

*Hacia una arqueología de la Comunidad Educativa en Colombia*



HACIA UNA ARQUEOLOGÍA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN COLOMBIA

César Augusto Llanos López

Código 2012287583

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá D.C., Colombia

2015

HACIA UNA ARQUEOLOGÍA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN COLOMBIA

César Augusto Llanos López

Código 2012287583

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

**Magister en Educación**

Director:

Magister Luis Alejandro Ramírez Orjuela

Grupo de Investigación:

Filosofía, Sociedad y Educación

Énfasis:

Educación Superior, Conocimiento y Comunicación

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación, Maestría en Educación

Bogotá D.C., Colombia

2015

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Hacia una arqueología de la Comunidad Educativa en Colombia
<b>Autor(es)</b>	Llanos López, César Augusto.
<b>Director</b>	Ramírez Orjuela, Luis Alejandro.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 144 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	Comunidad Educativa, Neoliberalismo, Gubernamentalidad, Reforma Educativa, Innovación, Calidad, Participación, Autonomía, Tecnología de Gobierno, Biopolítica, Racionalidad.

<b>2. Descripción</b>
<p>La presente Tesis se elaboró como requerimiento para obtener el título de Magister en Educación, en la cual se realizó la descripción de la Comunidad Educativa como tecnología de gobierno de la población colombiana en la década de los noventa. El ejercicio analítico se ubicó en el contexto de la apertura económica que funcionó a partir de la racionalidad económica neoliberal (versión norteamericana) de la década del noventa, donde los enunciados económicos se caracterizaron por aparecer como una “forma de ser” que se vivenciaron a través de los enunciados de autonomía, participación y democracia de los sujetos.</p> <p>De esta manera es como se ancló una nueva forma de gubernamentalidad sobre la población y que tuvo como estrategia principal la conducción de la conducta y la potenciación de la vida de los sujetos en todas las dimensiones, es decir, que la Comunidad Educativa se convirtió en el espacio en el cual circularon unas prácticas específicas de innovación, gestión y calidad que transformaron las prácticas pedagógicas tradicionales; también unas estrategias de participación y autonomía que se convirtieron en líneas de fuga ante la tensión (pedagogía – administración) propias de la institución escolar, y finalmente el dispositivo de la evaluación que fue entendido como el instrumento que permitió no solo la revisión constante de los procesos pedagógicos sino también la integración de los diferentes procesos administrativos. La Comunidad Educativa al legitimar una nueva forma de gubernamentalidad rompió las fronteras entre los poderes que circularon permitiendo la orientación de las prácticas propias de la institución escolar hacia las políticas públicas dispuestas por el Gobierno Nacional. Así se comprende el desplazamiento del “Estado Proteccionista” hacia la constitución de un Estado anclado en la racionalidad neoliberal.</p>

### 3. Fuentes

- Amézquita Zárate, P. et al. (1997). *La comunidad educativa frente al neoliberalismo*. Bogotá: Ediciones Centro de Estudios por la Nueva Cultura.
- Arismendi P, Octavio et al. (1991). *Comunidad Educativa Escolar*. Bogotá: Voluntad.
- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- De Lora, C. (1968). *La comunidad educativa: vínculo comunitario de amor*. Bogotá: Mimeografiado.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Editorial Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Defender la sociedad: curso en el Collège de France (1975 – 1976)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Seguridad, Territorio y Población: curso en el College de France (1977 – 1978)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Nacimiento de la Biopolítica: curso en el College de France (1978 – 1979)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Sánchez, B. (1997). *Comunidad Educativa: Nuevo encuentro social, pedagógico y cultural. Primer Simposio sobre Participación, Organización y Comunidad Educativa. Noviembre 27 al 30 de 1996*. Bogotá: Editorial Guadalupe.
- Mejía Jiménez, M. R. (2004). *Educación (es) en la (s) Globalización (es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá: CINEP.
- Múnera López, M. C. (2007). *Resignificar el desarrollo. Facultad de Arquitectura. Universidad Nacional de Colombia. Medellín: Escuela del Hábitat – CEHAP*.
- Saldarriaga Vélez, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teoría de la pedagogía en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Weber, M. (1969). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Tomo I*. México: Fondo de Cultura Económica.

#### **4. Contenidos**

Esta Tesis se estructura a partir de tres capítulos en los que se relacionan las categorías analíticas de innovación, autonomía, participación y democracia con las categorías foucaultianas de gubernamentalidad, racionalidad, tecnología de gobierno y biopolítica. Seguidamente, a través de los saberes económico, social, político, religioso y educativo se presentan los contextos disciplinarios que ubicaron un tipo de verdad acerca de la Comunidad Educativa en la década de los noventa.

En el primer capítulo se profundizan las categorías metodológicas del filósofo Michel Foucault, empezando por la biopolítica, como la estrategia de preservación de la vida, seguidamente la tecnología de gobierno, como la forma de conducir la vida de los otros, por último, la noción de gubernamentalidad como una nueva forma de gobierno de las poblaciones al orientar las prácticas y las estrategias de la Comunidad Educativa hacia el fortalecimiento de las políticas estatales. Así, la Comunidad Educativa como tecnología de gobierno legitimó prácticas educativas que movilizaron, desde lo micro y lo macro, los enunciados pertinentes a la economía y la política mundial, nacional y regional.

En el segundo capítulo se realiza un acercamiento al concepto de comunidad desde la modernidad frente a la noción de sociedad; en este binomio se describen las tensiones y las líneas de fuga que han emergido. También se presentan los desplazamientos que ha tenido la institución escolar hasta convertirse en Comunidad Educativa. Más allá de la legitimación jurídica de la Comunidad Educativa, la descripción se orienta a presentar que ésta no emergió de algo desconocido, por el contrario se le visibilizó a partir de la circulación de una serie de prácticas que aparecieron a partir de la economía neoliberal de la década de los noventa en Colombia.

Finalmente, el tercer capítulo se convierte en el espacio donde se realiza la descripción de cómo funcionaron las categorías analíticas y las metodológicas, y cómo se movilizaron a través de los saberes económico, político, social y educativo. Los contextos de reformas a nivel mundial que allanaron las prácticas de administración de la educación en la década de los noventa en Colombia a través del Gobierno Nacional y el Ministerio de Educación Nacional permitieron caracterizar las tensiones que fueron desarrolladas por el Movimiento Pedagógico Nacional, el Movimiento Estudiantil, la Iglesia Católica y el Departamento Nacional de Planeación. En ese momento la legitimación de dichos enunciados – desde lo jurídico –, se presentó por el Presidente César Gaviria Trujillo quien dio apertura a un nuevo modelo económico para el país: el neoliberalismo; fue así que a partir de la racionalidad económica neoliberal la Comunidad Educativa permitió la circulación de unas series de enunciados que legitimaron el funcionamiento de la calidad, la participación, la autonomía y la innovación. Los modelos de funcionamiento de la Comunidad Educativa como tecnología de gobierno fueron las experiencias de la Escuela Popular Claretiana con la Escuela de “Filo de hambre” en Neiva – Huila (Experiencia de Comunidad Educativa Religiosa), El Gimnasio Moderno de Bogotá (Comunidad Educativa Privada), y finalmente El Colegio Rodrigo Lara Bonilla (Comunidad Educativa Pública) del Distrito Capital.

## 5. Metodología

En la presente tesis se realiza una descripción de la Comunidad Educativa como tecnología de gobierno en la década del noventa que se caracterizó por la dirección de la conducta de los sujetos, es decir, “que no sólo busca simplemente determinar la conducta de los otros, sino dirigirla de un modo eficaz, ya que presupone la capacidad de acción (libertad) de aquellas personas que deben ser gobernadas” (Castro Gómez, 2010, p. 39). Para construir el andamiaje cognitivo necesario para realizar esta descripción se emplearon las categorías metodológicas de gubernamentalidad, tecnología y racionalidad del filósofo francés Michel Foucault, y su articulación con los enunciados de la economía, las políticas públicas, la sociología y la educación que emergieron en la década del noventa.

Los principales puntos de referencia van a ser la comunidad y la sociedad como acontecimientos que han emergido discursivamente en diferentes momentos históricos, es decir, que la Comunidad Educativa que se convirtió en verdad en la década del noventa es totalmente diferente a las comunidades escolares precedentes ya que se transformó en el espacio en el cual circularon las prácticas, las estrategias y los fines de la racionalidad neoliberal dispuestas por el Presidente César Gaviria Trujillo para Colombia en contexto de apertura económica. Finalmente, se muestran experiencias de Comunidad Educativa que fundamentaron las políticas públicas propias de la apertura educativa del momento. Es así como se muestran las diversas maneras como circularon las categorías analíticas y las categorías metodológicas a través de los enunciados, “entendidos como un conjunto de relaciones entre elementos variables (...) y que son funciones de existencia (...) (Foucault, 1970, p. 145).

## 6. Conclusiones

Desde hace veinte años la Comunidad Educativa apareció como una verdad que reconfiguró la institución educativa como un lugar que permitió una nueva forma de gubernamentalidad de la población colombiana y latinoamericana. Es decir, que la Comunidad Educativa como tecnología de gobierno va más allá del modelo educativo del siglo XIX que se caracterizaba por ser un símbolo de construcción de sociedad y de país, ya que puso a funcionar desde un mismo lugar los diversos saberes (disciplinas) tradicionales, tales como la economía, la sociología, la educación, la religión y la política, permitiendo la emergencia de los dispositivos administrativo-evaluativos y de recursos como las nuevas maneras en las que se forman sujetos con competencias pertinentes para las constantes transformaciones sociales; así el problema de la Comunidad Educativa tiene que ver con la formación de la población. De otra parte, el objetivo de este trabajo fue el de problematizar la verdad de “La Comunidad Educativa” a través de la descripción de las diversas prácticas, los fines y las estrategias propias del funcionamiento de la comunidad escolar, es decir, la finalidad no fue la de definir o teorizar la comunidad educativa sino mostrar cómo funcionaron las nuevas lógicas de la Comunidad Educativa en la década del noventa. Por lo tanto, las conclusiones de la descripción realizada en este trabajo de investigación son las siguientes:

La articulación de los enunciados de participación, autonomía e innovación, que estaban en la periferia de las políticas públicas colombianas en educación hasta la década del noventa se realizó

a través de la Comunidad Educativa como tecnología de gobierno, ya que se convirtió en la gestora del proceso de transformación de la educación en Colombia. La Comunidad Educativa como tecnología de gobierno ha hecho que la educación y las prácticas pedagógicas colombianas se ubicaran en diferentes lugares presentados por la sociedad, es decir, ya no es sólo la institución escolar la responsable de formar un tipo de sujeto pertinente para la sociedad sino también la familia, la universidad, el barrio y la ciudad.

Tradicionalmente la Comunidad Educativa se caracterizaba por ser la responsable de construir un proyecto de transformación de la cultura nacional pero a partir de la década del noventa las prácticas pedagógicas no sólo se configuraron desde lo molar sino también desde lo molecular, es decir, que la nueva tecnología de gobierno hizo que los sujetos administraran no sólo sus prácticas pedagógicas nacionales sino también sus prácticas pedagógicas locales. Ya no existe sólo la Comunidad Educativa sino muchas formas de Comunidades Educativas ya que la nueva tecnología de gobierno legitimó las nuevas formas particulares de participación, autonomía e innovación. Fue así como la descripción realizada permitió elucidar el cruce de dichos enunciados y la manera como funcionaron con el objetivo de prevenir la aparición de tensiones internas (Profesor – Padres familia) y externas (Escuela – Estado).

Finalmente, la nueva forma de gubernamentalidad que fue gestionada por la Comunidad Educativa - en la década del noventa - como tecnología de gobierno dispuso nuevas formas de administración al disponer los procesos pedagógicos y administrativos al servicio de la economía estatal, de ahí que las series discursivas de calidad y gestión adquieran gran relevancia en los diferentes procesos de la institución escolar.

<b>Elaborado por:</b>	Llanos López, César Augusto.		
<b>Revisado por:</b>	Ramírez Orjuela, Luis Alejandro.		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	04	Febrero	2015

## CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN .....	9
1. DISEÑO METODOLÓGICO.....	13
1.1 Desarrollo del diseño metodológico.....	13
1.2 Estructura del análisis foucaultiano.....	18
1.2.1 Las tecnologías de Gobierno según Foucault .....	21
1.2.2 La Gubernamentalidad como noción metodológica.....	23
1.2.3 La categoría de Biopolítica.....	26
1.3 Reforma educativa colombiana en los años noventa .....	33
1.4 Debate nacional: reforma de la educación y la Ley General de Educación .....	36
2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMUNIDAD.....	45
2.1 Separación entre la comunidad sociológica y la comunidad educativa .....	49
2.1.1 Alejamiento de la Comunidad de los valores de la modernidad .....	54
2.1.2 De la escuela de sujetos disciplinados a la comunidad de sujetos libres y autónomos.....	56
2.2 Historia de la Comunidad Educativa: De la institución a la organización.....	58
2.2.1 Desplazamientos y estructuración de la educación en tiempos de posguerra .....	64
2.2.2 Transformaciones sociales e interés por la reforma educativa .....	68
2.2.3 Interés y sentido de la Comunidad Educativa .....	70
2.3 Legitimación de la Comunidad Educativa .....	73
2.3.1 Descripción de una nueva forma de gobierno .....	73
2.3.2 Articulación entre la legislación colombiana y la Comunidad Educativa.....	74
2.3.3 Cambios en las formas de participación .....	82
3. LA COMUNIDAD EDUCATIVA COMO TECNOLOGÍA DE GOBIERNO .....	84
3.1 Contexto socio – económico (1950 – 1990).....	84
3.2 Reforma Educativa y Ley General de Educación (1991 – 1994).....	90
3.2.1 Enunciados de Innovación y calidad .....	93
3.2.2 Enunciados de Autonomía y Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) .....	105
3.2.3 Enunciados de Participación y Democracia .....	110
3.2.4 Enunciados de Evaluación y Gestión .....	118
3.3 Veinte años de la Comunidad Educativa.....	131
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	136

## **INTRODUCCIÓN**

La categoría de Comunidad se ha analizado teóricamente desde diversos ámbitos con el objetivo de hacer comprensible todos sus procesos y su desarrollo histórico, pero en la presente tesis, se hizo una descripción de las condiciones de posibilidad de la Comunidad Educativa como tecnología de gobierno en la década de los años noventa. El interés comenzó cuando se revisaron los enunciados ofrecidos por la Ley 115 de Febrero de 1994 – específicamente - en el artículo 6, donde la Comunidad Educativa apareció teóricamente como un espacio pertinente para atender las exigencias de la reforma educativa que se había iniciado en la década del ochenta de parte de los maestros de Colombia, de manera específica de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Lo anterior, fue un logro no sólo para el momento sino que culminó el esfuerzo iniciado por el Movimiento Pedagógico desde el año 1982, ya que los educadores habían presentado para debate nacional la prioridad de hacer reformas significativas en educación, ya que las políticas públicas estaban enfocadas a crear espacios de análisis social frente a los problemas de la violencia, el narcotráfico y las formas de economía emergentes en Colombia en la década de los ochenta. Así también, la educación colombiana estuvo allanada por exigencias internacionales que se ubicaron en modelos educativos de otros países, por ejemplo, en Estados Unidos y Chile respectivamente. De otra parte, las exigencias de FECODE se orientaron a definir las responsabilidades del Estado con la educación pública en Colombia. También se debió revisar la tensión generada por parte del Departamento Nacional de Planeación (DNP) que apoyó las disposiciones económicas que favorecieron un tipo de educación privada para los jóvenes del país.

### **La comunidad educativa como tecnología de gobierno**

Así la Comunidad Educativa emergió como una tecnología de gobierno – en palabras de Foucault – que se disponía a movilizar una nueva forma de gobernar a las poblaciones. Antes era el Estado el que gobernaba desde una perspectiva nacional (macro-poder), ahora éste funciona desde el interior de la Comunidad Educativa (micro-poder). Los discursos movilizados desde la economía neoliberal fueron los de autonomía y participación, así fue como la Comunidad Educativa se convirtió en la estrategia que transformaría la educación en Colombia. Como **tecnología de gobierno**, la Comunidad Educativa se articuló a partir de unas **prácticas** específicas que desarrollaron dispositivos perfectos de control sobre las poblaciones, por ejemplo, en la década del sesenta los miembros de la comunidad educativa no tenían una participación significativa en los procesos de la escuela; su participación era intermitente o momentánea: pagar pensión, colaborar en bazares o ventas escolares. Pero en la década del noventa la Comunidad Educativa dispuso de diversas prácticas que permitieron la autonomía y la participación de todos los miembros. Por ejemplo, la posibilidad de elaborar el PEI o auditar los procesos pedagógicos y administrativos hizo que los padres, estudiantes y profesores participaran activamente. Dicha autonomía y participación en el diseño y desarrollo de los procesos hicieron que se “suavizaran” las diferentes tensiones al interior de la Comunidad Educativa. Se acercó entonces la sociedad a la escuela y la escuela a la sociedad a través de atención de las exigencias de los miembros de la comunidad educativa.

Ahora bien, la Comunidad Educativa apareció como una nueva forma de gubernamentalidad en el contexto educativo ya que se perfeccionaron los procesos al interior de la escuela, y se hicieron visibles ya que funcionaron desde adentro y desde afuera. En otras palabras, aparecieron enunciados de innovación y calidad que se articularon al fusionar los procesos pedagógicos a los

administrativos y viceversa. La racionalidad económica neoliberal emergió a través del binomio: pedagógico – administrativo, y apareció con unos fines específicos, entre ellos, el de suavizar las tensiones al interior de la Comunidad Educativa para convertirlas en estrategias de mejoramiento y al mismo tiempo buscar la formación de un tipo de sujeto pertinente para la sociedad del momento, es decir, un sujeto: autónomo, participativo, innovador. En los procesos pedagógicos se comenzaron a implementar prácticas donde el protagonista era el mismo docente y el rector asumió el rol de gestor educativo; así el docente innovador transformaba sus clases a partir de la autonomía dispuesta desde la figura legal de la escuela y, el gestor ofrecía los medios para que el docente cumpliera con unos resultados propuestos. También, el docente tuvo la necesidad de formarse permanentemente en pedagogía, psicología, legislación, idiomas y tecnología. El docente innovador no era aquel que desechaba las prácticas pedagógicas tradicionales sino que las incluía en las nuevas prácticas. Al mismo tiempo, la escuela institucional se presentó como una organización que dispuso de procesos de gestión que garantizaron sus objetivos administrativos y que fueron construidos por los mismos miembros de la Comunidad Educativa. Al interior de las prácticas administrativas apareció el dispositivo de la evaluación, ya no con la finalidad de revisar los objetivos educativos (década del 70), o el de realizar una descripción y juicio crítico acerca de las preferencias individuales y profesionales (década del 80), sino como la estrategia de mejora del servicio educativo ofrecido. Esta última tenía una perspectiva “mercantilista” ya que favoreció a los sujetos quienes financian las prácticas pedagógicas ubicadas en el contexto de calidad, en otras palabras, este nuevo tipo de enfoque evaluativo tuvo la característica de evidenciar si hubo o no un retorno de la inversión. El dispositivo “evaluativo” dio lugar a la emergencia del discurso sobre la calidad, ya que cada uno de los

miembros de la Comunidad Educativa, se convirtieron en gestores o constructores de una nueva escuela, dejando a un lado la figura centralizada en el “administrador”.

A partir de lo anterior, en esta tesis se presenta la pertinencia de las herramientas foucaultianas como la posibilidad de pensar la reforma educativa en la década de los noventa no desde una propuesta teorizante sino como la forma de pensarla de “otro modo” y, al mismo tiempo acercarla a las categorías analíticas que emergieron de los saberes que circularon no sólo desde la educación sino también desde lo económico, lo social, lo político y lo religioso. Con todo esto, el trabajo arqueológico, realizado a partir del rastreo de discursos y experiencias que estaban plasmados en los documentos (sociológicos, religiosos, económicos, educativos) investigados, ofreció con claridad las condiciones en las cuales apareció la Comunidad Educativa como una tecnología de gobierno en la década del noventa. Después de todo esto, en el segundo capítulo se realizó el estudio del objeto de investigación a través de la comparación y análisis de los conceptos de “Comunidad” y “Sociedad”, y se articuló con los desplazamientos desde los contextos económicos, sociológicos y políticos mundiales, regionales y nacionales. Finalmente, en el tercer capítulo, se presentaron tres experiencias educativas en las cuales se muestran cómo funcionaron los saberes (sociológicos, económicos, políticos, religiosos y educativos) a través de los enunciados de autonomía, innovación, calidad, participación y democracia. También se mostró cómo la Comunidad Educativa respondió a las lógicas de la economía neoliberal y se configuró como la gestora de los procesos económico-administrativos pertinentes para los desafíos de la sociedad y la educación en la década del noventa.

## **1. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **1. 1 Desarrollo del diseño metodológico**

La presente tesis realiza la descripción arqueológica sobre la Comunidad Educativa en Colombia en la década del noventa, a partir de las categorías metodológicas del filósofo francés Michel Foucault. Pero lo pertinente de esta investigación no ha sido el buscar el origen o el fin de la Categoría de Comunidad Educativa o los saberes que la han abordado históricamente sino que es – por el contrario – mostrar cómo emergió a partir de unas prácticas, una racionalidad económica neoliberal y unas modalidades discursivas que no tenían relación ya que se ubicaban sólo en la institución educativa, en primer momento y, en la sociedad en segundo momento. De ahí que el atrevimiento de realizar una descripción arqueológica, implica en palabras de Foucault (1979) precisamente:

El abandono de la historia de las ideas, rechazo sistemático de sus postulados y de sus procedimientos, tentativa para hacer una historia distinta de los que los hombres han dicho (...) No trata el discurso como documento, como signo de otra cosa (...) se dirige al discurso en su volumen propio, a título de monumento. No es una disciplina interpretativa: no busca otro discurso más escondido. (pp. 233 – 234)

En otras palabras, la descripción arqueológica pretende realizar una primera comprensión de la manera cómo funcionaba la Comunidad Educativa, permitiendo así argumentar que el investigador no

legítima históricamente la categoría enunciada sino cómo algunos enunciados en la década del noventa la legitimaron.

