursos oficiales al hablar de la toma de conciencia de las masas y de las rupturas de las que son capaces, cuando la composición del poder las subyuga y sobrepasa los límites de tolerancia y de resistencia convirtiéndolas en dueñas de sus propios méritos y capacidades. La ironía y la burla del discurso oficial al reconocimiento de la capacidad de resistencia y rupturas de las masas implicaba, como lo señalaba el gobierno de la

época, que estas manifestaciones se debían hacer visibles en los talleres, las fábricas, las oficinas donde aprendían a ganarse el derecho a hablar en las plazas públicas y a exigir algo más que aquello que se les otorga para sobrevivir.

Así es como los estudios académicos establecidos para la formación intelectual de los profesores a través de las disciplinas, las ciencias y la técnica quedan sujetos a la conjugación de la esencia humanística de la moral, al adiestramiento técnico y al método científico. Si se aceptaba la necesidad de mantener en la academia el espíritu humanista vinculado al pensamiento técnico, era porque lo que resultaba de esta relación tenía que ver con la composición dialéctica de la cohesión social y el contrapeso de un pueblo moralista y religioso para evitar la sedición ante el abuso del poder y la tiranía, aclara el ministro Abel Naranjo Villegas en sus memorias presentadas ante el Congreso de la nación en 1960, ya que se trataba de conjugar el espíritu humanístico con el pensamiento técnico, pues a la larga esta relación se entendería como constitutiva de la cultura y de la formación universitaria<sup>20</sup> al disciplinar al hombre para lo que Pascal llamó “espíritu de geometría y de fineza”<sup>21</sup> como símbolo del hombre culto.

Ahora bien, durante estas dos décadas en la segunda mitad del siglo XX en Colombia, el discurso oficial de la autonomía universitaria no podía ser ejercida sino con la condición de mantenerla lejos del poder establecido pues ensayar y experimentar a emanciparse de los fueros gu-

---

20 Vargas Rubiano, Gonzalo. Memoria del ministro de Educación al Congreso de 1960. P. 14 y 15.

21 Vargas Rubiano, Gonzalo. Memoria del ministro de Educación al Congreso de 1960. P. 14 y 15

bernamentales, podía favorecer el reordenamiento y estructuración de la universidad para que escuche iniciativas que resulten algún día en su autonomía definitiva. Esto solo se lograba si el gobierno mantenía sobre ella una “vigilancia neutral, pero sin indiferencia sobre los desarrollos académicos”<sup>22</sup> aceptando la libre determinación de la conducción de esta institución como servicio público. Se instituye, entonces en la conformación de la universidad, tres funciones públicas relacionadas una con las otras: docencia, investigación y extensión cultural.

Mientras que la pedagogía y la enseñanza en los discursos de la educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia se traducían en los constructos conceptuales, aplicación de métodos y seguimiento de procedimientos morales en torno al estudio de las ciencias y las técnicas. Así, la formación intelectual de los profesores quedaba sujeta a la sección de orientación profesional del Ministerio de Educación Nacional, la cual estaba adscrita al Instituto de Estudios Psicológicos cuya función tenía que ver con la realización de estudios, encuestas y diagnósticos acerca de la inclinación profesional de los bachilleres, la profesión escogida, la universidad de su preferencia, los motivos de la elección y los recursos disponibles. Esta estrategia política articulaba la estadística con los datos, las cifras y la información en el sector educativo tendiente a la apropiación de los saberes oficiales identificados por el Estado colombiano para tomar decisiones a partir de los resultados en materia de investigaciones psicotécnicas sobre la realidad nacional, si-

---

<sup>22</sup> Vargas Rubiano, Gonzalo. Memoria del ministro de Educación al Congreso de 1960. P. 21.



guiendo las recomendaciones de las misiones de Estados Unidos y de la Unesco.

En suma, la aplicación de la encuesta acerca de la inclinación profesional de los estudiantes de bachillerato se traducía en resultados, cuyos contenidos se publicaban como materiales de difusión del procedimiento que se siguió en la elaboración y selección de las pruebas psicométricas. Era claro que los conceptos que se ponían en juego no eran otros que la medición del coeficiente de inteligencia, de la vocación y de la personalidad provenientes del modelo de Escuela activa. Categorías que sirvieron muy pronto para regular punto por punto la unidad, estructura y finalidad curricular de la formación intelectual de los profesores de educación secundaria en la Universidad Nacional produciendo significación, consensos y límites al ejercicio docente en el tiempo y en el espacio cuyo valor en la coacción, la disuasión y la producción de rituales de poder fijarían los procesos de subjetivación y resaltaría la importancia de la enseñanza de dichos saberes oficiales centrados en la ciencia y la técnica, pero, sobre todo como afirma Michel Foucault porque esta cantidad de información y conocimientos sirven en la formación profesional, en este caso, para determinar el quehacer pedagógico de los profesores.