También se trata de mostrar cómo se articularon unas regularidades y prácticas discursivas - de manera específica - en la formación de la Comunidad Educativa y, no se hace referencia al intento por repetir lo que ha sido dicho sistemáticamente en diversos momentos de la historia, por el contrario se presenta la forma como funcionaron unas relaciones de poder que se ubicaron en la Comunidad Educativa en la década del noventa en Colombia. Es importante aclarar que durante el desarrollo de la tesis, el investigador utilizó como estrategia discursiva el concepto de lo “tradicional” no como lo antitético a lo moderno, es decir, como un concepto que desecha (o anula) al otro, sino que señala la forma como funcionaron unas prácticas – pedagógicas en este caso – unas racionalidades y unos dispositivos, las cuales se desarrollaron, con unas características específicas, en determinando momento histórico. Muchas veces se ha presentado lo tradicional como lo contradictorio a lo moderno, pero en la cotidianidad esta perspectiva se convirtió en reduccionista ya que no permitió la comprensión de las condiciones de posibilidad de dichas prácticas. Así pues, el ejercicio de realizar una descripción arqueológica consintió en la superación de un dualismo cronológico, que impedía la articulación de las prácticas que caracterizaban a la institución educativa. En sus investigaciones Saldarriaga Vélez (2003) afirmó que “había que superar esa escisión engañosa entre lo tradicional y lo moderno, la cual resultó ser una imagen construida no sólo como estrategia de las batallas políticas, sino también por la lógica de un proceso modernizador lanzado desde arriba, que pretendía partir el tiempo en dos y recomenzar siempre de cero, borrando todo lo que no se le asimilara” (p. 24).

A partir de lo anterior, se presenta que la Comunidad Educativa emergió como tecnología de gobierno, ya que durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX fue el Estado el

que organizó – a través de políticas públicas – las prácticas que la legitimaban, por el contrario en la década del noventa cada institución educativa se organizó administrativa y pedagógicamente, legitimando sus prácticas. Las nuevas formas de institucionalización perfeccionaron el dispositivo de la “gestión de calidad” y a través de ésta aparecieron unas nuevas prácticas pedagógicas que fueron pertinentes para el contexto colombiano.

Desde la década del noventa en Colombia surgió la Comunidad Educativa como la gestora del proceso de transformación de la educación, en otras palabras, se convirtió en un espacio importante, en el cual se generaron unas prácticas, unas racionalidades y unos dispositivos que movilizaron una nueva forma de gubernamentalidad para el contexto colombiano. Por tal razón, esta **tesis** ofrece desde una perspectiva metodológica la comprensión de un andamiaje discursivo, dispuesto desde la economía neoliberal y en el que se ubicaron unos enunciados y unas prácticas propios de la década de los noventa, en los cuales se formaron un (os) tipo (s) de subjetividad (es) que se caracteriza (ron) por ser pertinente (s) para la sociedad del momento.

Es así que se plantea la **estructura de la tesis**:

- **Pregunta:** ¿Cuáles fueron las condiciones de posibilidad que legitimaron la Comunidad Educativa como una tecnología de gobierno que movilizó una forma de gubernamentalidad neoliberal en la década de los años noventa?
- **Objetivo general:** Describir las condiciones de posibilidad que permitieron la legitimación de la Comunidad Educativa en Colombia como una tecnología de gobierno que se movilizó a través de la racionalidad económica neoliberal en la década de los noventa.

• **Objetivos específicos:**

- Definir las características arqueológicas de la Comunidad Educativa.
- Describir el desarrollo histórico del enunciado de Comunidad Educativa.
- Describir el giro de la Comunidad Educativa en términos de Gubernamentalidad.

• **Hipótesis:** ¿La Comunidad Educativa como una tecnología de gobierno permitió la legitimación de una nueva forma de gubernamentalidad sobre la población colombiana durante la reforma educativa de los años noventa?

Para la demostración de la hipótesis de la tesis se realizó una descripción de las transformaciones económicas mundiales desde 1950 hasta la década de los noventa y se mostraron una serie de prácticas que se ubicaron en instituciones internacionales, regionales y nacionales; seguidamente, se presentaron las racionalidades - que a través de unos fines, efectos, estrategias y usos – más importantes que caracterizaron las políticas públicas enmarcadas por el contexto de la economía neoliberal – en su versión - norteamericana. Luego, se presentaron los dispositivos de seguridad que desarrollaron las políticas emanadas del neoliberalismo norteamericano. Finalmente, se plasmó la descripción de la Comunidad Educativa como una tecnología de gobierno, a través de la ubicación de las categorías de Innovación, Participación, Democracia y Autonomía, que permitieron el funcionamiento de una forma de gubernamentalidad neoliberal durante la década de los años noventa, que se caracterizó por la formación de unos tipos subjetividades específicas.

Metodológicamente esta Tesis se estructuró a partir de tres capítulos en los que se relacionaron las categorías analíticas de innovación, autonomía, participación y democracia con

las categorías foucaultianas de gubernamentalidad, racionalidad, tecnología de gobierno y biopolítica. Seguidamente, a través de los saberes: económico, social, político, religioso y educativo se presentaron los contextos disciplinarios que ubicaron un tipo de verdad acerca de la Comunidad Educativa en la década de los noventa.

En el primer capítulo se profundizaron las categorías metodológicas del filósofo Michel Foucault, empezando por la biopolítica, como la estrategia de preservación de la vida, seguidamente la tecnología de gobierno, como la forma de conducir la vida de los otros, por último, la noción de gubernamentalidad como una nueva forma de gobierno de las poblaciones al orientar las prácticas y las estrategias de la Comunidad Educativa hacia el fortalecimiento de las políticas estatales. Así, la Comunidad Educativa como tecnología de gobierno legitimó prácticas educativas que movilizaron, desde lo micro y lo macro, los enunciados pertinentes a la economía y la política mundial, nacional y regional. En el segundo capítulo se realizó un acercamiento al concepto de comunidad desde la modernidad frente a la noción de sociedad; en este binomio se describen las tensiones y las líneas de fuga que han emergido. También se presentaron los desplazamientos que ha tenido la institución escolar hasta convertirse en Comunidad Educativa. Más allá de la legitimación jurídica de la Comunidad Educativa, la descripción se orienta a presentar que ésta no emergió de algo desconocido, por el contrario se le visibilizó a partir de la circulación de una serie de prácticas que aparecieron a partir de la economía neoliberal de la década de los noventa en Colombia.

Por último, el tercer capítulo se convirtió en el espacio donde se realizó la descripción de cómo funcionaron las categorías analíticas y las metodológicas, y cómo se movilizaron a través de los saberes económico, político, social, religioso y educativo. Los contextos de reformas a nivel mundial que allanaron las prácticas de administración de la educación en la década de los

noventa en Colombia a través del Gobierno Nacional y el Ministerio de Educación Nacional permitieron caracterizar las tensiones que fueron desarrolladas por el Movimiento Pedagógico Nacional, el Movimiento Estudiantil, la Iglesia Católica y el Departamento Nacional de Planeación. En ese momento, la legitimación de dichos enunciados – desde lo jurídico –, se presentó por el Presidente César Gaviria Trujillo quien dio apertura a un nuevo modelo económico para el país: el neoliberalismo; fue así que a partir de la racionalidad económica neoliberal la Comunidad Educativa permitió la circulación de una serie de enunciados que legitimaron el funcionamiento de la innovación/calidad, la participación/democracia, la autonomía/PEI, y la evaluación/gestión. Los modelos de funcionamiento de la Comunidad Educativa como tecnología de gobierno fueron las experiencias de la Escuela Popular Claretiana con la Escuela de “Filo de hambre” en Neiva – Huila (Experiencia de Comunidad Educativa Religiosa), El Gimnasio Moderno de Bogotá (Comunidad Educativa Privada), y finalmente El Colegio Rodrigo Lara Bonilla (Comunidad Educativa Pública) del Distrito Capital.

Finalmente, la descripción de las condiciones de posibilidad de la Comunidad Educativa como una tecnología de gobierno se logró a partir de la lectura y la profundización de diversos documentos, que caracterizaron la comprensión de las categorías analíticas y las categorías metodológicas de Foucault, y cómo a partir de éstas se articularon las series de enunciados que se desarrollaron en el tercer capítulo.

## **1.2 Estructura del análisis foucaultiano**

Es importante realizar un recorrido por el pensamiento de Michel Foucault, no pretendiendo construir un “continuum” o corpus de pensamiento ya que no se puede realizar dicho ejercicio por la diversidad y riqueza de sus análisis. Sus intereses de reflexión partieron de los conceptos de saber, poder y sujeto. En primer momento, su interés por el saber se ancló en

el descubrimiento de una serie de enunciados que atravesaban la biología, la economía y el lenguaje en la primera parte del siglo XX; metodológicamente él hizo lo que hace un geólogo<sup>1</sup> (metafóricamente Foucault se autodenomina un artificiero), y fue hacer evidentes las capas de enunciados que conforman o estructuran los discursos de las ciencias sociales. Es decir, que ubicó un tipo de análisis diferente a las disciplinas, a partir del ejercicio arqueológico, que se caracterizó por señalar la multiplicación de las rupturas en la historia de las ideas que permitió la descripción de series particulares y la forma como se relacionaron, y que permitieron entender qué quedaba de pensamiento en una cultura. Así lo presentó el mismo Foucault (1970) en la introducción a su obra “La Arqueología del Saber”

Hubo un tiempo en que la arqueología, como disciplina de los monumentos mudos, de los rastros inertes, de los objetos sin contexto y de las cosas dejadas por el pasado, tendía a la historia y no adquiría sentido sino por la restitución de un discurso histórico; podría decirse, jugando un poco con las palabras, que, en nuestros días, la historia tiende a la arqueología, a la descripción intrínseca del monumento. Esto tiene varias consecuencias (...) el efecto de superficie señalado ya: la multiplicación de las rupturas en la historia de las ideas, la reactualización de los períodos largos en la historia propiamente dicha (...) El problema es constituer series: definir para cada una sus elementos, fijar sus límites, poner al día el tipo de relaciones que le es específico y formular su ley y, como fin ulterior, describir las relaciones entre las distintas series, para constituer de este modo series de series, o “cuadros”. De ahí, la multiplicación de los estratos, el desgajamiento, la especificidad del tiempo y de las cronologías que les son propias (pp. 11 – 12).

Como ejemplo de este primer interés, presentó sus obras *Historia de la locura y el Nacimiento de la clínica*, en estas obras mostró la forma como se articularon una serie de prácticas, y cómo éstas se pudieron rastrear en diferentes documentos, tales como: periódicos,

---

<sup>1</sup> Un artificiero es en primer lugar un geólogo, alguien que mira con atención los estratos del terreno, los pliegues y las fallas. Se preguntará: ¿qué resultará fácil de excavar? ¿Qué se resistirá? Observa cómo se levantaron las fortalezas, escruta los relieves que se pueden utilizar para ocultarse o para lanzar un asalto. En: *Entrevista con Roger-Pol Droit*, grabada en junio de 1975. En: *Entrevistas con Michel Foucault*. Buenos Aires: Paidós, 2008, pp. 71-104. Traducción: Rosa Rius – Pere Salvat.

revistas, archivos, etc. En segundo momento, articuló unos análisis sobre el poder; éste fue entendido como un proyecto de investigación donde se preguntaba cuál era el lugar del poder en términos de dominación/resistencia; pero las críticas no se hicieron esperar de parte de intelectuales franceses, quienes encontraron la propuesta de Foucault como una calle sin salida (cul de sac), debido a que dicha analítica era tautológica, es decir, el poder aparecía como la imposición de una fuerza sobre otra. Por eso, en el Curso lectivo de 1975 – 1976 “Defender la Sociedad”, Foucault (1981) realizó una autocrítica a sus reflexiones sobre el poder, las cuales calificó como estancadas, en la introducción expresó

Estoy un poco harto: vale decir que quería tratar de cerrar, de poner hasta cierto punto fin a una serie de investigaciones [...] a las que me dedico desde hace cuatro o cinco años, prácticamente desde que estoy aquí, y con respecto a las cuales me doy cuenta de que se acumularon los inconvenientes. Eran investigaciones muy próximas unas a otras, sin llegar a formar un conjunto coherente ni una continuidad; eran investigaciones fragmentarias de las que ninguna, finalmente, llegó a su término y que ni siquiera tenían continuación [...] Todo eso se atasca, no avanza, se repite y no tiene conexión. En el fondo, no deja de decir lo mismo y, sin embargo, tal vez no diga nada (p. 17).

En este sentido Castro Gómez (2010) al realizar un análisis al desarrollo del inconveniente académico en el que estaba inmerso Foucault, afirmó que

Éste es precisamente el problema con el que empezó a verse confrontado Foucault hacia comienzos de 1978: su modelo bélico – estratégico encerraba un contrasentido; si no hay nada fuera del poder, si de lo que se trata es simplemente de oponer una fuerza a otra de signo contrario, entonces la resistencia sólo puede darse en el poder y no contra el poder. El poder es una guerra constante, manifiesta o latente, de la cual nunca podremos escapar. Deleuze lo ve perfectamente: “Foucault” tiene necesidad de una tercera dimensión porque tiene la impresión de haber quedado encerrado en las relaciones de poder (p. 25)

Lo anterior, llevó a Foucault, en tercer momento, a presentar una serie de relaciones, con el objetivo de permitir ver otros aspectos de cada dimensión (saber, poder, sujeto). Antes de morir, afirmó que intentó “señalar tres grandes tipos de problemas, el de la verdad, el del poder y el de la conducta individual. Estos tres ámbitos de la experiencia no pueden comprenderse sino unos en relación con el otro y no se pueden comprender los unos sin los otros. Lo que me perjudicó en los libros precedentes es el haber considerado las dos primeras experiencias sin tener en cuenta la tercera (...) el sujeto” (Foucault, 1999. p. 382). Este pensamiento final de Foucault permitió poner a distancia las reflexiones anteriores, en las cuales, el sujeto estaba inmerso en las relaciones saber/poder, donde éste sólo estaba atado a un conjunto de prácticas institucionales; lo propio de la reflexión sobre el subjetividad en Foucault fue la articulación independiente al saber y al poder, es decir, que el sujeto apareció no como una consecuencia sino como una articulación que permitió el funcionamiento de otras dimensiones. Así, para demostrar la movilización de estados de dominación a relaciones de poder, Foucault utilizó una serie de nociones (prácticas, racionalidades, tecnologías) utilizadas anteriormente en las obras *Vigilar y Castigar* y *La voluntad de poder*, y con las cuales presentó la nueva forma como anclaron una nueva analítica del poder.

### **1.2.1 Las tecnologías de Gobierno según Foucault**

Este marco general lo construyó teniendo como referencia el siglo XIX, cuando la economía tuvo una serie de transformaciones que ejercían poder sobre la población de forma directa. Este desplazamiento tuvo una precisión al ubicarla frente a la noción de biopoder ejercida por un modelo disciplinario, es decir, que se ejercía poder sobre la vida misma; por el

contrario, con la descripción hecha a partir de la economía liberal del siglo XIX identificó un estilo de protección hacia la vida misma.

Esta nueva forma de racionalidad económica, que se movilizó a través de unos medios dispuestos por la reflexión y la experiencia con el propósito de alcanzar unos fines, es la definición de tecnología. Foucault hizo referencia “a la dimensión estratégica de las prácticas, es decir, al modo en que tales prácticas operaron al interior de un entramado de poder. Las tecnologías, forman parte integral de la racionalidad de las prácticas, en tanto que son ellas los medios calculados a través de los cuales una acción cualquiera podrá cumplir ciertos fines u objetivos” (Castro Gómez, 2010, p. 35). Es importante aclarar que para Foucault las tecnologías no eran algo instrumental propio de un sujeto libre sino que eran prácticas razonadas que aportaban a la construcción de una ética y política calificadas. La única tipificación de las tecnologías ocurrió en una conferencia en la Universidad de Vermont (Otoño de 1982), a modo de contextualización, Foucault (1981) afirmó que:

Debemos comprender que existen cuatro tipos principales de estas «tecnologías», y que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (p. 22)

Pero más adelante hizo referencia a un quinto grupo de tecnologías, que se caracterizaban por la eficacia ya que van más allá de la conducción de la conducta de los sujetos. En palabras de Foucault (1999)

Me parece que hay que distinguir las relaciones de poder como juegos estratégicos entre libertades – juegos estratégicos que hacen que unos intenten determinar la conducta de los otros, a lo que éstos responden, a su vez, intentando no dejarse determinar en su conducta o procurando determinar la conducta de aquéllos – y los estados de dominación, que son los que habitualmente se llama el poder. Y entre ambos, los juegos de poder y los estados de dominación, se encuentran las tecnologías gubernamentales [...] El análisis de estas técnicas es necesario porque, con frecuencia, a través de este género de técnicas es como se establecen y se mantienen los estados de dominación (p. 413).

Por eso, hacer referencia a las tecnologías de gobierno es indicar que “no buscan simplemente determinar la conducta de los otros, sino dirigirla de un modo eficaz, ya que presuponen la capacidad de acción (libertad) de aquellas personas que deben ser gobernadas. En este sentido, dijo que las tecnologías de gobierno se ubicaban en una zona de contacto entre dos familias tecnológicas distintas: aquellas que determinan la conducta de los sujetos (sujeción) y aquellas que permiten a los sujetos dirigir autónomamente su propia conducta (sujetivación)” (Castro Gómez, 2010, p. 39).

### **1.2.2 La Gubernamentalidad como noción metodológica**

Una noción metodológica es una herramienta conceptual-mental que permite el análisis de las relaciones que constituyen un problema específico. El investigador Carlos Noguera (2009) la presentó como “una herramienta para pensar, un instrumento para operar sobre un problema (...) un instrumento que Foucault elabora para el desarrollo de su actividad de investigación y

enseñanza” (p. 23). En las investigaciones de Foucault, uno de los desplazamientos importantes lo generó cuando presentó que los estudios sobre biopolítica estaban contrapuestos a los estudios sobre el modelo de soberanía, es decir, que hizo directamente una aclaración entre el fin del modelo de soberanía que estaba sobre sí mismo, por el contrario el fin de la nueva forma de gobernar estaba en las cosas que dirigía. Así, apareció que los estudios sobre biopolítica fueron aplazados por Foucault debido a que identificaba que la biopolítica iba a ser el “puente” de análisis entre el poder y la nueva forma de gobernar orientada a la población: **la Gubernamentalidad**. El análisis presentado mostró que la nueva forma de racionalidad, se encontraba anclada en las prácticas estatales surgidas de la economía política. La gubernamentalidad no era entonces una nueva investigación o una enseñanza sino un instrumento para “pensar de otro modo, pensar lo impensado, para tensionar, para incitar al pensamiento” (Noguera, 2009, p. 25). Ésta noción metodológica permitió realizar una problematización de las verdades económicas que se convirtieron en tecnologías de poder que estaban dispuestas desde políticas estatales.

### **Origen de la noción de gubernamentalidad**

Esta noción fue introducida por primera vez por Foucault en la clase del 1 de febrero de 1978. En ella “introduce por primera vez la noción de gubernamentalidad – *gouvernementalité* – y señala que el título más exacto para ese curso debería ser *Historia de la gubernamentalidad* y no *Seguridad, Territorio y Población* como había anunciado y como finalmente será conocido” (Noguera, 2009, p. 25). El cambio de orientación que Foucault (2006) quiso presentar a sus estudiantes se dio a partir de tres perspectivas que se articulan en la gubernamentalidad.

Con esta palabra, gubernamentalidad, aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por la instituciones, los procedimientos, los análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten

ejercer es forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por gubernamentalidad entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo occidente no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacía preeminencia del tipo de poder que podemos llamar *gobierno sobre los demás*: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y [por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la gubernamentalidad como el proceso, o mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se gubernamentalizó poco a poco (p. 136)

Teniendo en cuenta lo anterior, Foucault planteó una diferencia entre la serie entre gubernamentalidad/biopolítica. En la biopolítica el poder se ubicó en un solo sujeto, y éste ejerció su poder en el cuerpo (anatomopolítica); en la gubernamentalidad el poder era ejercido por todos. Así, demostró que el poder no era esencial sino que circulaba de forma diferente. También planteó un lugar de enunciación que ubicó la gubernamentalidad en diferentes formas de entender el poder, y al mismo tiempo como una grilla de análisis y de comprensión de la relaciones de poder.

### **Recorrido histórico de la noción de gubernamentalidad**

Foucault comenzó haciendo un análisis del poder desde la edad media que tenía como característica la centralidad en el poder soberano, el cual ejecutaba un tipo de racionalidades (fines, efectos, estrategias, usos) que se dirigían a la dominación de los súbditos. Además, sus prácticas se legitimaban en la “Patria Potestas” (ley tomada del derecho romano) o poder que tenía el soberano sobre la vida o muerte de los súbditos; también se pudo hacer la descripción del

principal dispositivo de la época: el “impuesto”, que era el que permitía la participación y legitimización de la condición del súbdito en el territorio. El soberano disponía y gestionaba la vida de los súbditos. Después, estableció su interés en el Estado moderno y sus prácticas ancladas en un tipo de economía que se ubicaba a partir de la reflexión sobre los mercados, de manera específica: el tema de los granos. Realizó todo un ejercicio de análisis al fenómeno de la escasez. Así, planteó el estudio de la emergencia de la racionalidad institucional que tenía como finalidad desarrollar prácticas de disciplinamiento sobre los “cuerpos” (biopoder), en las dimensiones social (escuela), afectiva (la familia), sexual (los hospitales, las cárceles). Pero en la segunda mitad del siglo XVIII y primera del XIX surgió un tipo de racionalidad que no se orientó al Estado sino a la Economía política que generaba unos enunciados que movilizaban otros aspectos donde ya no es el soberano quien ejerce el poder sino la Población misma quien generaba prácticas (discursivas y no discursivas) para subjetivarse a sí misma. Es decir, que en la gubernamentalidad se permitió evidenciar que pondría a funcionar en red los enunciados planteados por la población misma (incluyendo el cuerpo) y al mismo tiempo ubicaría otras relaciones de poder que se legitimaban por tecnologías de gobierno.

### **1.2.3 La categoría de Biopolítica**

En sus clases en el Collège de France de los años 1978 (Seguridad, territorio y población) y 1979 (Nacimiento de la biopolítica), hizo un análisis de lo que denominó “biopolítica”, entendida como un desplazamiento del poder sobre la vida con el objetivo de potenciarla o maximizarla. Afirmó que “a partir del siglo XVIII la vida se instaló en el centro de la política estatal y ya no depende de la decisión personal del soberano. Ahora se trata, ya no de sustraer la potencia de la vida, sino de producirla y darle forma. Se gestiona la potencia de la vida para hacerla más

productiva, más eficiente, más segura, más regulada, menos sometida a las contingencias” (Castro Gómez, 2010, p. 56). Sus primeros análisis sobre la biopolítica Foucault los presentó en su obra “Defender la sociedad” (1975 – 1976) en la cual describió el desplazamiento de la disciplina que se anclaba en el cuerpo hacia otra tecnología de poder que englobaba la población viviente. Por tal razón Foucault (2001) afirmó que

(...) la nueva tecnología introducida está destinada a la multiplicidad de los hombres, pero no en cuanto se resumen en cuerpos sino en la medida en que forma, al contrario, una masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida, como el nacimiento, la muerte, la producción, la enfermedad, etcétera. Por lo tanto, tras un primer ejercicio del poder sobre el cuerpo que se produce en el modo de la individualización, tenemos un segundo ejercicio que no es individualizador sino masificador, por decirlo así, que no se dirige al hombre/cuerpo sino al hombre/especie. Luego de la del cuerpo humano, introducida durante el siglo XVIII, vemos aparecer, a finales de éste, algo que ya no es esa sino lo que yo llamaría una de la especie humana” (p. 220).

Ahora bien, este análisis estaba localizado en la lógica nietzscheana sobre el modelo bélico que se caracterizaba por el esquema lucha/represión. Afirmó “que este modelo debe ser reconsiderado, pues la concepción del enfrentamiento agonístico de fuerzas, en otras palabras, el modelo bélico de análisis, resulta insuficiente para comprender las relaciones de poder” (Castro Gómez, 2010, p. 22). En síntesis, el andamiaje cognitivo construido por Foucault presentaba que al poder sólo se le puede contraponer con otro poder.

Por tal razón, al iniciar sus cursos de 1978 y 1979 propuso un giro, ya que tuvo que comenzar por hacer la construcción de un marco caracterizado por las prácticas económicas de la segunda mitad del siglo XX. “Apenas iniciado el curso, Foucault explicó a sus estudiantes que aunque hubiera querido iniciarlo con la biopolítica, se ha visto obligado a estudiar primero el

marco general en el cual sitúa el Nacimiento de la biopolítica, a saber, las tecnologías liberales de gobierno” (Castro Gómez, 2010, p. 53).

### **Contexto económico mundial y enfoque sobre el desarrollo**

Después de la segunda guerra, los líderes políticos y económicos mundiales plantearon un postulado universal: la paz para el mundo. Ese enunciado mundial se fue estableciendo y fue el objetivo en el cual se anclaron las nacientes organizaciones mundiales, tales como, el Banco Mundial (1944), la Unesco (1945), Unicef (1947), la Organización Internacional del Trabajo (1948), y otras. La prioridad consistió en permitir y garantizar unas condiciones económicas y educativas, junto con la protección de la niñez y el trabajo para la población mundial; y para lograr este objetivo, se plantearon políticas públicas en las cuales se “recomendaba” a los diferentes países, organizarse corporativamente para reorientar el funcionamiento de sus instituciones sociales. Según, Sunkel y Paz (1970)

Para llevar adelante estos propósitos de creación de un nuevo orden internacional en el área de los problemas económicos y sociales durante esos años (década de los 40) una serie de organismos especiales en determinadas áreas de la actividad económica y social (...) Entre ellos el Fondo Monetario Internacional (FMI) con el objetivo de facilitar la expansión y el crecimiento equilibrado del comercio internacional, para contribuir a promover y mantener altos niveles de empleo e ingreso real, al desarrollo de los recursos productivos de los países miembro, y la estabilidad cambiaria (...) (p. 18)

Fue de esta manera como se realizaron encuentros internacionales en los cuales se concertaban propuestas que garantizarían el nuevo orden mundial ubicado desde la economía

global (Plan Marshall). A nivel regional, también surgieron organizaciones que estaban encargadas de hacer funcionar al interior de cada país – y de manera particular en cada uno de sus Ministerios – las políticas dispuestas por dichas organizaciones internacionales, dinamizaron de esta manera el discurso del desarrollo de los países; entre ellas estaban, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización de Estados Americanos. En la década de los años setenta, el discurso dispuesto por los políticos fue el de desarrollo, a través del cual se intentó establecer una racionalidad económica que funcionaría a partir de unas tecnologías de poder que se caracterizaron por orientar el funcionamiento de la vida de sus pobladores hacia instrumentos técnicos que garantizaron su crecimiento económico, y mejoraron al mismo tiempo sus condiciones de vida. Pero se volvió paradójico, en palabras de Escobar (1996) paralelamente ya que fracasó

Quando ya empieza a configurarse, el contexto histórico de los países del Tercer Mundo después de la segunda guerra mundial era completamente distinto al de los Estados Unidos e Inglaterra un siglo antes. Mientras los países del centro se industrializaron en una época en que podían dictar las reglas del juego y extraer excedentes de sus colonias, los países del tercer mundo en tiempos de la posguerra tenían que hacer préstamos en condiciones negativas (...) Dicho francamente, mientras que Europa se alimentaba de sus colonias durante el siglo XIX, el primer mundo de hoy se alimentaba del Tercer Mundo (p.165).

Se debe tener en cuenta que el discurso sobre el desarrollo para los países de América Latina tuvo un punto de referencia, y fue el ubicarse social y políticamente como un modelo a alcanzar; así, se pudieron evidenciar resultados específicos en las sociedades. Lo anterior, complementó el sentido del concepto de progreso que fue propuesto por los políticos durante el siglo XVIII, algunos pensadores como Sunkel y Paz (1970) señalaron que

Con esta noción (progreso) se introduce una nota optimista y secularizadora, que por otro lado, estaría ligada directamente a la aplicación de la ciencia a las actividades productivas, a la incorporación de nuevas técnicas y métodos y, en general, a la modernización de las instituciones sociales y de las formas de vida. La idea de progreso se instala cuando el pensamiento científico moderno abrió camino a un gran número de invenciones que significaban un avance o adelanto, los cuales discurren a lo largo de recorridos lineales de causa – efecto, que a su vez, son controlados por intervenciones racionales y voluntarias (p. 24)

Los enfoques sobre el desarrollo, siguiendo la reflexión realizada por María Cecilia Múnera (2007), estaban fundamentados en unas concepciones básicas que permitirían su análisis, por ejemplo: en el enfoque tradicional o clásico “el desarrollo se entiende como el resultado histórico determinado por un cuerpo de conocimientos, unas estructuras de poder y unas formas de representación” (p. 207), fue así como el desarrollo se asimiló al crecimiento económico ya que se pudo evaluar (medir) a partir de los índices plasmados en los resultados. Este enfoque permeó las políticas orientadas a la transformación social pero, al mismo tiempo fue paradójico al interpretar sus resultados a través del tiempo, es decir, los índices mostraron claramente cómo el desarrollo ha sido una representación ofrecida por el poder en diversos momentos de la historia. También presentó el enfoque a escala humana que “se considera como el conjunto de situaciones que conllevan a la insatisfacción o satisfacción inadecuada de las necesidades humanas, éstas se consideran desde una perspectiva compleja a partir de categorías existenciales o axiológicas” (Ibíd. p.7). En otras palabras, este enfoque se orientó hacia el ser humano como el sujeto o razón de ser del proceso de desarrollo y no simplemente como un instrumento que permitía el crecimiento económico. Finalmente, consideró el desarrollo como construcción socio-cultural, es decir, como “un proceso cuyo sentido radica en la realización de los sujetos, como seres individuales y colectivos” (Ibíd. p.7). Estratégicamente no erradicó los anteriores

sino que los naturalizó y los articuló de manera colectiva, ya que el nuevo desarrollo tuvo perspectivas comunitarias que se movieron alrededor de la categoría de participación. Según Capalbo (2000) el enfoque de desarrollo como construcción socio-cultural apareció como

Base participativa, involucrando activamente a todos y cada uno de sus miembros de la comunidad de referencia. Concebido dentro de la visión de unidad mundial en diversidad, es decir, articulando la genuina expresión cultural y comunitaria locales – lo que asegura la diversidad propia del emprendimiento – con un reconocimiento y respeto de las restantes diversidades originado en el sentimiento de ciudadanía mundial hasta abarcar el planeta entero. Nutrido en una medida igualitaria, en cuanto a derechos y oportunidades. Dotado de un espíritu y metodología consultivos en todo proceso de toma de decisiones. Comprometido con el logro de resultados, pero flexible y adaptable (...) (p. 54).

A partir de lo anterior, el concepto de desarrollo agenciado por los organismos mundiales y regionales, y operado por los diversos ministerios gubernamentales de los diferentes países latinoamericanos, tuvo un fuerte vínculo con el tipo de sociedad que se quiso formar. En palabras Múnera López (2007) “se puede plantear que el desarrollo no es un hecho ni objetivo ni natural, sino que es básicamente una construcción social, un concepto, al cual, se le han dado unos contenidos particulares. Como construcción social es posible deshacerla, deconstruirla y, por lo tanto, reconstruirla de manera diferente” (p. 26).

Entonces, ¿cuáles fueron las condiciones de posibilidad del discurso del desarrollo a partir de las categorías de economía y política? El discurso del desarrollo para los países latinoamericanos surge de condiciones de posibilidad dadas históricamente, es decir, que este discurso estaba legitimado por prácticas que se ubicaban en categorías propias del momento histórico; en este sentido Foucault (1970) afirmó que “el conjunto de reglas para una práctica discursiva, el sistema del formación (del discurso) no es ajeno al tiempo” (p. 123) Por ejemplo,

en la década de los ochenta fueron importantes las exportaciones del café (bonanza cafetera) y la generación de industrias, las cuales generaron prácticas vistas como opciones precisas para minimizar los fenómenos de la violencia y la pobreza en las que estaban sumidas algunas regiones del país.

Las clases dirigentes de la época manejaban un tipo de discurso que estaba alejado de la gente común. Entonces, el discurso del desarrollo se ubicó en una pequeña parte de la población y era aquella que estaba constituida por los industriales y empresarios, por eso, el desarrollo para el país estaba lejos de ofrecer los suficientes recursos para los pequeños empresarios o campesinos. Al ser evidentes los resultados contradictorios del discurso sobre el desarrollo, emergieron las “tensiones” presentadas por los grupos de izquierda, quienes reclamaron verdaderas condiciones de vida digna para los habitantes latinoamericanos. Teniendo como consecuencia, según Escobar (1996) la posibilidad de mostrar cómo tal discurso deviene en prácticas concretas de pensamiento y de acción mediante las cuales se llega a crear realmente el Tercer Mundo” (p. 33).

Fue así que el despliegue de las formas de poder, fueron ubicados en instituciones específicas que tuvieron como fin intervenir en la multiplicidad de conocimiento que circularon a nivel local. Es decir, que las políticas emanadas de los diversos Ministerios permitieron el funcionamiento de prácticas concretas de desarrollo desde agendas, proyectos, filosofías y sistemas de las diversas instituciones sociales. Tal como lo afirmó Picas (1999) “la institucionalización del desarrollo tiene lugar a todos los niveles, desde las organizaciones internacionales y las agencias de planificación nacionales en el Tercer Mundo, a las agencias de desarrollo local, los comités de desarrollo comunitario, las agencias voluntarias privadas y las

ONG. Este campo de intervención depende de una multiplicidad de centros locales de poder que a la vez reciben el apoyo de formas de conocimiento que circulan a nivel local” (p. 48).

Es de esta manera como la racionalidad económica fue abriendo un espacio más allá de lo “institucional”, y es que desde la década de los ochenta se dio - en el contexto latinoamericano - un desplazamiento de la economía mundial, y éste consistió en pasar de un modelo económico orientado a la protección institucional por otro dirigido a la producción de autonomía, participación, democracia e innovación. A esto se agregaron las diversas transformaciones sociales que surgieron como resultado de un proceso caracterizado por el paso del control de algunas propuestas políticas hacia un modelo democrático como un supuesto fundamento que permitió el desarrollo de los países que se encontraban en la periferia del discurso económico predominante. Así, el Estado comenzó a moverse entre una variedad de discursos que le favorecían inmediatamente, pero el desplazamiento que se inició - a partir de las crisis de la escuela, como la institución que permitía la legitimización de las diferentes propuestas de formación de un sujeto que tenía el compromiso de transformar la sociedad - hacia un espacio dinamizado por una serie de prácticas que se ubicaban legalmente al interior de ella, como la autonomía, la participación, la democracia y la innovación.

### **1.3 Reforma educativa colombiana en los años noventa**

Las diversas transformaciones promovidas por la economía mundial también incluyeron en sus proyectos a la educación. Las inversiones del Banco Mundial en educación tuvieron como argumento principal que a través de la atención de la escuela se bajarían los niveles de pobreza y al mismo se fortalecería el proyecto de inversión del capital humano. Según Marco Raúl Mejía

(2006) “el énfasis del Banco Mundial en el sector social y en la educación surge en la década del 60, cuando retoma de otras teorías la idea de desarrollo humano, agregándole los postulados del Banco. En este momento se hace un análisis que enfatiza el doble efecto de la educación, tanto en reducción de la pobreza, como en el factor preponderante de la formación del capital humano para las ventajas comparativas de la economía mundial” (p. 130).

Según Torres (2000) estas reformas son diferentes a las reformas tradicionales en educación, en cuanto que la reforma “tradicional está cuestionada en todo el mundo por su ineficacia. La literatura sobre el tema y la experiencia práctica muestran una serie de características comunes a los procesos tradicionales de reforma educativa, a las que se atribuye parte del fracaso. Dichas características reflejan determinadas concepciones respecto de la educación y el conocimiento, la política y el cambio educativo, sus actores, instituciones, mecanismos, modos de organización y operación ritmos y tiempos de dicho cambio” (p. 11). La reforma tradicional pretendía el cambio desde afuera de las instancias ya que se pretende cambiar las instituciones escolares y las otras instituciones a partir de instancias centralizadas, alejadas de la realidad y de las necesidades institucionales específicas. Por el contrario, la reforma de los años noventa presenta un claro desplazamiento (diferencia procedimental) en cuanto a la reactivación de la educación pero desde referencias ofrecidas por una sociedad global en lo referente a la uniformidad de la política y el pensamiento neoliberal.

La reforma educativa de esta década no puede entenderse sino en el marco más general de las reformas planteadas dentro del esquema neoliberal y, particularmente, en los principios del nuevo paradigma organizativo propuesto para la reforma del Estado y del sector público. La figura de un gobierno que tome el timón en lugar de los remos expresa bien la nueva función atribuida al Estado, cuestionado el Estado de Bienestar y anunciado el tránsito hacia un Estado Eficiente y Capaz. (Ibíd. p. 17).

Es de esta manera como se configuraron unos principios que orientaron la Reforma Educativa de los años noventa, los cuales estaban inspirados en el modelo empresarial privado, tales principios fueron:

- Incorporación de profesionales competentes, con capacidades técnicas, de liderazgo y de gerenciamiento.
- Descentralización y tercerización de funciones.
- Adopción de un esquema organizativo más plano y menos jerárquico.
- Del énfasis en la planificación y el seguimiento de la gestión, al control y evaluación de resultados.
- Establecimiento de un sistema de incentivos vinculados a desempeño y productividad con base en resultados. (Ibíd. p. 17).

Se pretendía con esta nueva propuesta hacer transformaciones a escala mundial pero tenía como debilidad los diferentes contextos de aplicabilidad de dicha propuesta. Era muy diferente la aplicación de dichas reformas en Estados Unidos o Europa que en Latinoamérica, ya que el común denominador que caracterizaba esta propuesta a nivel mundial era que el “ser humano no sólo trabaja sino que también estudia” (Tesis del Capitalismo en el siglo XX). Así, “en la formulación de los objetivos de la educación y el cambio educativo a nivel mundial primó el enfoque de *capital humano* que ve en la educación esencialmente la herramienta para producir trabajadores calificados, útiles a las necesidades de la empresa, versátiles y flexibles para adecuarse a los cambios” (Ibíd. p. 18).

Según Marco Raúl Mejía (2006) “en este proceso de transformaciones se busca incidir sobre las legislaciones de los países, se impulsan reformas educativas que corresponden a un nuevo marco. Las nuevas políticas están centradas sobre lo que ellos denominan los cuatro desafíos de los sistemas educativos: el acceso, la equidad (pobres, niñas, minorías educativas), la

calidad y la reducción de las distancias entre la reforma educativa y las reformas estructurales de la economía” (p. 132)

Además, las disposiciones que se movilizaron en el discurso político tenían un lugar de enunciación que se distinguió por presentar un desplazamiento del interés por la cobertura en educación básica primaria – que tenía como objetivo alfabetizar – por otro que se ubicaba por el interés en la educación secundaria, debido a que el país participaba de un ejercicio de transformación legislativa orientado a la constitución del marco general de la Carta Constitucional de 1991. Así, el esquema político-administrativo de descentralización generó una visión dinámica y de prácticas obligatorias de las instituciones predominantes, entre ellas la escuela, en donde manifiesta:

A comienzos de la década, la Nueva Constitución de 1991 da un nuevo impulso al proceso de descentralización de la administración pública y consagra a la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social. Por mandato constitucional la educación es obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad, debe comprender por lo menos un año de preescolar y nueve de educación básica y es responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia. (Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991).

#### **1.4 Debate nacional: reforma de la educación y la Ley General de Educación**

La sociedad colombiana de la década de los años noventa enfrentó transformaciones profundas que tuvieron un impacto directamente en la población. Las crisis indicaron que las instituciones tradicionales no lograron atender los desafíos coyunturales de la sociedad orientada por una economía global y de sus ciudadanos formados a partir de los discursos y las prácticas administrativos. Pero, lo contradictorio fue que las propuestas emergentes no se apartaron de lo

institucional sino que le dieron otro sentido u otra comprensión desde el juicio de la historia como medida de la sociedad misma. Así lo presentó Trujillo García (1993)

El país enfrenta grandes y profundas transformaciones en lo político, lo jurídico, lo social y lo económico, con amplias repercusiones en cada uno de los ciudadanos. De la manera como se logre canalizar estos cambios, en una dirección y un sentido que favorezcan el bienestar de la sociedad, dependerá en gran medida, el juicio de la historia (...) Tal parece hoy, como si fuera una característica común de final de siglo, todas las formas de sociedad existentes se encuentran en crisis; es decir, quieren renovarse, transformarse porque sus integrantes no comprenden que su forma de organización no es adecuada para los logros que se han propuesto (p. 14).

Frente a un contexto de sociedad en crisis surgió la necesidad de configurar un nuevo modelo social, en el cual se desarrolló un sujeto con nuevas prácticas, en las cuales, ya no son las instituciones las que orientaron dichas prácticas sino el mismo sujeto el que asumió de forma autónoma y participativa, la referencia desplazada por dicho modelo social. Así, las sociedades fueron consideradas como avanzadas ya que, continuando con Trujillo García (1993), todas quieren un nuevo modelo social que les permita corregir sus problemas de recesión, de desempleo creciente, de incremento en el costo de vida, para mencionar sólo algunos problemas. Y las sociedades menos avanzadas no terminan de seleccionar la opción más adecuada para enrutarse su verdadero desarrollo. Por eso es necesario un pleno reconocimiento del factor humano como condición para interpretar y valorar los procesos de búsqueda de modernización del país (p. 15).

La institución dispuesta para atender de manera pedagógica las diferentes estrategias que permitieron la formación de un tipo de sujeto, que tenía el perfil de crítico, creativo y participativo, fue la escuela. Los horizontes dispuestos desde la estrategia educativa tuvieron

como fin la formación “de ciudadanos con un amplio espíritu crítico, pensamiento creativo y participativo y con altos niveles de responsabilidad y compromiso en el hallazgo de nuevas y mejores formas de organización y convivencia social. Dentro de este contexto se debe tomar conciencia del desafío que estos cambios representan (...) Quiérase o no, la educación motiva y a la vez refleja los cambios que se producen en la sociedad” (Ibíd. p. 15).

Las respuestas a estos desafíos – que se articularon desde un marco educativo – se presentaron al Congreso de la República para la debida revisión y sanción. Fue esta la manera como los diversos grupos participaron – de forma indirecta – en la formulación de mecanismos conducentes a la elaboración de propuestas enmarcadas en lo legal y en lo epistemológico, sin distinciones de ninguna naturaleza. El contexto anterior ofrecía la posibilidad de constituir una organización pedagógica al servicio educativo, teniendo como referencia los medios de participación. Continúa Trujillo García (1993) diciendo que “en esta perspectiva se propende por un Estado que oriente hacia nuevos rumbos y promueva espacios de participación. Por lo mismo, el diseño del sector educativo parte de la integración del Estado en la acción de las familias y de las comunidades” (Ibíd. p. 16).

Las prácticas específicas que se plantearon para asumir los retos de la sociedad colombiana y mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos fue la de mejorar la calidad de la educación ofrecida en las diferentes instituciones escolares. Los dispositivos que emergieron en este contexto fueron los mecanismos de financiación de la educación y la idoneidad de los profesores. La categoría de calidad de la educación que se construyó a partir del perfil docente, en cuanto pudo atender una cantidad específica de estudiantes, se convirtió en el indicador internacional y nacional, y que al mismo tiempo midió la situación laboral de los educadores. En

otras palabras, habrá una mejor educación si el sujeto–docente comprendía e interiorizaba que debía orientar su práctica profesional a partir de los discursos de preparación y formación permanente; la subjetivación de lo anterior permitió exigir a nivel gubernamental mejores condiciones laborales: permanencia, sueldos que tenían como punto de referencia el escalafón (formación) y la participación en la elaboración de nuevas estrategias educativas. Lo paradójico fue que el discurso sobre la calidad en educación especialmente secundaria, se vio opacado por el deterioro en la inversión debido a las políticas públicas que ofrecieron una opción por la cobertura, ya que una gran cantidad de estudiantes de secundaria habitaban el campo colombiano. En este aspecto los investigadores Alviar y Polanía (1993) al referirse a la educación secundaria afirmaron que:

El aumento en la cobertura en este nivel educativo ha sido fundamentalmente de carácter oficial, puede decirse que dicho aumento se ha logrado sacrificando la calidad. El deterioro de la calidad de la educación secundaria en un precio que el país está pagando por la reducción del esfuerzo estatal en esta materia (...) Precio éste muy alto por lo demás, dadas las exigencias de recursos humanos del nuevo modelo de desarrollo en el que el país se embarca (p. 35).

### **El proyecto de Ley General de Educación**

Desde el año 1991 se hicieron propuestas de parte del Magisterio colombiano con el objetivo de abrir un espacio para la defensa de la educación pública ante la propuesta gubernamental que se fundamentaba en una nueva forma de economía dispuesta para el país: el neoliberalismo; ésta se legitimó a través del ejercicio y las propuestas políticas del Presidente César Gaviria Trujillo. Pero la propuesta de un proyecto para reformar la educación no era nueva; ya en el año 1982 el Movimiento Pedagógico generó espacios de discusión sobre el lugar y el sentido de la educación en Colombia y la manera cómo funcionaría, y al dotarse de formas organizativas se presentó

como “la lucha de los maestros colombianos, cuyo carácter gira alrededor de la pregunta ¿quiénes somos? Quiénes somos en la historia, en el pensamiento, en el lenguaje, en la enseñanza y en la política” (Gantiva, 1987, p. 74). Pero cuando se sancionó la nueva Carta Constitucional de 1991, “FECODE comprendió que era el momento de poner en ejecución esa aspiración de reformar la educación colombiana plasmada por el Movimiento Pedagógico diez años atrás, dado que la nueva carta política entregaba al poder legislativo la función de regular la educación” (Dussán y Ocampo, 1993, p. 4). Con la presentación de un Proyecto de Ley ante el Congreso de Colombia aparecieron los enemigos ya temían que la educación interviniera con el “Plan de desarrollo económico y social”. En otras palabras, “El proyecto de ley tenía que enfrentarse a la política educativa del gobierno diseñada en el Plan de apertura educativa y publicada en abril de ese año. Acabábamos de conocer el plan de desarrollo económico y social “la revolución pacífica” y allí quedaba plasmada la aplicación de la política neoliberal de la apertura económica a la educación. Se trataba de una concepción de largo alcance que pretendía reformar la educación con el propósito de ponerla al servicio del ambicioso plan neoliberal del gobierno Gaviria (Dussán y Ocampo, 1993, p. 5).