### **3. Convivencia social y cambio de mentalidad.**

Partir de los principios de la planeación bajo los presupuestos administrativos del Sistema Nacional de Educación, se consideraba la garantía del fortalecimiento gubernamental del Estado colombiano al inter-

venir la función social de la educación con el discurso oficial de apertura de espacios de saber e institucionalización de rituales de poder escolar y universitario para la gobernabilidad del sector educativo vinculado a la producción económica. El discurso del saber, del comportamiento, de la moral, de la convivencia responde a enunciados sociales que se formalizan en prácticas educativas con fines concretos de acuerdo con reglas, símbolos, formas de expresión y operaciones a las que da lugar el mismo sistema según la política de integración institucional de la época.

Así pues, ya se trate del diseño curricular, de la enseñanza de los saberes oficiales o de la formulación de procedimientos de exclusión en cuanto prohibición, separación y rechazo, o de relaciones de oposición y de distinción entre lo verdadero y lo falso la preocupación central del poder según Foucault es identificar ¿Dónde está el peligro? y el mismo responde que el peligro está en la resistencia, en la sublevación, en la fuga y en la imperceptibilidad de los actos que escapan al sistema de control social. A esta pregunta, el filósofo también responde cómo la producción de discursos en la sociedad está sujeta no solo al control social, sino a la redistribución y la selección de procedimientos encargados de esquivar estos peligros y sus obstáculos para poder manejar tanto los acontecimientos como dominar su materialidad y facticidad<sup>23</sup>.

Adecuar el discurso social de la educación y formalizar los enunciados provenientes del modelo de Escuela activa en nuestro país, son mecanismos institucionales valorados por los gobiernos liberal y conser-

---

23 Foucault, Michel. (2005). *El orden del discurso*. España: Fábula. Tusquets. Editores. P, 14 y 15

vador, desde un comienzo, apropiados a la formación intelectual de los profesores. De un lado, porque la psicología de la inteligencia, la personalidad y la vocación se asocian al discurso de la producción económica y al trabajo; de otro lado, porque la medicina en relación con la salud, la nutrición, la higiene y la alimentación sirven para clasificar y distribuir la población escolar en términos de normalidad y anormalidad en las instituciones educativas y, por último, porque el lenguaje referido al sujeto que habla y conoce establece posiciones y lugares desde los cuales se puede o no hablar. Enunciados de la política que se desplazan entre el diálogo democrático y la voluntad general de saber: “una voluntad de saber que imponía al sujeto conocedor (y de alguna manera antes de toda experiencia) una cierta posición, una cierta manera de mirar y un cierta función (ver más que leer, verificar más que comentar)”<sup>24</sup> para que permanezcan y se reanuden indefinidamente en su dispersión, pues, de antemano se sabe estarán sujetos a ajustes, modificaciones, reformas y aunque, en su formulación varíen los actos a los que da lugar, las decisiones que se toman requieren del mantenimiento de ciertos discursos de significación, coherencia y unidad al sistema para prescribir, agrupar elementos, aspectos, factores de cambio social en el tratamiento atento de la población dentro de la organización del tal sistema.

Si aplicamos este análisis a la política en los discursos de la administración y la planeación de la educación, el gobierno del Frente Nacional ponía en circulación narrativas que tenían que ver, entre otras

---

24 Rafael Bernal Jiménez (1970). *Dinámica del cambio social*. Segundo tomo. (Boyacá: Imprenta Departamental de Tunja), P. 20-21.

cuestiones con estrategias para favorecer el cultivo, es decir la formación del comportamiento normalizado de una generación colombiana a la que había que demandar actitudes de amabilidad, orden y pacificación gracias al principio de convivencia social en la perspectiva de una sociedad democrática que rechaza la inestabilidad, la inseguridad, la impiedad y la revuelta.

Las investigaciones sociológicas, filosóficas y de la educación publicadas en cinco tomos escritos por Rafael Bernal Jiménez, intelectual e ideólogo de la educación y de la formación de los maestros en la universidad, muestran en sus resultados como es necesario que el Estado y la sociedad colombiana se preocupe del aprendizaje, de la adquisición de la experiencia, del ejemplo y de la organización institucional según el enunciado “*La educación para la convivencia “es decir, la adaptación a la vida en sociedad”*”<sup>25</sup>. Cuestión que ponía en relación el contenido específico de un conocimiento con la unidad académica o asignatura, y la evolución social mediante la institucionalización de las costumbres, la instauración de normas jurídicas y la regulación social y económica bajo el principio del bien común, el buen comportamiento, la norma de la autovigilancia colectiva y el autogobierno social<sup>26</sup>. A estas alturas señalaba el pensador colombiano, ejercer el derecho coercitivo, el orden jurídico y conseguir el arraigo de las costumbres no era suficiente para alcanzar a consolidar los procesos económicos sino se tenía en cuenta “el arraigo

---

25 Rafael Bernal Jiménez (1970). *Dinámica del cambio social*. Segundo tomo. (Boyacá: Imprenta Departamental de Tunja), 425.