El sentido de la posición de FECODE ante todo era la de defender el puesto de financiamiento que debía asumir el Estado colombiano, por tal razón planteó unos principios fundamentales que debían defenderla, por ejemplo

- Fijó la responsabilidad esencial del Estado en la financiación del servicio público educativo.
- Definió que el servicio educativo será prestado principalmente en las instituciones del Estado.
- Planteó una fórmula sobre la gratuidad de la educación.
- Eliminó la confesionalidad de la educación en las instituciones del Estado. (ibíd. p. 6)

La racionalidad económica neoliberal dispuso de un grupo de tecnologías de poder que tenían como finalidad controlar a todos aquellos que realizaban propuestas de renovación educativa. Así, la influencia de importantes personajes políticos hizo que la educación privada asumiera un papel notable en la sociedad de la época. Pero en realidad, la economía neoliberal no propuso la transformación sino la adaptación de modelos educativos extranjeros y se pusieron a funcionar en Colombia, por ejemplo, se trae el esquema educativo chileno con el fin de poner en práctica que el Estado puede subsidiar la educación privada. También, se nota un desplazamiento del interés de la inversión, ya no en educación primaria sino en educación secundaria. Este dispositivo de poder funcionaba en red entre las instituciones educativas y los bancos, ya que el énfasis por la secundaria se enfocada a la formación de un sujeto universitario y luego trabajador. A esto se agregaba la libertad que tenían los particulares para fundar nuevos colegios que estuvieran dispuestos a cumplir con lo dispuesto por la ley.

Otra de las estrategias del neoliberalismo dispuesta en la educación fue la de distribuir el poder al interior – de forma micro – al interior de las instituciones educativas. A diferencia de la escuela tradicional que el poder venía desde el exterior de la escuela. La ordenanza provenía de la legislación ofrecida por Planeación Nacional al afirmar que toda la educación debía ser municipalizada. Según Dussán y Ocampo (1993) quienes afirman que:

El situado fiscal debe ir directamente a la tesorería de los municipios para que ellos lo manejen autónomamente y paguen a los maestros. Cada municipio debe establecer un régimen salarial y prestacional propio. Los maestros quedan al arbitrio del alcalde. Cada alcalde nombra los maestros, los traslada, fija su salario, establece el régimen prestacional y paga las prestaciones, los juzga y los sanciona (...) (p. 7)

Como punto de partida se propone un cambio radical en la formación docente, se inicia entonces la preocupación por la obtención de títulos y certificaciones de los pregrados realizados. También, el trabajo que se inicia en la transformación del currículo a partir de sus diversas áreas de conocimiento. Ésta tenía un punto dinámico y era la posibilidad que disponía cada institución educativa para ser autónoma en dicha transformación. Esta reflexión fue caracterizada por Dussán y Ocampo (1993) cuando afirmó que la reforma más importante en relación con “la calidad educativa tiene que ver con lo que FECODE ha denominado la autonomía escolar, es decir, la elaboración del currículo por cada institución educativa o por grados de instituciones educativas, partiendo de unos parámetros fijados por la ley. Los educadores pasan a ser así los principales actores de la educación y no simples agentes pasivos de un currículo único, uniforme, obligatorio y distribuido en recetas” (p. 11)

Para entender el lugar de la autonomía en la escuela o en el contexto institucional se debió hacer referencia a un proyecto pedagógico, ya que era parte de un proyecto macro al interior de la escuela. Pero, para entender la manera cómo funciona se debió hacer referencia a lo micro, lo particular, es decir, de los procesos. En palabras de Arroyo (1994).

Los procesos autónomos deben ser estimulados a partir de lo micro, de lo particular, para ir ganando en la generación de propuestas que en el inmediato futuro trasciendan y asuman la generalidad en la necesidad de cambio que hoy tanto necesita la educación en Colombia. La autonomía escolar como parte de un proyecto pedagógico debe dar cuenta de los procesos reales en lo económico, lo social y lo cultural para poder adquirir una connotación de integralidad con las necesidades principales de los niños (p. 37)

El contexto anterior permitió describir la estructuración de una tecnología de Gobierno que circulará desde el interior de la escuela hasta alcanzar las capas más lejanas de la sociedad. La autonomía escolar al presentarse de forma molecular va a ofrecer nuevas líneas de fuga frente a las diversas propuestas de transformación educativa en Colombia. Por ejemplo, las prácticas que acercaron la escuela a la vida de sus miembros van a aliviar la tensión que se generaba desde la visión económica. Aparentemente la escuela era una institución que educaba (ya no instruía como la hacía la escuela tradicional) pero en realidad sus prácticas la definieron como el espacio que generó otro tipo de sujetos autónomos dispuestos a atender un nuevo tipo de economía.

En este orden de ideas, es claro que hoy la escuela no reproduce absoluta y únicamente, en el terreno ideológico, la ideología de la clase dominante; no, por el contrario, al interior de la escuela existen factores de *resistencia* que necesitan ser estimulados y desarrollados. Articular la escuela a la vida y formar en el indagar permanentemente por las cosas y los fenómenos es una muestra de la existencia de cambio en la escuela. (Ibíd. p. 38).

El fin del proyecto pedagógico al interior de la escuela fue el de generar unas políticas de cambio, tanto al interior de la escuela como al exterior de ella. Surgieron nuevas conexiones de conocimiento, es decir, que el estudiante ya no sólo aprendía a través de unos contenidos específicos de unas asignaturas sino que también podía traer al aula de clase una serie de experiencias que podían acercarlo a lo aprendido. Así, se inició al interior de la escuela un grupo de posibilidades de formación en ciencia, metodología, procesos pero la categoría que más se acercó a la autonomía fue la categoría de *participación* ya que “era necesario habilitar y posibilitar en la escuela espacios democráticos que no solamente garanticen la participación de la comunidad educativa en lo referente con la administración de la institución escolar sino también,

y principalmente, en las definiciones sobre organización académica y orientación de contenidos”

(Ibíd. p. 39).

## **2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMUNIDAD**

El centro de la siguiente descripción se fundamentará en la categoría de comunidad, pero se realizará teniendo en cuenta que ésta tiene diversas perspectivas de conceptualización a través de diferentes momentos históricos y diversos autores que la han trabajado lo suficiente como para anclar algunas construcciones y experiencias que permitirán su análisis en la sociedad actual. Además, se mostrarán los diferentes desplazamientos que han ocurrido en diversos escenarios, ya que “la categoría de comunidad ha sido abordada a partir de diversos referentes históricos, políticos, sociales, culturales, entre otros” (Esposito, 2003, p. 21).

La comunidad aparece como una categoría que genera diversas reflexiones al trabajo presentado ya que desde la modernidad la comunidad, que tenía un enfoque “doméstico” y con características de lugar institucional para desarrollar prácticas de libertad, autonomía y desarrollo de los sujetos sirvió para que los enunciados económicos se movilizaran a través de la lógica de la misma comunidad y no sólo desde el Estado. La comunidad presentada por la modernidad se basaba en un discurso que era propio del ambiente familiar, donde lo particular eran las emociones suscitadas en los sujetos que se disponían a atender los llamados de otros proyectos paralelos, tales como, los de la política y la economía. La comunidad doméstica fue una verdad construida desde los discursos: pedagógico y religioso; ya que fue el lugar privilegiado para formar un tipo de sujeto que aportó directamente a las emergentes reflexiones educativas y al mismo tiempo fue aprovechada por la jerarquía religiosa para desarrollar sus propuestas evangelizadoras. Pero también se dispuso la comunidad doméstica como un pequeño núcleo que

tenía como fin la formación de un tipo de ciudadano dispuesto al Estado a través de la participación como un discurso orientado al progreso social y nacional. Así, se delimita teóricamente la relación o la tensión que se puede generar al acercar la Comunidad con la Sociedad y viceversa, es decir, que la comunidad va a tener la obligación de formar un tipo de sujeto que aporte a su entorno a partir del fortalecimiento de sus relaciones sociales.

Y es en la tradición alemana donde se inicia esta reflexión, por ejemplo, Ferdinand Tönnies hace “una distinción clara entre comunidad y sociedad” (Nisbet, 1996, p. 102). La comunidad como “base asociativa, permite formas organizativas contrapuestas a la sociedad, al fundamentarse en un tipo de relación social, basado en nexos subjetivos fuertes como los sentimientos, la proximidad territorial, las creencias y tradiciones comunes” (Torres Carrillo, 2002, p. 24). Es decir, que en lo comunitario predomina lo subjetivo y en social lo colectivo. Ahora bien, elemento característico de F. Tönnies es que a partir de la contraposición teórica entre sociedad y comunidad va a mostrar que la comunidad está totalmente vinculada a las situaciones locales en la que se desempeña el sujeto. En su Tesis de Grado la Profesora Yudi Astrid Munar Moreno (2009) hizo la siguiente precisión al citar a Tönnies

La sociedad es lo público, es el mundo, donde la vida está masificada y el individuo se halla despersonalizado, solo y desamparado. La comunidad en cambio, representa para él un círculo de reacciones recíprocas en que los individuos se sienten vinculados con lazos afectivos y de solidaridad. Y mientras la sociedad da lugar a unas relaciones de tipo cosmopolita, las relaciones sociales comunitarias tienen un carácter localista (p. 49)

Por su parte la sociedad se “apoya en primer término en la centralización del poder político y en segundo término, en el individuo, pulverizando en consecuencia lo que alguna vez existió entre ambos” (Nisbet, 1996, p.102). Para profundizar el sentido de la distinción de Tönnies se

deben abordar los conceptos alemanes utilizados por el autor, “*Gemeinschaft (comunidad)* y *Gesellschaft (sociedad)* en otras palabras, dio un contenido específico a ésta distinción. Por el contrario, Max Weber hace una referencia a la relación que existe entre comunidad y sociedad. Él utiliza los conceptos de “*Vergesellschaftung* que significa socialización o proceso de asociación. Y *Vergemeinschaftung* que significa comunicación o proceso de comunión” (Weber, 1969, p. 33). Haciendo precisión se utilizan los conceptos de comunidad y sociedad, especialmente a partir de Weber (1969) quien afirmó que

Llamamos comunidad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social – en el caso particular, por término medio o en el tipo puro – se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de construir un todo. Llamamos sociedad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales (de fines o valores) o también en una unión de intereses con igual motivación. La sociedad de un modo típico, puede especialmente descansar (pero no únicamente) en un acuerdo a pacto racional, por declaración recíproca. Entonces, la acción es racional, está orientada: a. racionalmente con arreglo a valores: en méritos de la creencia en la propia vinculación; b. racionalmente con arreglo a fines: por la expectativa de la lealtad de la otra parte” (p. 33).

Es necesario resaltar que las relaciones sociales van más allá de unos fines de la sociedad debido a la emergencia de unos valores afectivos que se inician en la comunidad familiar ya que es “la que expresa con mayor adecuación el tipo de fundamento (afectivo, emotivos, tradicionales) de que se trata. Sin embargo, la inmensa mayoría de las relaciones sociales participan en parte de la comunidad y en parte de la sociedad” (Ibíd. p. 33). Así la sociedad adquiere otro sentido, tal como el lugar para el desarrollo de unas actividades específicas.

Toda relación social, aun aquella más estrictamente originada en la persecución racional de algún fin puede dar lugar a valores afectivos que trasciendan los simples fines requeridos. Toda sociedad que

exceda los términos de una mera unión para un propósito determinado y que, no estando limitada de antemano a ciertas tareas, sea de larga duración y dé lugar a relaciones sociales entre las mismas personas – como las sociedades creadas dentro de un mismo cuadro militar, en una misma clase de *escuela*, en una misma oficina, en un mismo taller – tiende, en mayor o menor grado, a fomentar afectos aludidos (Ibíd. pp. 33 – 34)

La presentación que hace Weber es que en la sociedad se configuran las posibilidades de relaciones propias de unos fines racionales pero al mismo tiempo se articulan a partir de unos afectos o emociones que se comienzan a producir desde el ambiente familiar (en este caso comunidad familiar). Otra característica de la comunidad es la de presentarla como lo contrario a la lucha (o tensión) pero esto no debe ser una perspectiva tan ideal ya que

Sobre el hecho completamente normal de que aun en las comunidades más íntimas haya presiones violentas de toda suerte con respecto a las personas más maleables o transigentes; y tampoco sobre la selección de los tipos y las diferencias en las probabilidades de vida y supervivencia creadas por ella ocurran lo mismo en la comunidad que en otra parte cualquiera. La comunidad sólo existe propiamente cuando sobre la base de ese sentimiento la acción está recíprocamente referida y en la medida en que esta referencia traduce el sentimiento de formar un todo (Ibíd. p. 34).

Lo anterior, complementa lo que presentaron los sociólogos modernos ya que sólo se ubicaron en términos económicos e institucionales al estudiar las categorías de sociedad y comunidad; pero Weber va a hacer referencia a una categoría que no fue trabajada por otros de sus contemporáneos, y fue el mostrar un lugar para la emoción humana y cómo a través de ella se pueden evitar tensiones tanto al interior de la sociedad como de la comunidad. Las nuevas relaciones sociales que se movilizan a través de las emociones se convierten en integradoras de otros discursos, tales como el económico y el institucional. Según Eva Illouz (2007)

Tradicionalmente, los sociólogos entendieron la modernidad en términos del advenimiento del capitalismo, de la aparición de instituciones políticas democráticas o de la fuerza moral de la idea de individualismo, pero prestaron escasa atención al hecho de que, junto con los conceptos familiares de plusvalía, explotación, racionalización, desencantamiento o división del trabajo, la mayor parte de los grandes relatos sociológicos de la modernidad contenían otra historia colateral en clave menor, a saber, las descripciones o los relatos del advenimiento de la modernidad en términos de emociones (p. 11)

En síntesis, “la comunidad y la sociedad son formas de asociación que coexisten, aun cuando en su interior, salvaguardan valores distintos. La comunidad implica la construcción de un todo, arraigado en un sentimiento afectivo – subjetivo, que conduce a una acción social. En contraposición aparece la sociedad, entendida como una compensación de intereses, una relación contractual, que es la que entra a definir la acción social” (Weber, 1969, p. 35).

## **2.1 Separación entre la comunidad sociológica y la comunidad educativa**

Las grandes transformaciones sociales, la reorganización de lo económico y de la misma escuela, han tocado el marco de las relaciones sociales planteadas desde Weber. Así, el tema de la comunidad deja de ser pensado en términos sociológicos y se comienza a construir una mirada desde lo educativo. “En contextos mundiales actuales marcados por la exclusión social, la individualización como punto de relación entre los sujetos, la competencia desmedida, el crecimiento económico monopolizado, las guerras, los genocidios, etc. Pensar la comunidad y los valores que promueven las formas asociativas comunitarias son una necesidad urgente” (Reyes y Cruz, 2008, p. 72). A pesar de las transformaciones anteriores alrededor de la categoría de comunidad es importante ampliar al análisis a través de otras reflexiones en el plano

sociológico ya que son diversas las aproximaciones o tradiciones que la han estudiado, por ejemplo, continuando con la tradición alemana Johann Gottfried von Herder describe la comunidad como “una agrupación humana básica y primordial, caracterizada por la lengua común y una actividad política unitaria, elemento que en esta tradición la va a ligar a la idea de pueblo” (Mejía Jiménez, 1997, p. 4). En contexto francés, Émile Durkheim va a ubicar la comunidad en las categorías de solidaridad mecánica y orgánica, en la primera se resalta la cooperación y en la segunda, las relaciones sociales y económicas presentadas desde la ley, siguiendo la exposición de Mejía Jiménez (1997) quien afirma que Durkheim

Parte de la noción de solidaridad para caracterizar a la comunidad, diferenciando entre solidaridad mecánica, que es propia de las sociedades segmentarias, que se definen por los principios de cooperación económica y por el predominio de creencias y prácticas similares, dándose un escaso desarrollo de la división social del trabajo y muy parcial de la personalidad individual, siendo sociedades muy homogéneas y fundadas en el derecho penal. En cambio en la solidaridad orgánica aparece una mayor división del trabajo social que crea un nuevo tipo de interdependencia entre los humanos (Ibíd. p. 4).

En la primera mitad del siglo veinte los procesos industriales en serie que se configuraron a partir de la industria automotriz, especialmente en contexto norteamericano con la producción en serie de vehículos realizada por Henri Ford, este tipo de producción industrial exigió que los sujetos trabajadores cambiaran de relaciones y prácticas cotidianas, es decir, la nueva forma de trabajo hizo que los sujetos se identificaran con otros espacios, permitiendo las nuevas configuraciones de las ciudades; por tal razón, el fenómeno de la inmigración va a poner en funcionamiento un nuevo concepto de lo urbano que fue presentado desde políticas estatales. Lo anterior no se dio de forma ligera sino que se movilizó hasta la década de los cincuenta cuando la comunidad se definió como “la población que vive dentro de los límites de una ciudad fijados

por la ley” (Mejía Jiménez, 1997, p. 4). Otras perspectivas que buscaron salir de los conceptos tradicionales y que pretendían avanzar en la definición de comunidad fueron las de Sörokim y Zimmerman quienes plantearon que la “dicotomía se encuentra entre sociedad rural y sociedad urbana y caracterizada por la ocupación, en donde en la sociedad rural es esencialmente agrícola vinculada a la labranza y crianza de animales, y en la sociedad urbana cuya principal fuente de ocupación es la transformación social de los productos, lo que hace a esta última con características asociativas y organizativas, muy diferentes a las que se dan en el mundo rural” (Mejía Jiménez, 1997, p. 4). La anterior definición va a ser fundamental para estructurar y analizar los enunciados de los políticos y economistas de la década de los cincuenta los cuales fortalecieron el discurso de “progreso” para los países. Complementando la perspectiva de Sörokim y Zimmerman aparece el concepto de grupo social presentado por Adam Smith a través del “cual trata de integrar los grupos primarios, secundarios, lo que lleva a construir la idea de vecindad y de comunidad, siendo el vecindario el grupo local más pequeño y la comunidad el grupo mayor y más autosuficiente” (Mejía Jiménez, 1997, p. 5).

Otro punto de referencia para abordar la categoría de comunidad se da desde la institución religiosa que haciendo diferentes análisis de sus trabajos pastorales identifica que la transformación de la Iglesia Católica en América Latina exige la constitución de comunidades que evangelicen a partir de nuevos métodos y diferentes estrategias, lo anterior se concretó en las “Comunidades Eclesiales de Base”; éstas eran presentadas socialmente como “una forma de vivir la Fe” en medio de un mundo secularizado. Pero lo interesante de su constitución como movimientos al interior de la Iglesia Católica fueron los nuevos lazos de solidaridad, de disposición a servir y de actitud de apertura y autonomía que articularon las prácticas pastorales

ya que se suavizaron las tensiones entre la jerarquía y los laicos. En los aportes del CELAM (1978) podemos encontrar que

La jerarquía no está al margen del pueblo de Dios, sino que nace dentro de él, pertenece a él y se vuelca totalmente a su servicio, como fuerza cohesionante, garantía de unidad y de apertura a las demás comunidades eclesiales. El riesgo en este campo, estaría en una mala concepción de parte de los pastores que con cierta visión “clerical” se sintieran incómodos o reticentes a reconocer la misión de los laicos. Nuevamente aquí la superación de cualquier tipo de tensión tendría su clave en una síntesis, que nace de la fe, y que en la comunidad respeta las vocaciones, las funciones, sin suplantaciones. Una de las mayores riquezas pastorales en América Latina, es la forma sencilla como, codo a codo, con plena solidaridad, se trabaja. La exacerbación de tensiones entre jerarquía y laicado, por muchas razones, parece tener muy poco terreno propicio (p. 55)

Las Comunidades Eclesiales tenían como misión no sólo aportar a la construcción de un territorio eclesiástico sino también a la reivindicación del Pueblo de Dios acercándose a la sociedad del momento. Desde los documentos de la Iglesia jerárquica se dispuso esta idea, tal como afirmó el Papa Pablo VI

Se dice que la Iglesia, Pueblo de Dios, debería subrayar el contenido sociológico del Pueblo. Esto podría ser aceptable, dentro de ciertas condiciones, si condujera a un olvido paulatino de la entraña misma de la Iglesia, como congregación de los creyentes, que es en la respuesta de fe constituyen este “Pueblo de Dios” (...) La opción de reconquistar en todos sus valores algo tan peculiar de América Latina (la religiosidad popular) tan en la línea de su propia identidad católica, que ha contribuido para la unidad misma de nuestros pueblos, no dejó dudas (CELAM, 1978, pp. 56 – 57)

Otra posibilidad de profundizar el concepto de comunidad aparece con Talcott Parsons quien “establece cuatro variables que van a constituir los elementos básicos del sistema de análisis de la **acción social**. Estas variables son las de: comportamiento (afectividad, neutralidad afectiva), la del alcance de la relación (especificidad y difusividad), el tipo de norma

(universalismo y particularismo) y la caracterización de cada actor por el otro (adscripción, logro y realización)” (Mejía Jiménez, 1997, p. 5). Lo anterior ofrece la caracterización de que van a tener las sociedades occidentales, sobre todo a través del paradigma escrito como el fundamento de su forma de pensar y al mismo tiempo como la máxima forma de verificación de sus tradiciones, acontecimientos y fenómenos. Al comprender lo anterior hacer referencia a las relaciones sociales como descripciones a partir de la escritura, va a ser una verdad en la que la Comunidad es el espacio en el cual circulan otras posibilidades de comportamientos, relaciones, leyes y sujetos.

También se puede encontrar la perspectiva marxista de Agnes Heller quien plantea que el problema es que el ser humano debe tomar conciencia acerca del tipo de comunidad al que pertenece ya que es diferente a pertenecer a una clase social, aparece la comunidad como el lugar que da un nuevo sentido a la idea de grupo que fue propuesto en sociología; por eso lo que Heller en su propuesta teórica sobre la categoría de comunidad

Recogió la idea de grupo que viene de la sociología positivista para dársele un lugar que permita construir las relaciones entre el particular y el mundo, por eso para ella la comunidad va a ser forma de integración decisiva para la construcción del conjunto social y del particular, diferenciando comunidades necesarias, que son aquellas que hasta la llegada de la sociedad burguesa eran la base para el funcionamiento de la sociedad. El segundo tipo de comunidad, que es la que surge de las expectativas del desarrollo de la individualidad, y son las que realizan la organización del fin, de la conciencia individual y perfecciona un modelo o forma de vida (Mejía Jiménez, 1997, p. 5).