26 Rafael Bernal Jiménez (1970). *Dinámica del cambio social*. Segundo tomo. (Boyacá: Imprenta Departamental de Tunja), 425.

histórico de los hábitos sociales y de respeto recíproco y la consigna de la educación para la vida social”<sup>27</sup>.

Así pues, decía Bernal Jiménez que la educación de nuestro pueblo exigía el culto al silencio, al respeto disciplinado por la vida de los otros, a la propiedad y tranquilidad ajena y privada proscribiendo la estridencia en tanto cualidad negativa de los incivilizados colombianos cuyo comportamiento se deleitaba en la confrontación bipartidista, vecinal, social y alejaba este pequeño país de cultura incipiente del desarrollo social y económico de la civilización, del provecho del progreso material, del pacifismo, de la sensatez y de la neutralidad. Puesto que este pueblo colombiano, o pueblo andino de procedencia mestiza por raza antisocial, carente de educación para vivir en sociedad, también carente del más básico de los principios de solidaridad y consideración por el modo de vida de los otros y de sus bienes, ya se caracterizaba por proyectar una actitud de malhechor, asaltante y perturbado con personalidad morbosa<sup>28</sup>, modo de ser en la que ha influido el fenómeno social de la delincuencia, del constreñimiento colectivo por incentivos, corrientes de opinión, fuerzas de desintegración, anarquía y agentes externos que perturban la conciencia social e individual.

En consecuencia, esta subjetividad debía constituirse en objeto de estudio “no con el criterio generalmente unilateral del político, o del economista, sino con el enfoque integrador del sociólogo que aspira al

---

27 Rafael Bernal Jiménez (1970). *Dinámica del cambio social*. Segundo tomo. (Boyacá: Imprenta Departamental de Tunja), 426.

28 Rafael Bernal Jiménez (1970). *Dinámica del cambio social*. Pág. 432

examen de conjunto de los fenómenos sociales”<sup>29</sup>. Por tanto, la disciplina e investigación sociológica sirve para que de acuerdo con los resultados de los estudios se creen los mecanismos y procedimientos de control social de los comportamientos mediante la apropiación de los discursos oficiales de la política de educación por la utilidad, estabilidad y silencio que podía imprimir sobre las voces que ya se escuchaban de la disidencia, de la resistencia, y porque se instituía sobre los comportamientos de los niños y de los jóvenes procesos de corrección de las conductas irregulares y se podía decidir qué hacer con aquellas conductas incorregibles que obstaculizarían más tarde la convivencia o adaptación social bajo la consigna “gobernar es educar”<sup>30</sup>.

En suma, se alude aquí, además, a las investigaciones y reflexiones del intelectual Rafael Bernal Jiménez<sup>31</sup>, de un lado, para señalar lo que decía respecto del mundo académico en cuanto la falta de conciencia del valor de la educación para progresar, y por lo tanto la necesidad de hacer un trabajo de convencimiento sobre los gobernantes para un cambio de mentalidad; y de otro lado, para establecer las prioridades en la planificación racional educativa en cuanto la conformación de organismos, instituciones e instrumentos de acción para la adopción del orden social en el Sistema Nacional de Educación.

---

29 Rafael Bernal Jiménez (1970). *Dinámica del cambio social*. Segundo tomo. (Boyacá: Imprenta Departamental de Tunja), 435.

30 Rafael Bernal Jiménez (1970). *Dinámica del cambio social*. Segundo tomo. (Boyacá: Imprenta Departamental de Tunja), 392.

31 Rafael Bernal Jiménez, conservador, intelectual, político, académico, investigador es el primer decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Colombia, durante los primeros tres años de la década de los años sesenta.

## Conclusión

Reformar la Facultad de Educación de la Universidad Nacional y convertirla en Departamento de pedagogía adscrita a la nueva Facultad de Ciencias Humanas, en la mitad de la década de los años sesenta y ella misma sujeta a una nueva reforma hacia finales de la década del setenta, implicó materializar la política de integración institucional, y decidir el tipo de formación intelectual de los profesores, sujeta de un lado, a los principios de la administración y la planeación, a las determinaciones del Estado colombiano a través del sistema Nacional de Educación y a la consigna de hacer causa común para el cambio de mentalidad y la convivencia social de la sociedad colombiana, siempre y cuando se vinculara el deseo de los profesores a los discursos del desarrollo, el progreso y la moralidad, junto con la aceptación de los procedimientos que intervenían en la elección de las disciplinas y la conveniencia del oficio de enseñar por vocación.

De otro lado, la vocación no tenía que ver únicamente con la elección de una profesión o disciplina, sino en el caso de los profesores esta elección tenía que ver con aceptar una existencia atada a la misión de enseñar y vivirla como si se tratara de una hazaña con el fin de civilizar el pueblo colombiano, mediante el reconocimiento de aquellas actitudes proclives al silencio y de esta manera manifestar la molestia y la ofensa que causaba la estridencia y el ruido propio de la gente vulgar, y por último, la formación de los profesores en la universidad tenía que ver con la búsqueda de la verdad y los mecanismos de control que no solo afectan lo que se

habla, sino como se habla, cuando y que se dice, se vive y se trabaja, para lo cual se necesita disciplinar los comportamientos, controlar, regular y vigilar las actuaciones, adecuar la educación para la enseñanza de la ciencia y de la técnica configurando nuevas generaciones plenas de conciencia del valor de la educación para progresar y adoptar un orden social.

Por tanto, la educación en su aspecto funcional y como instrumento político, se podía organizar de acuerdo con un sistema piramidal con el convencimiento de que, además de servir de instrumento también se constituyera en un factor de cambio social, por lo que la universidad pública, el mundo académico, la formación intelectual y el estatus de universitario, establecería relaciones diferenciales y jerárquicas entre las clases sociales, adoptaría una actitud neutral ante las inclinaciones políticas e ideológicas y admitiría que en las líneas gruesas de la estructura curricular, la enseñanza se configure al mismo tiempo como procesos de subjetivación que pasen por la operatividad, el funcionamiento, la gestión y el control del rendimiento académico eficaz en los niveles básicos, intermedios y superiores del sistema, según grados y disciplinas de acuerdo con los objetivos que disponen la construcción de los cimientos, la prelación, la atención y la transmisión de los conocimientos y la universidad como transmisora de la moralidad.

En conclusión, se forma a los profesores para que intelectualmente respondan desde el punto de vista científico y profesional de alto nivel, a la sociedad de discursos adecuados a la enseñanza de la ciencia y la técnica y a la constitución de una interioridad sujeta al ascetismo, a



los límites y al espíritu ceñidos a la personalidad y su desenvolvimiento como estilo de vida. Así, siguiendo las reglas de conducta se alcanza la seguridad, si se cuenta con el talento y la seriedad que da cuenta de la superioridad de espíritu, la humildad y honestidad como sujeto distinguido en la sociedad y ante los estudiantes. Puesto que, los profesores como futuros intelectuales son el porvenir de la sociedad, la cultura y del pueblo, son portadores del conocimiento y ejemplo de un comportamiento ético, dada la responsabilidad de la enseñanza no puede abstraerse de las orientaciones administrativas, de los procedimientos que moldean los comportamientos, y que lo ponen en cuestión por sus actos ante la comunidad, so pena de la exclusión.

### **Consultas de Archivo Histórico.**

Acta 19 de 1959 Consejo Académico (Bogotá, 1959) Libro Departamento Ciencias de la Educación. Consejo Académico. Acuerdos, resoluciones, correspondencia 1958-1961. Caja 805/ 205 folios, Archivo Histórico y Central de la Universidad Nacional de Colombia.

Archivo Histórico de la Universidad Nacional de Colombia, Caja: 805, Folio 205, fecha: 1958 – 1961.

Libro Departamento Ciencias de la Educación. Documentos varios, correspondencia, actas consejo facultad, actas de graduados, normatividad 1958-1969. Caja 805/ 205 folios, Archivo Histórico y Central de la Universidad Nacional.

## **Referências Bibliográficas**

FOUCAULT, Michel. El orden del discurso. España: Fábula., Tusquets. 2005.

La Reforma universitaria. Obra, naturaleza y fines de la Asociación Colombiana de Universidades y del fondo Universitario Nacional. Volumen VI. Imprenta Nacional, 1962

NARANJO VILLEGAS, Abel Rubiano y Vargas Camargo, Gonzalo. Memoria del Ministro de Educación al Congreso de 1960. Bogotá: Imprenta Nacional.

VARGAS RUBIANO, Gonzalo. Memoria del Ministro de Educación al Congreso de 1960. Bogotá D.E.: Biblioteca del Congreso. Imprenta Nacional, 1960.