Hacer un breve recorrido por diferentes definiciones sobre el concepto de comunidad muestra con claridad que dicha categoría siempre ha estado referenciada desde la sociología y la religión pero cuando se pasa ésta categoría al campo de la educación comienzan a aparecer

ambigüedades donde la comunidad ya no es ni un fin, ni genera relaciones rígidas y tampoco es un lugar definido desde la modernidad. Por eso, lo más importante para esta tesis es describir documentalmente los desplazamientos que han ocurrido al interior y al exterior de la Comunidad Educativa hasta llegar a convertirse en una tecnología de gobierno sobre las poblaciones, y al mismo tiempo cómo ha permitido que se movilizan una serie de enunciados provenientes de la economía, la sociología, la política, la religión y la educación.

### **2.1.1 Alejamiento de la Comunidad de los valores de la modernidad**

La modernidad como período estuvo marcado por la diversidad de discursos y prácticas que se anclaron desde la perspectiva institucional, ofreció conceptos importantes que formaron ideas claras de existencia tradicional, por eso el mundo de la familia fue el centro de la idea de comunidad. De ahí que el mundo nuclear de la familia tradicional “al perder su unidad se atomiza produciendo una fragmentación social en la cual la dispersión de los miembros produce un fenómeno de pérdida de vigencia del núcleo y de las relaciones que se establecen” (Mejía Jiménez, 1997, p. 6).

A lo anterior se suma la perspectiva que tienen los jóvenes quienes están definidos por el constante cambio producido por lo virtual, es decir, por aquellos desplazamientos a los que no estábamos acostumbrados los adultos. Por ejemplo, cuando identificamos la forma como conocimos y aprendimos en la escuela y la relacionamos con situaciones de crisis y desafíos propios de la sociedad actual, inmediatamente añoramos los tiempos pasados donde la continuidad, la historia y la racionalidad eran conceptos importantes para definir una forma de aprender y ser; pero en la actualidad las culturas juveniles no sólo se dirigen hacia lo local sino que también recurren al mundo simbólico de lo virtual y de la tecnología, como los espacios no

formales donde se configuran nuevas subjetividades, es decir, que no sólo son la familia y la escuela sino también las comunidades interactivas (redes sociales) donde aprenden, se comunican y viven. Según Orozco Gómez (2004)

El aprendizaje no formal se realiza a través de diferentes lenguajes y medios, privilegia los audiovisuales y la interactividad material o virtual, y busca involucrar a los sujetos de manera integral y no solo racional. Es este tipo de aprendizaje el que debiera inspirar las propuestas de educación a distancia, o de educación tecnificada, ya que les daría otra razón de ser diferente (...) Con las nuevas tecnologías y medios de información y su expansión galopante en las sociedades contemporáneas, las oportunidades de aprendizajes informales se han multiplicado (pp. 126 – 127)

También se puede hacer referencia a otro fenómeno que permite interpretar la comunidad educativa, y este es la mundialización cultural, Marco Raúl Mejía (1997) afirma que ésta “adquiere su lugar preponderante en la industria cultural de masas y que rompiendo las formas de lo terrígeno y lo local inscriben en el imaginario de los habitantes del pequeño mundo en lo que serían las posibilidades del consumo y de los logros por una acumulación que casi siempre funciona en el espacio de lo lejano y no de lo cercano” (p. 6).

Por último, las relaciones entre la escuela y lo educativo se fragmentaron debido a las nuevas prácticas que generaron un nuevo tipo de sociedades. La escuela ilustrada anclada sobre un modelo cognitivo que se basaba en el conocimiento y la razón es desafiada por una propuesta educativa que debe formar para el trabajo, que fomente nuevas formas de comunicación al interior de la comunidad escolar, y que los profesores se formen (capaciten) constantemente para atender los cambios sociales. Frente a lo anterior, se debe entender que la escuela y la comunidad no son iguales. Siguiendo a Marco Raúl Mejía (1997) se puede decir que “pensar la comunidad educativa hoy significa pensar la capacidad de pensar la metamorfosis que ha sufrido la sociedad

y la profunda reestructuración cultural que acompaña a las instituciones del saber contadas entre ella la escuela. Por eso, hablar de comunidad educativa hoy significa la capacidad de hacer educativa la reflexión sobre los nuevos sentidos de la escuela y los nuevos lugares de la educación” (p. 6).

Esta última descripción sirve de argumento para analizar la paradoja ofrecida por los organismos internacionales y nacionales al pretender ofrecer una legislación rígida y única – desde la prescripción - para todas las instituciones educativas de Latinoamérica, pero que en el campo real de aplicación de la legislación, ésta queda sometida a interpretaciones que se hacen necesarias debido a los constantes cambios sociales. Aquí toma fuerza la categoría de autonomía escolar como la posibilidad de hacer y proponer actividades en el contexto de la Comunidad Educativa.

### **2.1.2 De la escuela de sujetos disciplinados a la comunidad de sujetos libres y autónomos**

La escuela tradicional se constituyó en un lugar que se caracterizaba por los conflictos debido a la tensión que generaba la visión piramidal donde el Maestro mandaba y el Estudiante obedecía (aquí el padre de familia estaba en la periferia de la vida escolar), y la contradicción estaba marcada porque no se lograba ubicar los intereses y sentidos ofrecidos por los miembros de la comunidad, por ejemplo, el discurso escolar que defendía la vida y fomentaba el amor pero en la práctica se castigaba el cuerpo de los niños y jóvenes, y se generaba resentimientos. A partir de lo anterior, la otra tensión era entre los padres de Familia y el Maestro, y para ampliarla se puede citar a Moreno y Escandón (1874) quien señaló:

(...) como un obstáculo a la instrucción el voluntarismo y capricho de los padres de familia que se presentaban como interferencia a la labor del maestro, situación que debía corregirse si el maestro le hacía ver al padre que una vez iniciados los estudios, los alumnos quedarían bajo el arbitrio de los superiores y maestros a tal punto que el padre que no entendiera esta situación debería optar por buscar otro destino al hijo. Lo que queda planteado aquí es un desplazamiento de la autoridad del padre y el tránsito de ella hacia el maestro (p. 61).

Entonces, la tensión anterior se caracterizaba por el temor de los padres de familia a perder autoridad frente a la educación sus hijos, y en la forma en que ésta se ejercía a través de la disciplina, específicamente el castigo corporal, es decir, que el resentimiento que sentían los padres era el de permitir que los maestros castigaran a sus propios hijos. El desplazamiento que se genera y se ubica en medio de la comunidad educativa tiene la característica de implementar prácticas de aceptación de la diversidad, es decir, que todos los miembros de la comunidad educativa puedan - con autonomía - construir nuevas relaciones y formas de participación. En otras palabras, la escuela era una institución rígida en la cual sólo se permitían un tipo de relaciones, por el contrario la comunidad educativa va a ser el espacio para asumir nuevas formas de aceptar la diversidad favoreciéndose ella misma. Según Mejía Jiménez (1997) lo propio de la comunidad educativa es que

Sea un lugar central que tenga la capacidad de darle cabida a lo diferente y a lo desigual de tal manera que sea posible construir los compromisos. La comunidad educativa como pacificadora y acogedora aparece como la generadora de nuevas relaciones sociales escolares que se proyectan hacia unos nuevos tejidos sociales y unas formas de democracia real. Lo interesante de este desplazamiento es que la escuela al orientarse en comunidad educativa se distingue porque es capaz de auto-construirse y esto se debe gracias a la identificación de lo que ocurre al interior de sí misma (p. 7)

Las estrategias que se utilizan en la Comunidad Educativa tienen como propósito generar prácticas de libertad y autonomía, permitiendo que las tensiones se dispersen (ya que éstas no se acaban) tanto a nivel molar como a nivel molecular; en otras palabras, cuando los miembros de la comunidad educativa participan no solo de actividades festivas sino también de la evaluación y del desarrollo e implementación de prácticas educativas pertinentes, la consecuencia inmediata – y que funciona de forma molecular – es el fortalecimiento de las relaciones interpersonales; de igual modo, cuando los miembros de la comunidad realizan aportes significativos a la sociedad – de forma molar – las relaciones sociales se fortalecen.

## **2.2 Historia de la Comunidad Educativa: De la institución a la organización**

Al realizar una descripción de la educación y los lugares en términos de lo social se reconoce que ésta se ha convertido en el espacio privilegiado para formación de subjetividades y al mismo tiempo en escenario de gobierno desde la niñez. Por ejemplo, las diferentes transformaciones en el pensamiento moderno en el contexto colombiano durante los siglos XVI – XVIII tuvo diversos intereses tales como: el progreso, la ciencia, la economía y lo social; pero para lograr su desarrollo en lo social necesitó disponer de unas categorías para aplicarlas en diferentes contextos. Históricamente el interés por la transformación y el control de la conducta humana ha sido estrategia fundamental y a partir del ámbito educativo se quiso dar el salto de la heteronomía a la autonomía<sup>2</sup>, de ésta manera se desplaza la familia como la educadora (según Rousseau) y emerge la escuela como la forma de dirigir la conducta de los individuos. Según

---

<sup>2</sup> El concepto de autonomía que se presenta se entiende como condición de posibilidad que tiene el sujeto a partir del cumplimiento de la Ley. Es autónomo el sujeto que cumple sus propias leyes.

Sáenz Obregón, Saldarriaga & Ospina (1997) “la paradoja para la pedagogía es haber sido encargada de corregir y encauzar la naturaleza humana infantil, según el propósito de la sociedad moderna: formar sujetos libres pero res-ponsables, es decir, autogobernados y autónomos” (p. 193). La reflexión filosófica de Kant influyó el pensamiento pedagógico del siglo XVIII ya que presentó las categorías que serían el fundamento epistemológico y ético sobre la posibilidad que tenía la educación en la formación de un tipo de sujeto “autónomo”, en otras palabras, la escuela tenía la función de dirigir la formación la dignidad humana al crear un espacio (encerrado) para la autonomía, es decir, para el cumplimiento de la ley. Desde una referencia histórica, la escuela de esta época formaba también un tipo de hombre libre pero desde una perspectiva utilitarista, ya que la libertad adquiría su máxima expresión cuando se orientaba hacia la construcción de Patria, esto lo cita Álvarez Gallego (1995) al presentar un fragmento de un expediente sobre un maestro de escuela de primeras letras de Chiquinquirá.

La patria es el objeto amado de todo hombre de bien. La libertad y la igualdad son dones del cielo que una República virtuosa no pierde jamás. El hombre libre no mira más que a su patria en todo lo que hace, en todo lo que emprende y siempre le tiene presente. En una República el hombre libre no se pertenece así mismo, pertenece todo entero a la causa pública, se da cuenta a su patria de todas sus acciones, del empleo de su tiempo, y de sus modos de existir (...) (p. 45).

También aparecen prácticas de examen, saber y gobierno donde se definen las dimensiones específicas del niño, y con las cuales se disciplina el ver, el hablar y el pensar. El objetivo de la escuela como institución que disciplinaba a los niños era el de tener sujetos aislados (encerrados) y disciplinados, y uno de los mecanismos más eficaces fue el examen ya que a través de él se podía obtener la imagen que validaba los saberes del niño, garantizando el progreso de la

sociedad. Haciendo referencia a las anotaciones sobre la práctica del examen descrito en el “Reglamento para las escuelas primarias de 1886” el autor, Álvarez Gallego (1995), afirmó:

El examen tendrá lugar en el edificio público más espacioso que hay en la cabecera del Distrito, si el local de la escuela no fuera suficiente (generalmente se utiliza la Iglesia), ocho días antes del señalado se fijará en la puerta del local de la escuela en aviso, por el cual se pondrán en conocimiento de los vecinos del distrito los días y las horas de tales actos (...) El examen de un niño, en cada materia, durará de 8 a 10 minutos (por eso los exámenes duraban de tres a cinco días). Cada materia será examinada hasta que se agote el número de sus cursantes (...) (p. 106)

Pero no sólo se evaluaba al estudiante, también el profesor debía realizar el ejercicio del examen subjetivando así el control institucional que ejercían las políticas sobre la profesión docente, por tal razón es pertinente continuar con el profesor Álvarez Gallego (1995) quien define que

El examen fue el instrumento apropiado para garantizar el control sobre el maestro; el examen como práctica de vigilancia, el examen como modo de ser de la sociedad que se dispuso a conseguir la civilización y el progreso. El maestro fue el resultado del examen; el examen hizo al maestro porque su papel vino a ser ese; él vino a examinar y a vigilar en la escuela; ese fue su encargo, una sociedad que vigilaba necesitaba un buen maestro (p. 75)

La escolarización se convirtió en una de las prácticas transformadoras ya que controlaba la conducta de los individuos pero al mismo tiempo favorecía lo que se hacía en la institución educativa. En palabras de Castro Gómez (2010) al referirse a la categoría metodológica de Práctica en Foucault

Por práctica Foucault se refiere a lo que los hombres hacen cuando hablan o actúan. Es decir que las prácticas no son expresión de algo que esté por detrás de lo que se hace (el pensamiento, el inconsciente, la ideología o la mentalidad), sino que son siempre manifiestas; no remiten a algo fuera de ellas que las explique, sino que su sentido es inmanente. Tras el telón no hay nada que ver ni

escuchar, porque tanto lo que se dice como lo que se hace son positivities. Las prácticas siempre están en acto y nunca son engañosas (p. 28)

También en el período de la colonia hubo grandes intereses en la construcción de lo social, de ahí que la comunidad educativa se configurara como institución a partir de las prácticas pedagógicas religiosas, por ejemplo, se utilizó un texto como el catecismo que era el medio fundamental para enseñar a leer y escribir a la población. Lo anterior, favoreció la metodología de aprendizaje ya que era memorística y mecánica. Finalmente, la manera de establecerse en la sociedad fue presentándose como una institución humanista en la cual el establecimiento de jerarquías permitió la comprensión los postulados de la educación colonial que se basaban en mantener los pueblos fieles a la corona española privilegiando la enseñanza de la fe religiosa y moral, y la propagación de las buenas costumbres. Por eso, la racionalidad<sup>3</sup> más importante fue la que se desarrolló desde lo pastoral (o religioso) que dispuso la mentalidad de los niños indígenas para dejarse “gobernar” por el poder emergente de los colonizadores.

Al final del siglo XIX la comunidad educativa todavía se caracterizaba por la orientación de la religión, es decir, con prácticas gubernamentales de disciplina, moral y aprendizaje mecánico. También se definen métodos de enseñanza y se diferencia del simple procedimiento, ya este último no es más que un instrumento exterior. El método se convierte en el punto de referencia para desarrollar los sistemas de enseñanza: el individual, el simultáneo y el mutuo. El individual se caracteriza por adaptar la enseñanza a las capacidades de cada discípulo; el simultáneo tenía las siguientes características: el maestro se dirigía a la clase entera para vigilar a todos los estudiantes y estos escuchaban, el tiempo y la fuerza dispuestos por el maestro se

---

<sup>3</sup> Se refiere al funcionamiento histórico de prácticas que se insertan en ensamblajes de poder. Se pueden identificar a partir de unos objetivos, medios, estrategias, usos y efectos.

distribuían económicamente, el maestro generaba en los estudiantes actitudes de imitación y simpatía; por último la enseñanza mutua se caracterizaba por tener una mayor economía de maestros ya que un solo maestro podía atender hasta un número de quinientos estudiantes con el apoyo de los “monitores”, así al clasificar a los estudiantes indirectamente eran distribuidos. Pero unas nuevas racionalidades aparecen cuando el estado identifica unas problemáticas sociales, tales como la pobreza, la raza degenerada. En sentido general Sáenz, Saldarriaga & Ospina (1997) al referirse al concepto de método afirman que

Siendo el método una preocupación constante del saber pedagógico, dada su tendencia dominante a operar como un saber meramente instrumental una de sus condiciones de existencia es la de reformular a cada paso el alcance de la noción de método (...) el nivel más alto al que se intentó llegar con el método fue hacer consciente al maestro de que el método pedagógico no es más que la aplicación a la enseñanza del método científico (...). (pp. 332 – 333).

La reforma educativa que se da estuvo orientada a atender estas necesidades. La Carta Constitucional 1886 ordenó que las escuelas siguieran bajo la orientación de los dogmas de la religión, pero tenían una característica (o medio) especial: eran sostenidas económicamente por el Estado. Es de esta manera como la escuela tenía como fin y uso el de sacar de la pobreza al sujeto y formarlo integralmente, además procurar que el sujeto formado en este contexto pudiera retribuir a la sociedad a través del trabajo. En otras palabras, “la suerte del país estaba en manos de la escuela, ya que de ella salen: trabajadores, soldados, personas honradas e inteligentes y padres de familia” (La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública. Bogotá. Julio de 1871. P. 8).

Las prácticas pedagógicas implementadas a partir de 1930 fueron diversas y ricas en tecnologías de formación de la subjetividad de los niños: temor – castigo, honor – emulación, aprender – confianza. En las primeras tres décadas del siglo XX en Colombia surge interés por la anormalidad y la degeneración de la población pobre del país. Según Sáenz, Saldarriaga & Ospina (1997)

La mayoría de pedagogos activos nacionales consideraban necesario adecuar los saberes, instituciones y prácticas a la situación del país (...) partían de una imagen pesimista del estado de la raza y de la infancia colombiana, pues las consideraban afectadas por profundas y gravísimas patologías físicas, mentales, morales y sociales, y por tanto privilegiaron opciones de reforma educativa de carácter remedial o defensivo (p. 11)

Esta doble condición permitió que la niñez se convirtiera en objetivo de la regeneración y civilización a través de las prácticas de las escuelas reeducativas, por ejemplo: prácticas higienistas como el baño diario. A finales del siglo XIX los líderes políticos y académicos que se formaron en Europa trajeron consigo ideas acerca la población latinoamericana, tales como, ser un raza degenerada ya que estaban ubicados en zona tropical, y sus prácticas cotidianas (borracheras, familias numerosas, poca higiene) no correspondían con las del continente europeo, esa era la razón por la cual se debía reformar el país a partir de nuevas prácticas al interior de la escuela.

También aparecen otras ciencias interesadas en esta problemática, éstas fueron la psicología, la biología y la psiquiatría. Así, los sujetos surgían de la sociabilidad con otras ciencias y la escuela se presentaba como una pequeña comunidad. Afirma Sáenz, Saldarriaga & Ospina (1997) que:

Estas intervenciones estuvieron dirigidas preferentemente a los pobres y la infancia, en los espacios de la familia y la escuela. Se trataba, entonces, de darle un carácter médico, psicotécnico, higiénico y pedagógico a las cárceles para menores y a las escuelas para anormales, de educar a los padres en puericultura, higiene y desarrollo del niño, así de crear instituciones, especializadas para tratar la enfermedad de la raza y prevenir la difusión y el contagio (Ibíd. p. 12)

### **2.2.1 Desplazamientos y estructuración de la educación en tiempos de posguerra**

Las tensiones geopolíticas que se dieron a nivel mundial en el siglo XX fueron el contexto para producir un tipo de comprensión de los nuevos saberes y poderes. En otras palabras, las diversas transformaciones y tensiones permitieron un cambio de pensamiento, sociedad y política. Pero este ejercicio global, tiene un fundamento en lo local o regional, y para poder generar unas verdaderas transformaciones se eligió lo “local”. Las transformaciones mundiales que se iniciaron al terminar la segunda guerra en 1945 tuvieron como perspectivas la reconstrucción de Europa, por ejemplo el Plan Marshall; pero no sólo como un territorio sino también como población específica que estaba vinculada a unas instituciones que serían las encargadas de poner a funcionar unas políticas con perspectivas de cambio. Un evento importante para iniciar este proceso fue el encuentro de Bretton Woods (1 al 22 de junio de 1944), que consistió en un encuentro de los industriales más poderosos del mundo que pretendían definir estrategias para los intercambios comerciales y también el de constituir unos organismos internacionales que regularían las economías emergentes en el mundo. Al referirse a este desplazamiento Mejía Jiménez (2004) señala:

Se ha recorrido mucho terreno desde 1944, cuando se dio la Conferencia de Bretton Woods, en la cual se buscaba construir un nuevo orden de post – guerra, establecer una organización económica

mundial, empalmar diferentes formas de crecimiento y evitar una nueva crisis. En 1947, sus inversiones llegaban a un total de quinientos millones de dólares. Para 1993 ya tenía 176 países miembros y 24 millones de dólares invertidos. Se pudiera decir que su importancia radica en que es la principal financiadora de proyectos de desarrollo en el ámbito internacional. Entre 1946 y 1994, gastó 200 billones de dólares en 3.660 proyectos (p. 126).

Es en este espacio y tiempo donde se crearon el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial como las organizaciones económicas que pondrían a funcionar el dólar como la moneda que identificaría los intercambios y negociaciones de una de las potencias mundiales emergentes: EEUU. Éste país se constituyó en potencia al poder establecer negociaciones con Europa, que era un continente devastado por la guerra. Las propuestas políticas mundiales que nacieron estaban ancladas desde la economía, y la principal característica de esta propuesta fue la de evitar el “proteccionismo” estatal hacia las instituciones que se transformarán en organizaciones operativas con capacidad de financiamiento propio. En este sentido Picas Contreras (1999) retomando a Arturo Escobar afirma que

La invención del desarrollo necesariamente implicó la creación de un campo institucional desde el cual los discursos son producidos, registrados, estabilizados, modificados y puestos en circulación (...) La institucionalización del desarrollo tiene lugar en todos los niveles, desde las organizaciones internacionales y las agencias de planificación nacionales en el Tercer Mundo, a las agencias de desarrollo local, los comités de desarrollo comunitario, las agencias voluntarias privadas y las ONG (...). (p. 48).

Para complementar lo anterior Osvaldo Sunkel y Pedro Paz (1970) afirman que

Entre ellos el Fondo Monetario Internacional (FMI) con el objetivo de facilitar la expansión y el crecimiento equilibrado del comercio internacional (...) La Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) con el propósito de contribuir a la elevación de los niveles de nutrición y vida y a mejorar las condiciones de la población rural (...) La Organización de

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para que contribuya a la paz y la seguridad (...) La Organización Mundial de la Salud (OMS) cuyo objetivo es lograr que todos los pueblos obtengan el nivel más alto posible de salud (...) la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) creada ya en 1919 y asociada a la Naciones Unidas (p. 18)

El contexto latinoamericano (regional) también tuvo el impacto no sólo de los conflictos sino de los discursos que llegaron a través de las reflexiones presentadas de parte de académicos y políticos dispuestos por la Organización de Estados Americanos OEA (1948) y el Banco Interamericano de Desarrollo BID (1959) con el objetivo de proponer proyectos de desarrollo económico y social para la región. Los discursos se ubicaron en las diversas instituciones dispuestas por las estructuras sociales. Pero los cambios y las transformaciones sociales para Latinoamérica se daban a través de otras líneas discursivas – llegadas también desde perspectivas europeas – tales como: la industrialización para salir de la condición de subdesarrollo planteada desde el exterior. En palabras de Múnera López (2007)

Así mismo, empiezan a aparecer instituciones en los distintos continentes, particularmente del Tercer Mundo, con el fin de promover el desarrollo – como la CEPAL -, a configurarse otro tipo de instituciones y crearse diversos ministerios en los ámbitos nacionales, que buscan realizar los parámetros del desarrollo, a través de la planeación, el fortalecimiento del sector industrial, bancario y financiero, el desarrollo rural, etc. en los distintos países subdesarrollados (p. 31).

La propuesta de industria como solución para el país tuvo la contradicción desde la misma sociedad campesina, donde sus integrantes no tenían la formación ni el conocimiento para operar un artefacto diferente al azadón o el machete. Surgen entonces propuestas a la institución educativa para que se transforme en una organización que forme no sólo ciudadanos con habilidades exigidas por la industria sino que también se disponga a producir un tipo de sujeto

con un perfil de trabajador que aporte al desarrollo del país. Y la primera estrategia formativa que comienza a circular en Colombia se realiza a partir de la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) “Ley 75 de 1968, cuyas funciones fueron establecidas alrededor de la ejecución de políticas provenientes del Gobierno Nacional en materia de fortalecimiento de la familia y protección al menor de edad, así como la coordinación de acciones con otros organismos públicos y privados (...) se planteó como propósito prioritario propender y fortalecer la integración y el desarrollo armónico de la familia” (Amador Baquiro, 2009, p. 252).

Con la perspectiva de inversión es que los mayores aportes económicos fueron realizados por organismos internacionales quienes han sido los encargados de generar discursos que dirijan la producción de una tasa de retorno que fuera recibida por las instituciones dispuestas para ello y estuviera garantizada por los resultados de las tasas de interés. En la teoría, el discurso ofrecido fue verdadero gracias a los momentos que presentaron el desplazamiento de los recursos (inversión) pero en la práctica se evidenció que el trabajador no había mejorado en realidad sus condiciones de vida sino que sólo había prestado un servicio. Es decir, el impacto de la teoría del desarrollo en una región como la latinoamericana no fue significativo al interior sino al exterior. Entonces aparecen cuestiones como: ¿Cuáles son los enunciados que permitieron el desplazamiento de lo económico hacia las instituciones educativas latinoamericanas? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de la educación en la economía mundial? ¿Por qué el interés de proponer teorías de desarrollo para latinoamérica?

### **2.2.2 Transformaciones sociales e interés por la reforma educativa**

Las reformas en educación adquieren su lugar en este contexto de transformación de la sociedad y su manera de funcionar. A propósito de la reforma en España Popkewitz (2000), afirmó:

Los movimientos de reforma que siguieron a la Segunda Guerra Mundial y adoptaron una forma especial durante la década de 1980, muestran ciertas continuidades y discontinuidades en relación con los campos de la escolarización producidos a lo largo del siglo XIX y principios del XX. Se han mantenido las prácticas de discursivas sobre el individualismo, pero las renovadas presiones a favor de la modernización crean nuevas relaciones institucionales que orientan, dirigen y evalúan el gobierno de la escolarización. Las prácticas profesional y científica se definen en nuevos conjuntos de pautas culturales que enmarcan los “currícula” y facilitan nuevas estrategias para la definición del ejercicio docente y de la formación de los profesores (p. 119).

La(s) sociedad(es) se transformó (aron) de una manera rápida debido a las nuevas propuestas económicas desde las administraciones institucionales ancladas en los discursos de progreso, desarrollo y competitividad para los diferentes países. Es decir, que se da un desplazamiento de lo particular a lo global. La estructura se va a constituir a través de nuevas formas o espacios de trabajo como la industria, el comercio y la tecnología, teniendo como consecuencia que el interés hacia las actividades agrícolas pasa a un segundo momento. Los cambios en las sociedades tienen la particularidad de poner en funcionamiento una serie de estrategias que tienen como fin la transformación, es decir, establecer un nuevo orden de prácticas y discursos al interior de las estructuras sociales, como: la familia, la escuela y el estado. Así el “propósito del cambio consiste en rediseñar las condiciones sociales de manera que posibiliten que los individuos muestren los atributos, las destrezas o los efectos específicos que puedan considerarse como los resultados apropiados del cambio diseñado” (Popkewitz,

2000, p. 30). La relevancia de dichas transformaciones en contexto social fue descrita en el año 1958 Gastón Berger, quien afirmó que “durante los primeros cuarenta años del siglo XX han ocurrido más acontecimientos importantes que durante todo el siglo XIX” (Berger, G., 1967. p. 36). Como consecuencia, la escuela fue el espacio que dispuso – metodológicamente – de estrategias para dar respuesta a los diferentes desafíos, es decir, que desde las políticas públicas se volvió natural entender la escuela como la generadora de estrategias para formar un tipo de sujeto que atienda dichos desafíos. En primer momento, está bien planteado pero al aplicar las prácticas pedagógicas a una diversidad y a una transformación permanente, la estructura mecánica (tradicional) no alcanzó a satisfacer dichos proyectos. Como un segundo momento, aparece la educación articulada a la sociedad como la herramienta social para permitir la realización de unos procesos que tienen como finalidad la satisfacción de unas necesidades de organización, convivencia y comprensión de la realidad. “La educación es una de las instituciones sociales más importantes de una sociedad. El educador debe saber cuál es la relación que existe entre el sistema educativo y la sociedad en general. Por otra parte, la educación es un proceso social (...) Es importante que el educador se oriente en medio de la complejidad de la sociedad donde vive y se pregunte qué relación tiene la educación con la sociedad en general” (Vargas Sierra, 1984, p. 27). Así entendida, la sociedad es una realidad amplia y compleja, es decir, que una persona puede interactuar con la sociedad a partir de la participación en las experiencias de transformación e innovación de las prácticas al interior de los pequeños grupos denominados “comunidades”. Lo que va a distinguir la sociedad y la comunidad no son los fines y los valores construidos por los sujetos, como explicaría Weber, sino por la identificación que hace el sujeto de sus prácticas específicas y que lo constituyen como tal.

### **2.2.3 Interés y sentido de la Comunidad Educativa**

En el año 1971 la Organización de Estados Americanos (OEA) propone a una comisión de intelectuales elaborar un “documento técnico sobre el potencial de la comunidad educativa en el desarrollo educacional” (Arizmendi et al. 1991, p. 7) con el propósito de identificar los alcances que tenían los procesos que circulaban al interior de la Comunidad Educativa y su impacto en la educación en América Latina, como se vislumbra en la “Tercera Reunión del Consejo Interamericano para la educación, la ciencia y la cultura; éste evento se celebró entre el 31 de enero hasta el 05 de febrero de 1972 en Panamá”. La estructuración de la escuela como comunidad educativa (padres, alumnos) resulta una realidad rica en posibilidades de participación frente a una institución tradicional caracterizada por las jerarquías internas orientada a ofrecer órdenes y a mantener un status. Entonces, es fundamental ver el paso de la representación que se hace el sujeto al interior de la institución a través de la participación. (Ibíd. pp. 7 – 8).

A partir de lo anterior, se hace una presentación de la práctica de participación como la mejor manera de atender la problemática social en el contexto latinoamericano, ya que los jóvenes y los padres de familia exigían al Estado acercar la vida a la escuela y viceversa. De esta manera, los miembros de la Comunidad Educativa se convirtieron en actores importantes de las prácticas escolares sustituyendo el esquema de simples espectadores. Según lo presentaron Arizmendi et al. (1991) la conclusión presentada por la Comisión de Intelectuales fue que

La figura de la comunidad educativa escolar se presenta como una auténtica escuela de participación que satisface las exigencias que el pensamiento contemporáneo ha venido formulando como deseable para el proceso educativo: este debe ser un diálogo y no un monólogo, activo en vez de pasivo; igualitario en lugar de jerárquico; participante y no simplemente dirigido; comunicativo en vez de

individualista; crítico en vez de conformista; transformador y no simplemente trasmisor; creativo y no simplemente repetitivo; democrático en lugar de autocrático” (p. 8).

Lo anterior tiene como contexto la sociedad de la década del setenta que se caracterizaba por la rebeldía juvenil que surgía por la aparición de unos intereses y unas ideologías que orientaron el pensamiento con la finalidad de hacer un llamado de atención; y también porque se replanteó el lugar de los padres de familia frente al sistema educativo, es decir, ya no verlos cómo unos simples pagadores de pensión o de vendedores en algunos festivales organizados para recoger fondos para la misma institución. Frente a esta realidad aparece la comunidad como una forma de vida, ya que es el lugar en donde se acoge la existencia humana en sus diferentes manifestaciones, es decir, que en la comunidad se incluyeron el barrio, las familias y la escuela. Lo interesante, es que ésta no es un algo estático sino que tiene como característica que es dinámica, así el reto es que se debe construir lo social constantemente con nuevos aportes realizados por diferentes sujetos. Tal como afirmó Vargas Sierra (1984) “La comunidad es una realidad que hay que construir permanentemente por medio de la acción de las personas que la integran. Es una realidad dinámica, viva, que crece, que cambia y que se va haciendo” (p. 33).

El sentido estructural de la comunidad educativa escolar se tomó a partir de la definición del grupo de intelectuales convocados por la OEA en 1971; ya que ellos afirmaron que la comunidad educativa escolar es – en términos de Arizmendi et al. (1991) - “aquella formada por los alumnos, los educadores, los padres de familia, los exalumnos y los representantes de la comunidad local, que tiene por centro una escuela determinada y por fin, la participación organizada, activa y solidaria en cuanto grupo en el proceso educativo”. (p. 13). Como ampliación de esta definición, se dice que la comunidad educativa escolar se caracteriza por la

diversidad de grupos que existen en su interior y que estos al mismo tiempo cumplen una función específica, es decir, todos los miembros son educadores desde el lugar de trabajo. Además, a partir de esta operatividad al interior de la comunidad educativa escolar se puede evidenciar que la diferencia entre comunidad y escuela está en que la primera genera relaciones comunitarias, y la segunda es el lugar que permite el desarrollo de unos procesos. Ahora bien, no se deben confundir las finalidades de ambas realidades, es decir, que los fines de la comunidad están dirigidos a fomentar una verdadera y significativa participación, y los fines de los procesos educativos están dirigidos a formar un sujeto para un contexto específico.

Uno de los principales aportes acerca de la Comunidad Educativa fue realizado desde la sociología por Cecilio de Lora (1968), quien afirmó que “es necesario que el centro educativo se organice como auténtica comunidad escolar. Esto implica que todos los elementos del centro se integren de forma orgánica: el rector, los profesores, los alumnos, los padres de familia, los responsables de la comunidad” (p.5). El mismo año 1968, la Revista de Educación Latinoamericana publicó que un grupo de expertos en educación decían que “se entiende por comunidad educativa la fusión del yo y tú, que constituyen nosotros auténticos, con fines cuyo logro debe ser progresivo e impulsivo por una dinámica permanente. Esta comunidad implica una jerarquización en función de servicio, que se realiza a través de un verdadero diálogo entre los componentes de la comunidad” (Vol. II. No. 8, Octubre, P. 294). También es necesario citar el concepto que tenía la Iglesia Católica acerca de la comunidad educativa. En enero de 1970 se realizó en México el X Encuentro de la CIEC (Confederación Interamericana de Educación Católica Colombiana) donde se dio la siguiente definición: “Católica” Comunidad Educativa es la agrupación de personas fundamentalmente educadores, educandos y padres de familia que,

unidas organizadamente por lazos de afecto y animados por un mismo ideal educativo, se proponen la aplicación de los medios más aptos para promover, a través de una amorosa interacción, una integral formación humana” (Revista de Educación Latinoamericana, No. 16. Abril – Mayo. 1970. P. 4).

Por último, un importante dato en este proceso de legitimación de la Comunidad Educativa escolar fue realizado por Venezuela cuando expidió el Decreto 223 del 7 de enero de 1970 por el cual la reglamentó. En su artículo 1 dice: “Comunidad educativa es la integración de padres, representantes, educadores y educandos en el común propósito de contribuir al logro de los objetivos de la educación (...)” (Arizmendi et al. 1991, p. 15). Un año después, en 1971 en Colombia el Congreso estudiaba un proyecto de ley sobre la Comunidad Educativa pero sólo lo va hacer realidad con la sanción de la Ley 115 del 08 de febrero de 1994.

## **2.3 Legitimación de la Comunidad Educativa**

### **2.3.1 Descripción de una nueva forma de gobierno**

Realizar una descripción de la Comunidad Educativa como una tecnología de gobierno que permitió una nueva forma de gubernamentalidad sobre la población y la construcción de una racionalidad propia de la economía neoliberal de los años noventa, es hacer referencia a cómo una serie de objetivos, medios, estrategias, usos y efectos que se fueron anclando en las características culturales e históricas de la región latinoamericana y de manera específica en la población colombiana, donde se ubicó una nueva forma de gubernamentalidad que se caracterizaba por una novedosa forma de conducción de la conducta de los sujetos. Con el despliegue total del modelo neoliberal a principios de la década de los noventa, favorecido por

las grandes transformaciones en el mundo, por ejemplo: la caída del muro de Berlín en 1989, la crisis de las diferentes instituciones, la irrupción de la tecnología digital en la sociedad orientada al conocimiento y la globalización de los mercados; se inició para los países latinoamericanos una agitada agenda en la elaboración de políticas que atendieran – con nuevas propuestas – los desafíos coyunturales para la región.

Para lograr dicho objetivo se puso en marcha una serie de medidas con la activa participación de los diversos gobiernos. Pero lo que debe interesar es cómo una propuesta económica hizo que lo “institucional” se constituyera en organización. Muchos de los procesos generaron impactos en la población, pero el sector que fue objeto de las más grandes transformaciones fue la educación. Los intereses políticos fueron los de ubicar un espacio para formar un tipo de sujeto que fuera capaz de asumir – a través de la participación, la autonomía y la innovación – los desafíos propios de la sociedad. La escuela tradicional no era un espacio sino un lugar que estaba marcado por las prácticas institucionales de la disciplina y el control; el reto era entonces legitimar un espacio caracterizado por la participación y la autonomía, que permitiera la consolidación de otro tipo de sujeto para Colombia.

### **2.3.2 Articulación entre la legislación colombiana y la Comunidad Educativa**

El 08 de febrero de 1994 aparece en Colombia la Ley 115 (General de Educación) donde se dispone en el Artículo 6 la constitución legal (o una nueva configuración de la escuela) de la *Comunidad Educativa*. Hubo intereses en la categoría de comunidad desde la década de los sesenta pero era desde una perspectiva sociológica, en otras palabras, la comunidad se

caracterizaba y se entendía desde “lo Popular y lo comunitario” como la forma pertinente para atender la ausencia del Estado, según afirmó Munar Moreno (2009).

Organizaciones comunitarias que motivadas por la ausencia del Estado, la desigualdad en el acceso a los derechos y el olvido por parte de la sociedad en general, deciden constituirse en torno a alternativas y prácticas que les permita inicialmente suplir esas ausencias, pero posteriormente adquirir la fuerza necesaria para exigir al Estado una presencia legítima, que respete sus tradiciones y acepciones y que garantice el legítimo derecho a acceder a los bienes culturales, sociales y económicos de una nación. (p. 6).

Así se entiende que la comunidad desde una perspectiva sociológica va a ofrecer una perspectiva diversa y precisa ya que se convierte en el dispositivo que reunirá las diferentes prácticas locales orientadas a atender las necesidades básicas, es decir, la comunidad, lejos de visiones míticas, idealizadas, utópicas o románticas, aparece como un concepto operativo de vital importancia cuando se habla de desarrollo comunitario a este respecto, se opta por considerar a la comunidad como un ecosistema social. Es decir, como un grupo humano que vive en un área geográfica específica y cuyos componentes mantienen entre sí una pluralidad de relaciones para acometimiento de las funciones de producción, de gobierno, de educación, de asistencia, de recreo (...). (Ibíd., pp. 50 – 51).

Ahora bien, la Comunidad Educativa presentada en el año 1994 tiene condiciones económicas de base y se ubica de manera específica en la escuela, en otras palabras, este tipo de Comunidad pretende desde la escuela poner en funcionamiento nuevas prácticas que tienen como función la de elucidar las reformas que ocurrían en la educación, por ejemplo: el énfasis en los procesos administrativos que se organizarían alrededor de los sistemas de gestión de calidad. La comunidad educativa puso a participar en los procesos administrativos, no sólo a profesores y estudiantes sino también a los padres de familia. En la Comunidad Educativa, que nació en el

contexto neoliberal de la década de los noventa, se fomentaron categorías como la de jerarquía administrativa, en la cual se abrió la posibilidad de incluir todos los estratos sociales (inclusión económica y biológica); se sostiene a sí misma económicamente y finalmente, se forman sujetos trabajadores o profesionales. Lo que permanece de estas formas diversas de gubernamentalidad son el interés por la transformación social, la posibilidad de autonomía en la propia formación y la libertad en la toma de decisiones. También se puede evidenciar que los discursos, que se han establecido como verdades al interior de la comunidad educativa tienen en el fondo una serie de tensiones que van plantear unos interrogantes, tales como: ¿Qué tipo de sujetos se forman a partir de esta tecnología de gobierno y cómo se articulan con la gubernamentalidad neoliberal? ¿Qué prácticas han permanecido históricamente en la comunidad educativa? ¿Cuáles son los objetivos de la comunidad educativa?

La gubernamentalidad económica neoliberal se estableció al interior de la comunidad educativa a partir del uso del discurso de participación entendida como: la posibilidad de actuación de los diferentes miembros de la comunidad, pero esta participación estaba limitada al desplazamiento de lo administrativo hacia lo pedagógico y no al contrario. De ahí que los resultados, la desmotivación escolar y el sinsentido de la escuela como un dispositivo de formación sean replanteados. La escuela en el contexto colombiano se ha realizado desde diversos lugares (instituciones), tales como la política, la religión, la medicina, la psicología y la sociología, y éstos se han realizado a partir de una serie de prácticas ejercidas en unos lugares soñados. En otras palabras, la utopía de educar desde la escuela ha sido la principal característica de un proyecto urgente de país; por eso la escuela se pensó fuera de sí misma pero no desde el ambiente escolar. Las prácticas pedagógicas desde la escuela producían un tipo de sujeto que no

se identificaba con las prácticas de la escuela misma sino con prácticas sociales. Al confrontar las instituciones sociales con la realidad general de su población, se les exigió transformaciones necesarias para atender situaciones específicas desde cada uno de sus integrantes. Una de las situaciones fundamentales en el territorio colombiano fue el de construir un país desde una de las utopías más perfectas: la economía. Antes del noventa el proyecto de país estaba anclado en a partir de prácticas religiosas, éticas y morales que se orientaron a la formación de un tipo de ciudadano modelo para Colombia, pero a partir de la década del noventa aparece la economía como el lugar del discurso donde emerge la Comunidad como la tecnología de gobierno que transformaría las prácticas económicas desde cada uno de sus ciudadanos colombianos. La economía desde el contexto sociológico era un discurso que sólo se materializaba en la clase dirigente política tradicional, así aparecía la tensión entre los ricos y los pobres, pero la economía en ambiente de comunidad educativa se perfecciona, ya que deja de ser un discurso y se convierte en un acontecimiento que produce una ruptura en la década del noventa; de esta manera la economía neoliberal de la década del noventa dispone de nuevos dispositivos que tendieron líneas de articulación con una serie de discursos, prácticas y tecnologías que no se percibían en otro momento histórico. De manera específica, la transformación económica ocurrida en las tres últimas décadas en Colombia nos ubicó en el espejo para poder ver en él cambios que dejan huellas e imágenes de dichas utopías: educar desde lo económico. La nueva forma de gobernar a la población se estableció de una manera que se legitimaba a sí misma. Ya no es la escuela la que se hace necesaria sino la Comunidad la que se hace necesaria. Pero, al retirarnos de la imagen ofrecida en el espejo de nuestras prácticas educativas se volvió a la necesidad de un proyecto de país. Entonces fue necesario generar nuevos espacios tan diferentes que pudieran realizar aquellos lugares que se han anclado desde otros lugares. La escuela dejó de

ser algo de otro lugar para convertirse en un espacio (simbólico) que se organizó de tal manera que desarrolló nuevos principios como: la participación, la autonomía y la democracia.

Las reformas económicas nos hicieron ver otro tipo de necesidades que debieron ser atendidas desde una de las heterotopías<sup>4</sup> más humana como jamás se haya pensado: La Comunidad Educativa. La vieja imagen de escuela desapareció y la vida nacional fue allanada por un lugar se ubicó a través de nuevas relaciones que emergieron a partir de la innovación, la autonomía, la democracia y la gestión; estos enunciados garantizaron la transformación permanente de los procesos sociales y educativos. En la Comunidad Educativa el sujeto no era sólo el espectador sino que tenía la autonomía de crear nuevas fuerzas o relaciones para construir un nuevo país, una nueva sociedad. Las prácticas pedagógicas se ubicaron en otros lugares discursivos como el aprendizaje permanente y una educación para la ciencia y el conocimiento, apareciendo como pertinentes para una sociedad que cambiaba constantemente, en palabras del Pulido Cortés (2009)

La educación, en su forma escolar, pero sobre todo en la posibilidad de aprender rápidamente, es decir, en el enunciado de la formación permanente, y sobre cualquier situación, hace posible la mayor acumulación. No es gratuito que la escuela y la universidad hayan asumido modelos centrados en el desarrollo de habilidades y competencias para optimizar los aprendizajes en la lógica de capital humano para lograr sujetos flexibles y dispuestos a nuevos escenarios de cambio y de veloces transformaciones. Se puede afirmar que el valor económico de la educación se ubica en la retribución

---

<sup>4</sup> Según Foucault (1967) “Las utopías son los lugares sin espacio real. Hay de igual modo, y probablemente en toda cultura, en toda civilización, espacios reales, espacios efectivos, espacios delineados por la sociedad misma, y que son una especie de contraespacios, una especie de utopías efectivamente verificadas en las que los espacios reales, todos los demás espacios reales que pueden hallarse en el seno de una cultura están a un tiempo representados, impugnados o invertidos, una suerte de espacios que están fuera de todos los espacios, aunque no obstante sea posible su localización. A tales espacios, puesto que son completamente distintos de todos los espacios de los que son reflejo y alusión, los denominaré, por oposición a las utopías, **heterotopías**”. En: «Los espacios otros», conferencia pronunciada en el *Centre d'Études architecturales* el 14 de marzo de 1967 y publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, n° 5, octubre 1984, págs. 46-49. Traducción al español por Luis Gayo Pérez Bueno, publicada en revista *Astrágalo*, n° 7, septiembre de 1997.

sobre sujetos e instituciones de la acumulación constante y permanente de características específicas y cambiantes, es decir, en el nivel de estructuras cognitivas, afectivas y sociales que le permitan al trabajador funcionar con los códigos requeridos en una sociedad cada vez más hipercomunicada e hiperconsumista (p. 35)

También la Comunidad Educativa apareció como aquel anhelo de país no realizado en otros momentos históricos ya que en ella se articularon los discursos sobre la medicalización, la psicologización, la administración, la gestión, la democracia, la moralización y la urbanización. Pero el hilo conductor es la disposición de la economía neoliberal para transformar desde los mismos miembros de la comunidad, lo local y lo social. En otras palabras, la economía neoliberal fue tan poderosa que ella misma orientó los saberes, los poderes y los sujetos al interior de aquel marco administrativo – pedagógico llamado Comunidad Educativa, convirtiéndola en tecnología de gobierno que se caracterizó por la conducción de la conducta de los sujetos.

Aquella heterotopía llamada Comunidad Educativa, definida como el espacio donde la participación y la autonomía son las consignas de un tipo de sociedad y democracia actual, se legitimó a través de la Ley 115 del 08 de febrero de 1994, y al mismo tiempo respondió a los postulados y propuestas de organismos internacionales, por ejemplo, “en la UNESCO, los análisis y recomendaciones de los Ministros de Educación y de la planificación económica realizados desde 1976, trataron a menudo este enfoque participativo; también en el caso de la Conferencia Internacional de Educación que se realizó en Ginebra del 5 al 14 de julio de 1979 y que se refirió al mejoramiento de la organización y la gestión de los sistemas educativos con el fin de aumentar su eficacia y generalizar el derecho a la educación” (Le Boterf, 1983, p. 5).

Lo anterior se articuló con los siguientes ejes temáticos que fueron fundamentales para comprender la categoría de *participación*. Esta tuvo las siguientes observaciones:

- La participación es una forma de acrecentar la movilización de los recursos financieros, humanos y materiales necesarios para la eficacia del sistema educativo.
- La participación es necesaria para adaptar la educación a las necesidades, a los problemas, a las aspiraciones, a los centros de interés de la población beneficiaria, especialmente en el caso de los grupos menos favorecidos.
- La participación es una condición necesaria para la democratización de la educación, especialmente en lo que se refiere a la igualdad de oportunidades.
- La participación es indispensable si se desea evitar actitudes indiferentes o apáticas de parte de los beneficiarios o de la comunidad hacia el sistema educativo. También es una forma de promover iniciativas. (Ibíd, p. 5)

Además, no se pudo separar la categoría de *participación* del emergente espacio ofrecido por la Comunidad, ya que ésta se ubicó en unas prácticas pedagógicas que tuvieron, según Vargas Sierra (1989) como características

- La participación de otros miembros como los Padres de Familia, los estudiantes, los Docentes, los directivos y los exalumnos.
- Formación permanente del docente que - en la década de los ochenta - fue el culpable de los fracasos de un país como Colombia. Se le invita a formarse permanentemente en tecnología, idiomas y gestión. También, debía ser competente laboralmente de manera que permitiera la organización y la administración de los bienes y los recursos propios de los establecimientos educativos.
- La autonomía económica de las escuelas es antagónica con la dependencia económica de la escuela del siglo XIX y primera mitad del siglo XX.
- La revolución educativa ya que responde a las necesidades de cobertura y calidad que requiere el país frente a los desafíos de una sociedad global.
- La utilización de recursos tecnológicos en las prácticas pedagógicas cotidianas. (p. 302)

Si se quiere entender la relación entre escuela y comunidad, hay que realizar un análisis de las prácticas y actividades escolares; ya que allí se podrá ver la tendencia a fortalecer el ambiente de comunidad. Continuando con el autor Vargas Sierra (1989) quien afirmó que

La comunidad educativa escolar es una experiencia que va más allá de la escuela comunitaria para vincular una relación real entre la escuela y el medio ambiente. Proyecta la acción educativa en una actitud de servicio para transformar las relaciones existentes, en relaciones comunitaristas. Está formada por los alumnos, educadores, padres de familia y miembros de la comunidad, tiene por centro la escuela y se propone la participación organizada, activa y solidaria en acciones que ayuden a realizar un proceso educativo en favor de los estudiantes y de la comunidad (p. 302).

Entonces, la comunidad educativa operó a partir de unas líneas que orientan su funcionamiento, es decir, que la manera como se anclaron ciertas prácticas se percibieron en la forma como el estudiante y el docente interactuaban, ya no era el docente el que imponía un conocimiento, sino que las estrategias fueron las de asumir una actitud de diálogo, escucha y acompañamiento, que procuraban el desarrollo integral del estudiante, pero fue allí donde surgió el espacio para que se establecieran saberes específicos (con un propósito marcado por el mercado y las competencias laborales). Las relaciones que se establecieron entre docente y estudiante tenían un fin diferente al inicial, ya que no era el de fortalecer el desarrollo integral de la persona sino que fue un medio que se convirtió en trabajo escolar. Otra línea importante fue la que establecía que el docente conocía, y se informaba del funcionamiento de la comunidad (en la actualidad este proceso inicia con la etapa de capacitación; este es un esquema empresarial adecuado a la escuela).

### **2.3.3 Cambios en las formas de participación**

A partir de experiencias distritales comunitarias, en 1991 se propusieron diversos proyectos para abordar la problemática de la violencia en Distrito Capital. Estas propuestas se desarrollaron a través de los núcleos familiares, encuentros en los barrios y escuelas de las diferentes localidades. Es la Secretaría de Educación Distrital, la que lideró el Plan de Desarrollo “*Formar ciudad*”, el cual se articulaba en tres proyectos, “que pretendían abordar el trabajo de la familia en relación con la educación, desde la prevención de la violencia, la organización comunitaria y el apoyo a las mujeres jefes de hogar” (García Sánchez, 1997, p. XI). Lo paradójico era que desde 1972 el Estado colombiano había reglamentado la existencia y funcionamiento “de las asociaciones de padres y madres de familia de primero, segundo y tercer grado, pero el caso de Santa Fe de Bogotá, muy similar al nacional, sólo existían organizaciones de primer grado, es decir, en el ámbito de cada institución educativa, con muy pocas posibilidades de participación, marginadas y relegadas exclusivamente a aportar tanto en lo económico como en las reparaciones locativas y en la celebración de bazares y fechas importantes de la institución” (García Sánchez, 1997, p. XI).

Así, en los encuentros distritales se comenzaron las valoraciones sobre los alcances de las categorías de participación frente a los deseos de transformación y cambio al interior de las instituciones educativas. Es por eso que surgieron, en palabras de García Sánchez (1997), las organizaciones de segundo grado (Ligas locales de asociación de padres y madres en 1994 – 1995) y de tercer grado (Federación distrital de ligas de asociaciones en 1996) (Ibíd., p. XI). Los anteriores desplazamientos generados por las nuevas prácticas de participación, desafiaron directamente a las viejas relaciones de poder. A partir de la descripción de las prácticas, emergió la diferencia entre la institución cuyo sentido se fundamentaba en la legalidad por el

contrario la organización se anclaba en el sentido humano. Fue así como en la Comunidad Educativa se comenzaron a abrir espacios que permitieron la circulación de prácticas de autonomía, participación, innovación y democracia, por ejemplo:

- **El Gobierno Escolar** en el cual las nuevas formas de participación se articularon a partir del gobierno escolar como “el lugar para los voceros de estudiantes y padres, y ésta sola presencia modificaba espacios y estructuras que durante siglos fueron omnímodas, unilaterales y personales” (García Sánchez, 1997, p. XII)
- **Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.)** que era entendido como “imagen que proyecta y que desea, imagen que da sentido a la acción del colectivo, palabra articuladora de las nociones de pertenencia alrededor de los propósitos de todos, maestros, estudiantes y padres, idea e imagen futura, construida en común” (García Sánchez, 1997, p. XII)

Pero lo anterior no fue fácil ya que los anteriores desplazamientos en las formas de participación, generaron nuevas prácticas al interior de la Comunidad Educativa, surgiendo así un notable número de tensiones. Por ejemplo: aparecieron relaciones más democráticas, menos excluyentes, más propositivas y solidarias; frente a relaciones basadas en el autoritarismo institucional, la exclusión y la marginalidad. Las nuevas formas de participación hicieron que la comunidad educativa no fuera un supuesto sino una realidad. Según García Sánchez (1997) “ya no bastaba con ser institución. Había que plasmarlo en el deseo y para que ello fuera posible había que fundar comunidad” (p. XII)

### **3. LA COMUNIDAD EDUCATIVA COMO TECNOLOGÍA DE GOBIERNO**

#### **3.1 Contexto socio – económico (1950 – 1990)**

Las décadas de los años ochenta y noventa fueron los espacios donde se dieron diversas reformas que se ubicaron en las estructuras sociales de una manera diferente gracias a los desplazamientos ocurridos a partir de los sistemas económicos. La crisis económica de los años ochenta no tiene punto de comparación ya que hizo retroceder el proceso de la región casi una década, en otras palabras, se ubicó en un contexto internacional diferente a los años anteriores. Según Guillermo Maldonado Lince (1988) “la región ha debido enfrentar serios desequilibrios externos, adoptando medidas para ajustarse a una nueva circunstancia. El ajuste se hizo con gran seriedad y una cuota muy grande de sacrificio de legítimas y muchas veces postergadas aspiraciones populares, en el entendido de que la economía internacional cumpliría con los requerimientos de contrapartida, esto es, que se reactivaría el crecimiento, que se reducirían las tasas de interés, que eliminaría el proteccionismo y que se restablecerían las corrientes de capital hacia la región” (p. 70).

En las décadas anteriores, los cambios fueron generados por otras perspectivas de conocimiento, por ejemplo: la biología, la psicología, la sociología, y la filosofía (especialmente a través del utilitarismo). Se cruzaron discursos que han permitido la emergencia de unos tipos de prácticas que implicaron a los sujetos colombianos, quienes eran tenidos como la finalidad de estos discursos. Así, en la primera mitad del siglo XX la sociedad colombiana estuvo marcada por violentas prácticas políticas, en las cuales la educación se constituyó a partir de un tipo de

autonomía dispuesta desde lo institucional-estatal, y que se orientó a la constitución de un tipo de ciudadano – con supuesta - independencia de las propuestas tradicionales de pensamiento.

A partir de la década del cincuenta o segunda mitad del siglo XX, la preocupación en el mundo fue la paz como el escenario para que se mostraran los poderes mundiales, es decir, que unos países asumieran el liderazgo para promover formas diferentes de comprender el contexto mundial. En el informe central de la Revista Educación y Cultura (1985) se afirmó que

La postguerra de los años cincuenta marcaría una ruptura en las concepciones y políticas de la educación, en el marco de los avances del desarrollo industrial independiente, la descomposición de las relaciones agrarias con sus secuelas de violencia política, urbanización acelerada y la redefinición de las agencias de control ideológico tradicional (Iglesia, partidos políticos, familias, etc). A partir del cincuenta la influencia de los paradigmas cultural y educativo europeo dejan terreno a la influencia del modelo económico tecnológico e ideológico norteamericano (p. 9).

A nivel regional, comenzaron a funcionar una serie de discursos político – económicos que se orientaron a promover el desarrollo de los países. Esta sociedad estuvo marcada por las tensiones: guerra/paz, pobreza/riqueza; esta dialéctica que para muchos académicos generaría otros desplazamientos institucionales, en realidad lo que presentó fue un estado de crisis de la “sociedad”. Según Marco Raúl Mejía (1995) surgió “un nuevo dualismo derivado de la posición dependiente de América Latina en el Sistema Mundial y del proceso de sociedad en nuestro medio: muchos países queriendo participar en la nueva división internacional del trabajo, no lo pueden hacer dada la separación/exclusión ejercida por los requerimientos del proceso tecnológico, con el agravante de que nuestros países importan la tecnología pero no la desarrollan (...)”. (p. 60).

La racionalidad presentada por la industria no apareció como la generadora de prácticas pertinentes sino como un discurso para justificar la inversión de la clase dirigente en tecnología electromecánica. El territorio donde se ejercía el poder estatal se ancló en la población, la cual se clasificó como trabajador u operador de maquinaria. La crisis que apareció debió ser resuelta a través de estrategias que se obtuvieron de las administraciones políticas en curso. En otras palabras, para salir de la crisis económica – debido a la poca eficacia del modelo industrial - los fines de la racionalidad industrial fueron los de articular la eficiencia productiva y el beneficio empresarial. Entonces, la estrategia para superar la crisis fue la de presentar como una necesidad el paso de un modelo económico proteccionista a otro que se adecuara a los términos de la globalización económica emergente denominado “modelo neoliberal”. Además, el modelo proteccionista según Coraggio (1992) no ofrece “ninguna alternativa de desarrollo, ya que esas políticas económicas son diseñadas en el contexto de una situación global de poder desfavorable para las mayorías nacionales y son elaboradas macroeconómicamente, proceso en el cual se piensa desde los sectores de punta; pero los actores y los damnificados se pierden en las cifras de crecimiento, donde se oculta la degradación de los servicios públicos, la inseguridad social, el deterioro de la educación y del hábitat de las mayorías”. (p. 12).

En la década de los años noventa, la racionalidad económica neoliberal funcionó a partir de un grupo de prácticas denominadas de “adaptación” o acoplamiento que son presentadas como democráticas. Tal como lo presenta Mejía Jiménez (1995) “la democratización del continente va acompañada de un crecimiento que dualiza más a nuestros países; las políticas de ajuste, paulatinamente, han operado una mayor segmentación de las capas sociales produciendo una exclusión y una fragmentación social cada vez mayor”. (p. 62).

Lo anterior, ofrece las coordenadas para comprender las características del desplazamiento de un modelo económico proteccionista a un modelo económico neoliberal. La forma como circularon los enunciados de la racionalidad neoliberal se configuraron socialmente de manera diferente, es decir, se dio una reconversión de la economía en términos de la educación y en términos de la gestión. En este espacio económico se le va a dar más importancia a las relaciones sociales que a las viejas relaciones de producción (elaboradas desde la filosofía marxista). Pero algo importante es destacar que la racionalidad económica neoliberal *no eliminó al Estado* o a las anteriores economías sino por el contrario reorientó sus fines y sus estrategias de funcionamiento. Discursivamente, el talento humano comprendió desde la educación. Según Mejía Jiménez (1995) “cualquier sociedad necesita desarrollar los mecanismos mediante los cuales sus habitantes accedan a los aprendizajes que les permitan los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores, con los cuales producir permanentemente su propia existencia y ser co-creadores del mundo que les tocó vivir. Curiosamente, la escuela es uno de los principales agentes educadores en esta sociedad de final de siglo, lo que significa que es sólo una ilusión para la inmensa mayoría de la población” (p. 65). Pero, este desplazamiento no es nuevo, ya que desde la década de los años sesenta el sistema escolar estuvo en el foco de las estrategias presentadas por la UNESCO y el Banco Mundial. Continuando con el Informe central de la Revista Educación y Cultura (1985) se precisó que “las consecuencias a nivel de la organización educativa serán inmediatas. El sistema escolar bajo los auspicios de agentes y convenios internacionales (AID, UNESCO, OEA, BM) introduce los nuevos esquemas para la gestión y la administración racional y eficiente de sus procesos. Colombia aparece a la cabeza de América Latina con la elaboración del primer plan quinquenal de desarrollo integral de educación”. (p. 9).

Todas las reflexiones que emergieron de las transformaciones y las crisis sociales – antes presentadas – generaron en las estructuras sociales espacios de reflexión sobre ellas mismas. Por ejemplo, en educación aparece en 1982 el Movimiento Pedagógico Nacional con el objetivo de estructurar una reforma nacional de la educación colombiana. Entonces, el “magisterio a través de su organización y el Movimiento Pedagógico, le fueron dando cuerpo a la discusión sobre una propuesta de reforma general de educación, hasta llegar a la reforma global del sistema educativo colombiano mediante la aprobación y expedición, por parte del gobierno y el Congreso, de las Leyes 60 de 1993 y 115 de 1994, y normas reglamentarias que encierran una profunda reforma democrática a la educación colombiana” (Ibíd. p. 2)

En el contexto educativo, la reforma presentada por FECODE permitió no sólo la reflexión de problemáticas pertinentes tanto a la educación sino también sobre las situaciones que implicaban a la sociedad de la época. En otras palabras, fueron diversos los temas abordados por la reforma, entre ellos la atención urgente en cuanto al déficit de la planta docente, la financiación de los maestros y la atención política de la economía neoliberal. Estos enunciados comenzaron a circular a través de las leyes, por ejemplo, en la Ley 29 de 1989 se “había entregado la administración del servicio educativo a los alcaldes de los municipios, pero manteniendo tres tipos de financiación completamente caóticos; el de la nación, el de los departamentos y el de los municipios” (Educación y Cultura, 1994, No. 33, p.7). Es importante aclarar que FECODE estaba a favor de la descentralización de la educación pero no estaba de acuerdo con el funcionamiento de la municipalización ya que generaba un tipo de prácticas centralizadas en poderes locales (alcaldes, concejales) que se orientaban a favorecer a una clase tradicional que dejaba de lado el sentido de la educación. En otras palabras, la municipalización

permitió prácticas administrativas en contexto educativo, por eso los recursos destinados a la promoción de la educación garantizaron el cumplimiento de una inversión que fue monitoreada por los procesos político-administrativos y no desde la misma escuela.

La propuesta que abrió espacio para consolidar unas prácticas económicas específicas no fue nueva ya que el país las recibió de organismos internacionales, así “municipalizar significaba lo siguiente: régimen salarial, prestacional, laboral y disciplinario definido por los municipios; financiación total de la educación, y por tanto, el pago de los maestros (...)” (Educación y Cultura, 1994, No. 33, p.7). La anterior propuesta hunde sus raíces desde 1991 cuando se inició al plan de apertura educativa para el país que se ubicó al interior de la economía neoliberal, entonces, la amenaza directa a la educación fue la adecuación de ésta a la economía emergente, pero fue “el gobierno quien lanzó un programa educativo titulado plan de apertura educativa con el fin de adecuar el servicio educativo al programa de internacionalización de la apertura económica (...)” (Educación y Cultura, 1994, No. 33, p.7).

El fin de la inversión en educación estuvo orientada a formar un tipo de sujeto que aportó a la economía tanto local como mundial; éste ya había sido descrito desde mayo de 1993 cuando el Departamento Nacional de Planeación, “cuyo director tiene categoría ministerial, organizó un seminario internacional sobre la ley de educación. La conclusión del seminario impuesta por el DNP, baluarte del neoliberalismo, consistió en proponer la conversión de las instituciones educativas en empresas de producción con gerentes y para tal efecto, proponía delegar todas las funciones de los alcaldes en rectores y en directores de escuela”. (Educación y Cultura, 1994, No. 33, p.8).

A partir del contexto anterior, la educación fue el espacio en el cual se ancló la política neoliberal en su primer momento, ya que presentó a la comunidad educativa la posibilidad de ejercer funciones de manera autónoma sobre las mismas instituciones, de manera especial en la escuela. Por eso, el gobierno del expresidente César Gaviria Trujillo, “tenía todo listo para municipalizar y privatizar la educación. Partía de la concepción de que el servicio educativo es una mercancía sometida a las leyes del mercado, de la oferta y de la demanda, del costo – beneficio y pretendía dejar en manos de la **comunidad**, cada vez en mayor medida, su financiación por intermedio de la delegación de funciones en las mismas instituciones, abandonadas a su propia suerte”. (Educación y Cultura, 1994, No. 33, p.8)

### **3.2 Reforma Educativa y Ley General de Educación (1991 – 1994)**

La reforma educativa de la década del noventa permitió que se legitimaran las condiciones de posibilidad de la Comunidad Educativa, es decir, que ésta asumiera un papel estratégico al permitir el funcionamiento de los diferentes saberes y poderes, que tenían como propósito la formación de un tipo de colombiano pertinente y competente ante los desafíos coyunturales. Fue así que el dispositivo presentado por el magisterio colombiano a partir de la Carta Constitucional de 1991 tuvo un logro político y otro educativo, y fue el presentar a nivel nacional los lineamientos de formación de un ciudadano para el país, y se logró gracias a la sanción de la Ley General de Educación 115 de febrero de 1994. Según Piedad Caballero Prieto (1994) “la Ley General, además de desarrollar los principios constitucionales señala los criterios fundamentales para construir, no sólo la Colombia del siglo XXI, sino también los mecanismos necesarios para formar el colombiano que el país necesitaba. Señala, los lineamientos para transformar la educación, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje. Promueve mediante los componentes y

temáticas tratadas mecanismos, y estrategias de participación que involucra al Estado, a la sociedad y a la familia” (Ibíd. p. 12).

La solución a la crisis institucional de la educación en la década de los años noventa, se realizó a partir de una reforma nacional que atendió políticas públicas dispuestas por el gobierno del momento (César Gaviria Trujillo). Así fue como se sancionó la Ley 115 del 08 de febrero de 1994, con el objetivo de orientar una estructuración pertinente para la sociedad de la época, es decir, que la educación se ubicó en términos de lo económico y no sólo desde lo social. De allí que la “Comunidad Educativa” apareció en el artículo 6 de la Ley 115, y que se enunció de la siguiente manera:

Artículo 6. Comunidad educativa. De acuerdo con el artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente Ley. La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo. (Ley General de Educación, 1994, p. 2).

El enunciado anterior se puso a funcionar a través del Decreto 1860 del 03 de agosto de 1994 en su Artículo 18. COMUNIDAD EDUCATIVA. Según lo dispuesto en el artículo 6 de la Ley 115 de 1994, la comunidad educativa está constituida por las personas que tienen responsabilidades directas en la organización, desarrollo y evaluación del proyecto educativo institucional que se ejecuta en un determinado establecimiento o institución educativa.

Se compone de los siguientes estamentos:

- 1.- los estudiantes que se han matriculado.

- 2.- Los padres y madres, acudientes o en su defecto, los responsables de la educación de los alumnos matriculados.
- 3.- Los docentes vinculados que laboren en la institución.
- 4.- Los directivos docentes y administradores escolares que cumplen funciones directas en la prestación del servicio educativo.
- 5.- Los egresados organizados para participar. Todos los miembros de la comunidad educativa son competentes para participar en la dirección de las instituciones de educación y lo harán por medio de sus representantes en los órganos del gobierno escolar, usando los medios y procedimientos establecidos en el presente Decreto. (Decreto 1860 del 03 de agosto de 1994, pp. 10 – 11)

La descripción de la Comunidad Educativa como una tecnología de gobierno se pudo realizar a partir del análisis de series de enunciados que circularon en diferentes momentos históricos. Así, se hizo posible la subjetivación del discurso sobre la educación como una propuesta pertinente para el país en la década de los noventa. En palabras de Caballero (1994) “las circunstancias actuales del país – generadas por los procesos de ajuste y adaptación a partir de la nueva Constitución y la legislación correspondiente – han posibilitado el debate sobre temas en el cambio político, social, económico, cultural, y en especial, en el educativo. Esto permitió pensar que para nadie, y menos para la **comunidad educativa**, es desconocida la relevancia que en la actualidad tiene la educación” (p. 12). Pero no fue la educación la categoría central de la tesis sino la Comunidad Educativa la que se convierte en lugar estratégico que permitió la movilización de unos enunciados emanados desde los saberes y poderes del momento. A continuación se describe la forma como funcionaron dichos enunciados al interior de la Comunidad Educativa:

### **3.2.1 Enunciados de Innovación y calidad**

El enunciado de innovación emergió socialmente teniendo en cuenta que – según Jurado de los Santos (1995) - “la innovación no es un fenómeno exclusivo de nuestros días como tampoco lo es la creatividad, la civilización y la cultura. (...) En todo cambio innovador existe también algo que permanece (sistema) y algo que se modifica. Así pues, la educación es un hecho que ha estado presente en todas las sociedades, pero ha ido variando en unos períodos y culturas más que en otras. Las sucesivas innovaciones van a ir mejorando aspectos profesionales, curriculares, metodológicos y por supuesto de política y finalidades educativas”. (Revista Educar, (19), p.9).

La racionalidad económica neoliberal estableció una serie de fines, estrategias y usos que se diferenciaron de las tradicionales ya que permitieron a los lugares institucionales generar propuestas pertinentes para la sociedad del momento. A nivel educativo, la reforma planteada desde la economía exigió a las diferentes instituciones educativas realizar constantes propuestas de innovación. Pero la magnitud de dicho ejercicio no fue sólo desde lo local sino que implicó también lo institucional como la realidad que puso en circulación dichas prácticas de innovación. De ahí, “la propuesta y el desarrollo de un plan para cambiar y mejorar algún aspecto concreto del proceso educativo, curricular, organizativo o de gestión, de formación del profesorado, de mejora de aprendizajes, etc; con intención de consolidar el cambio presente. Ningún aspecto educativo escapa a la innovación, pero ésta requiere de una realidad en la que pueda realizarse”. (Ibíd. p. 11).

El paso de una situación de crisis económica exigió a las diversas instituciones sociales presentar procesos constantes de innovación con los cuales se garantizaron actividades pertinentes a las transformaciones coyunturales. Desde el año 1982 comenzaron en Bogotá diversas experiencias de innovación en educación con el objetivo de mejorar la calidad de las

prácticas pedagógicas. De ahí que “el mantenimiento y la elevación de la calidad de la enseñanza requirió procesos permanentes de innovación pedagógica y renovación estructural. La innovación educativa constituyó el resultado de numerosas acciones paralelas y coordinadas, cuya lenta incidencia en el sistema educativo contribuyó a mejorar la práctica pedagógica en su contexto real; y por tanto, un elemento central en la calidad de la enseñanza” (Ibíd. p. 13). Pero más allá de la concepción de innovación, la pregunta que apareció fue sobre quién se ancló la responsabilidad de generar prácticas de innovación; así el profesor era el que debía adecuarse a sí mismo para poder atender los desafíos o las exigencias de calidad en educación. Entonces, la “calidad de la enseñanza depende, en buena medida, de los profesores. Un profesorado de calidad ha de ser, ante todo, experto con una cualificación acorde con las funciones y el rendimiento que de él se espera (...)”. (Ibíd. p. 15).

En este sentido fue el profesor quien se constituyó en nuevo sujeto al promover acciones constantes al innovar sus prácticas educativas, tal como se encuentra en el manual de ética de la Secretaría de Educación Distrital (2009)

Como docentes responsables nos actualizamos constantemente para brindar lo mejor a nuestros estudiantes, en actitud dispuesta a la innovación pedagógica y al trabajo investigativo. La identificación con la profesión docente, que posibilita el crecimiento y la dignificación personal mediante su ejercicio, demanda un especial interés por la investigación acerca de los diversos aspectos de su actividad: los procesos cognoscitivos y de producción de conocimiento; la comprensión intersubjetiva de los contextos; la actualización en pedagogía y en el área específica de su desempeño; el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; la investigación formativa; las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. Así irá cualificando cada vez más su tarea formativa gracias a la comprensión de los contextos y al estudio de la realidad en que se ejerce la docencia, con lo cual contribuye a consolidar un ambiente propicio para aprendizajes innovadores y significativos. (p. 6)

Para ilustrar lo dicho anteriormente y poder articular la relación de la serie innovación y calidad en educación se presentaron casos de Comunidades Educativas en el distrito de Bogotá y en otras regiones de Colombia, como Huila (específicamente en Neiva); en las cuales la racionalidad neoliberal comenzó a movilizarse a través de unos fines como la innovación estructural de las instituciones educativas a partir de la formación de un tipo de docente que se orientaba a la formación permanente y la investigación, pero al mismo tiempo que se aproximaba a las problemáticas sociales. Así, el uso de los recursos dispuestos desde la economía neoliberal estaba al servicio de la misma política, ya que ésta se presenta como la generadora de espacios de formación de calidad. Por tal razón, para profundizar en las lógicas de la Comunidad Educativa se presentan tres experiencias en las cuales funcionó la serie innovación/calidad:

### **Experiencia innovación de la Escuela Popular Claretiana**

En Bogotá en la década del setenta varias instituciones educativas cuestionaron las prácticas pedagógicas tradicionales y se orientaron a la innovación, entre ellas, la Comunidad Religiosa Claretiana que propuso la experiencia de transformar la educación en la década del setenta al proponer innovar sus prácticas educativas al articularlas con los discursos pedagógicos latinoamericanos; por eso se remitió directamente a las propuestas del pedagogo brasileño Paulo Freire quien como lo expone Martín et al. (1987) afirmó que la educación debía contribuir a la liberación del hombre y a la sociedad de la dependencia secular y de todo tipo de alienación (p. 13). Así, el Colegio Claretiano de Bosa (fundado en 1966) inició con propuestas de innovación a partir de la formación para su planta docente con el objetivo de revisar las prácticas educativas. Es importante anotar que esta institución educativa era de carácter privado y tuvo en un principio el objetivo de atender a niños y jóvenes del sur de Bogotá. Pero, la experiencia educativa se ubicó en un plano demasiado institucional con el paso del tiempo, entonces los profesores y

directivos se plantearon interrogantes entorno al impacto de la educación en la estructura social. Los diferentes encuentros de capacitación y reflexión educativa dejaron como resultado trabajos pendientes como el iniciar con el cambio desde el aula escolar, por eso, se comenzaron a revisar los objetivos, la estructura del material para trabajar con los estudiantes y la forma como se evaluaban los resultados obtenidos. Según Martín et al. (1987) citando a Héctor Guzmán, Rector del Colegio Claretiano, afirmó que “gracias a las evaluaciones periódicas y a la reflexión crítica continua, surgieron nuevos cuestionamientos (...) (p. 14). Tales cuestionamientos se anclaron en la misma enseñanza ya que no lograba permear el entorno de la escuela, la misma planeación no tenía en cuenta la realidad en la que vivían sus estudiantes y por último, la metodología en la forma de enseñar ya que todavía se tenía la concepción del estudiante como un simple receptor de conceptos.

Fue así que al final de la década del setenta, miembros del Colegio Claretiano, específicamente, profesores de primaria, participaron de un curso de pedagogía sobre Celestin Freinet. A partir de la experiencia anterior, la respuesta fue que los profesores decidieran – en común acuerdo con la Comunidad Religiosa Claretiana –, en palabras de Martín et al. (1987) construir “dentro del colegio dos aulas en el mes de marzo de 1979 y se abrieron dos cursos con niños de barrios vecinos que hasta ese momento no habían podido ingresar a ninguna escuela oficial” (p. 15). Fueron diversas las expectativas y los testimonios de profesores (as) acerca de este proceso inicial, al referirse a la adecuación del entorno (infraestructura) y a la organización de la institución escolar. Según lo presenta Martín et al. (1987)

Iniciamos la etapa de aprestamiento con los mismos elementos de la obra en construcción. Limpiamos, pintamos los salones e hicimos bancas de tablas y ladrillos. Algunos niños llevaban sus banquitos o asientos de la casa. Al comienzo vimos en qué condiciones venía el grupo; aprendimos a conocernos, visitábamos diariamente la vivienda de algunos de ellos. Había un desnivel muy

marcado. Fueron grupos pequeños. Para el primer grado había treinta niños y para el segundo diecisiete aproximadamente, lo que facilitaba una mejor observación y seguimiento individual. Los grupos fueron mixtos. Unos niños progresaron aceleradamente, mientras que otros, ya por desnutrición o por serios problemas familiares, no podían cumplir con un proceso normal. Algunos llegaban tarde porque tenían que trabajar en tiendas, panaderías o en casas de familia. En alguna ocasión faltó un niño durante ocho días y luego nos enteramos que no tenía zapatos. (...) poco a poco se fueron implementando técnicas como el periódico mural y el texto libre. Al principio los niños hacían dibujos que comentaban oralmente ante el grupo y oraciones que el maestro escribía en el tablero. (Ibíd. p. 16).

La experiencia de innovación de la Educación con perspectivas sociales (populares) tuvo consecuencias al comienzo debido a que los estudiantes tenían una estructura de formación que no se articulaba de manera correcta con el objetivo presentado. En otras palabras, el objetivo fue el de ofrecer a los estudiantes un espacio alternativo al que estaban acostumbrados o al cual no tenían acceso por sus condiciones sociales, es decir, la brecha que encontraron los mismos profesores a través del trabajo con sus alumnos se caracterizaba por el alejamiento de la vida cotidiana de sus estudiantes y la vida escolar ofrecida. Para fundamentar lo anterior, Martín et al. (1987) Citó uno de los testimonios ofrecidos por los profesores del Colegio Claretiano, por ejemplo, se encontró el del profesor Juan de Dios quien describió que “los niños se estaban desubicando de la problemática del barrio y de sus familias, pues, el colegio a nivel de servicios ofrecía otra realidad (piscina, cafetería, biblioteca, buses, amplios campos para el juego y el deporte) muy diferentes a sus condiciones reales de vida. Los padres de familia no podían entender cómo la escuela podía ser de ellos, porque a pesar de venir trabajando los domingos en la adecuación y arreglo de la misma, estaba construida en terrenos de la comunidad claretiana y además no existía en ningún documento que garantizara la propiedad comunitaria de la escuela. (p. 18)

La solución a la problemática presentada fue la de buscar otras de condiciones para continuar con el proyecto. Entonces, como lo describe Martín et al. (1987) “los impulsores de Bosa encontraron más propicias las condiciones que se presentaron en los barrios surorientales de Neiva, donde, a raíz de la invasión de Peñón Redondo se ofreció la posibilidad de iniciar una obra educativa de carácter popular” (p. 19). Desde ese momento, se comenzaron a fortalecer prácticas de innovación y participación de parte de los niños, padres de familia y comunidad en general, es decir, que la experiencia de la construcción de la Escuela de Filodehambre se convirtió en el escenario para acercar la escuela a la comunidad y viceversa. La novedad de esta experiencia era la de ver crecer la escuela y la comunidad al mismo tiempo. Para ampliar esta idea se presenta una experiencia de una señora llamada Imelda presentada por Martín et al. (1987)

En febrero, mientras se construyeron dos aulas, abrimos matrículas con un buen número de niños y en marzo iniciamos clases improvisando una enramada donde reuníamos a los alumnos. Fue una etapa muy dura: no teníamos aulas, ni agua, ni un local para descansar; nos tocaba ir a la casa de los niños, a veces a pedirles que nos facilitaran un almuerzo, pues nuestra vivienda estaba al otro lado de la ciudad. Los padres de familia y los dirigentes de la Junta de Acción Comunal colaboraron y apoyaron la obra; pero no dejaron de mezclarse políticos que pretendían utilizar la escuela para sus campañas proselitistas. Nuestra actitud fue firme en no admitir este tipo de interferencias. Se suscitaron, entonces, los primeros conflictos, nos amenazaron con hacernos quitar la licencia de parte de la Secretaría de Educación (...). (p. 23)

Esta experiencia también se convirtió en el espacio donde los mismos niños (as) presentaron su origen, necesidades y expectativas, al saber la noticia de la construcción de una escuela. En los trabajos académicos – los niños (as) - describieron cómo era su barrio, cómo eran sus actividades laborales y cuántas personas podían integrar una familia en el sector de “Filo de hambre”. Para visibilizar las prácticas de los habitantes de Peñón Redondo, Martín et al. (1987)

presentó varios testimonios de estudiantes y un padre de familia. El primero fue de Blanca Nury Llanos (estudiante de Tercer grado en 1982): “Nosotros vivíamos en el campo y nos vinimos para Neiva donde una tía. Allá estuvimos casi cuatro meses, hasta cuando nos dieron los lotes; hicimos un ranchito que la policía tumbó, pero mi papá lo hizo de nuevo (p. 25). Seguidamente, intervino el señor Luis A. Vega, padre de Maritza quien era estudiante de primer grado en 1982: “Este barrio nació en Alberto Galindo, en la zona verde. Fuimos desalojados y trasladados al llano que hay detrás del Peñón Redondo. Ahí duramos por espacio de ocho días al sereno y al sol; luego fuimos desalojados y trasladados a este punto donde hoy es Guillermo Liévano y duramos cinco meses y quince días. De ahí nació la invasión: fue el 31 de diciembre de 1979. Fuimos llevados a la policía con mujeres y niños y el día de año nuevo lo pasamos detenidos. La situación se nos compuso el dos de enero a la nueve de la mañana y regresamos nuevamente a nuestros cambuches (...) (Ibíd. p. 26). También, participó Nedalid Bonilla de Segundo grado en 1982, al decir que su “mamá trabaja lavando ropa y aplanchando; en la casa hace de comer. Mi hermano trabaja cuidando cuatro vacas y por la mañana, con Wilmer, vende jugos o lo que le resulte. La plata sólo alcanza para el almuerzo” (Ibíd. p. 27). Por último, se presenta un fragmento de un texto colectivo de estudiantes de primer grado en 1982: “Una familia en mi barrio tiene por lo menos siete u ocho personas entre papá, mamá, hijos y algunos parientes. Algunas familias viven mal y otras bien. Las que viven mal, no tienen trabajo, no tienen vivienda, ni plata, ni ropa, no tienen con que poner los hijos en la escuela, no tienen para paseo y otras necesidades. La mayoría lucha por la vida. En las familias hay muchas peleas por la tomadera de los papás que les da aburrimiento porque viven mal. (Ibíd. pp. 27 – 28)

Los testimonios anteriores, que describían características de la vida cotidiana de los estudiantes y los padres de familia, permitieron la articulación con la experiencia de innovación educativa que comenzó a funcionar en la Escuela Popular Claretiana ya que tuvo como fin el acercar la escuela a la sociedad y al mismo tiempo aproximar la vida de los niños a su entorno en el que habitan cotidianamente. También las prácticas de formación permanente de los profesores constituyeron en las estrategias más importantes al momento de innovar la institución escuela. Lo anterior, en el sentido de que la formación no era solo durante un corto periodo de tiempo sino que tenía la característica de un proceso continuo. Esto lo precisó Caballero en un artículo de la Revista Educación y Cultura (1994) al resaltar que “al concebir ésta no sólo como la formación inicial de los maestros, sino como un proceso continuo y permanente que posibilita su profesionalización, actualización y capacitación” (p. 16).

Continuando con la descripción de la serie innovación/calidad se presenta la experiencia de innovación en el Gimnasio Moderno de Bogotá. Se aclara que no es coincidencia sino que es una descripción de la forma cómo se movilizó la innovación en otra institución educativa y en otro contexto geográfico.

### **Experiencia de innovación del Gimnasio Moderno de Bogotá – Década de los Noventa**

A pesar de las dificultades que tuvo históricamente como institución educativa que presentó estrategias de innovación de las prácticas educativas en Colombia, el Gimnasio Moderno (fundado en 1914) pudo concretar unos principios que acercaron a los estudiantes, los padres de familia y los profesores a la realidad social de la década de los noventa. Esto no quiere decir que antes no lo haya hecho sino que en la década del noventa, la innovación y la calidad, funcionaron a través de unas nuevas lógicas propuestas desde la Comunidad Educativa. En el

año 1927 un grupo de estudiantes de grado quinto y sexto expresaron su interés por “mostrar a través de palabras y caricaturas la vida al interior de la institución. Los niños querían que sus palabras volaran tal alto como las águilas, por eso crearon la primera revista del Gimnasio Moderno con el título del Aguilucho (1927) como el espacio para innovar algunas prácticas al interior del colegio, tales como el amor por la poesía y la escritura. Según Samper Ospina (1997) al hablar del sentido de la Revista afirmó que

Todas las instituciones, hoy día, publican alguna revista, algún anuario, algún periódico. En ese momento, en 1927, era sin embargo, toda una proeza. Las películas eran mudas, la televisión existía en la imaginación de algunos pocos, el hombre mantenía una relación respetuosa con la luna, y mientras eso, los once compañeros de quinto de primaria en el Gimnasio Moderno no creían en la muerte de las palabras, ni en la aburrición, ni en el desgano sino, simplemente, en el vuelo. (p. 18)

Pero en la década del noventa la crisis institucional allana la Comunidad del Gimnasio Moderno, y esto fue percibido a partir de diversas prácticas que se caracterizaron por la fatiga y la rutina de hacer lo mismo desde hacía tres décadas. El mismo Samper Ospina (1997) continuó diciendo que “para los noventa ya no había nada que hacer: la vida gimnasiana era una suma de rutinas, de gestos, que tal como denunciaba el poeta Pompilio Iriarte, se oponían a la poesía (...) (p. 81). Fue así, como la experiencia de innovación se presentó a través de la Revista el Aguilucho, con la publicación de cinco ediciones con duras críticas a las prácticas de la misma Comunidad. Por ejemplo, se publicaron caricaturas del Equipo de fútbol en las cuales aparecían los jugadores no sólo en uniforme para hacer deporte sino también con la imagen de buenos

fumadores y bebedores de excelentes licores. En síntesis, la innovación y la calidad del Gimnasio Moderno en la década del veinte tuvo como finalidad aportar a la formación de un tipo de sujeto que hablara (publicara) experiencias sociales, pero en la década del noventa la serie innovación/calidad movió los cimientos institucionales ya que las prácticas sociales tocaron la vida del colegio, en otras palabras, el Gimnasio Moderno pasó de hacer crítico de la sociedad a hacer criticado por sus prácticas sociales al interior de la Comunidad Educativa. En palabras de Samper Ospina (1997) “esa institución que, respetando su propio nombre, se había montado sobre la época como si se tratara de una alfombra mágica sin recordar que el espíritu gimnasiano era el espíritu crítico” (p. 82).

La siguiente experiencia en la cual se articula la serie innovación/calidad tuvo un carácter administrativo muy fuerte en la década del noventa como respuesta a las situaciones de violencia y conflicto que vivían los miembros del colegio. Además, es importante anotar que esta institución educativa ha sido una de las más intervenidas en estudios sobre violencia escolar en Bogotá.

### **Experiencia de innovación del Colegio Rodrigo Lara Bonilla**

A partir de un análisis institucional el año 1992 la comunidad educativa de este colegio comienza a elaborar propuestas de innovación de sus prácticas educativas y del ambiente escolar, ya que se caracterizaba por situaciones tensas en la convivencia, por eso la construcción de “nuevas formas de interrelación fundamentales en los principios de equidad, justicia, respeto y solidaridad, contribuyeron a la superación del autoritarismo antes imperante en la institución y hoy en camino de transformación”. (Ibíd. p. 28).

Las experiencias innovadoras presentadas se anclaron directamente al interior de las Comunidades Educativas, al presentarse como pertinentes para transformar un tipo de prácticas educativas que estaban anquilosadas o en un sólo sentido. Por el contrario, los nuevos agenciamientos que se produjeron, a partir de las experiencias innovadoras, tuvieron como fin generar posibilidades de cambio al interior de las instituciones educativas a partir de los mismos sujetos (estudiantes, profesores o padres de familia); en este sentido Aguilar (1998) afirmó que “la posibilidad de que el sistema educativo se mantenga y se reproduzca radica en que sus constituyentes cambien con relativa frecuencia, dado que el anquilosamiento genera fatiga y pérdida de capacidad de respuesta a las exigencias de la sociedad. El sistema educativo es abierto en la medida que requiere constantes adaptaciones de sus estructuras a las condiciones y expectativas del medio en el que se desenvuelve, razón que explica la necesidad que tiene de impulsar innovaciones como parte de su apertura”. (p. 114).

Una de las preocupaciones en la educación de la década de los años noventa fue que “el mantenimiento y la elevación de la calidad de la enseñanza requería procesos permanentes de innovación pedagógica y renovación estructural. La innovación educativa constituyó el resultado de numerosas acciones paralelas y coordinadas, cuya lenta incidencia en el sistema educativo contribuyó a mejorar la práctica pedagógica en su contexto real; es por tanto un elemento central de la calidad de la educación”. (Revista Educar, 1995, p. 13).

Otro lugar del discurso en el cual emergió la categoría de innovación es presentado por la Iglesia Católica en la Declaración sobre la “Educación Cristiana de la Juventud” del Concilio Vaticano II, allí se presentó un contexto de transformación social y al mismo tiempo los desafíos que debía asumir la Iglesia como institución al adecuarse al mundo del momento, y esto lo

logrará con el aprovechamiento de los medios con los que disponía, por ejemplo: la técnica, la ciencia y los medios de comunicación social. En este documento no se habló de Calidad pero sí hace referencia a que se verificará la garantía que tiene el fomentar una formación integral, humana y espiritual desde la escuela hasta la educación superior; es así como se formará un tipo de ciudadano-creyente que participe activamente de la vida social y de testimonio de fe. Lo anterior fue presentado en el Proemio de la Declaración: *Gravissimum Educationis Momentum*, del Concilio Vaticano II (1997) cuando se afirmó que:

En realidad la verdadera educación de la juventud, e incluso también una constante formación de los adultos, se hace más fácil y más urgente en las circunstancias actuales. Porque los hombres, mucho más conscientes de su propia dignidad y deber, desean participar cada vez más activamente en la vida social, sobre todo económica y política; los maravillosos progresos de la técnica y de la investigación científica, los nuevos medios de comunicación social, ofrecen a los hombres, que con frecuencia se ven libres de otras ocupaciones en largos espacios de tiempo, la oportunidad de acercarse, con facilidad al patrimonio de la mente y de la cultura del espíritu, y de ayudarse mutuamente con una comunicación más estrecha de los grupos y de los mismos pueblos (p. 410).

Lo anterior se articula con la clara distinción que se hace sobre la escuela católica al presentarla como una “comunidad escolar” animada por el espíritu evangélico de la libertad y la caridad. En palabras de Foucault, la escuela dispuso sus funciones administrativas (pastorales) hacia la institución eclesial, es decir, se abrió a las condiciones que fueron presentadas por la jerarquía eclesial y comenzó a formar un tipo de creyente/ciudadano desde lo local. Por eso, “la escuela católica, a la par que se abre como conviene a las condiciones del progreso actual, educa a sus alumnos para conseguir eficazmente el bien de la ciudad terrestre, y los preparara para servir a la difusión del Reino de Dios, a fin de que con el ejercicio de una vida ejemplar y apostólica sean como el fermento salvador de la comunidad humana (Ibíd., p. 415).

Lo importante de abordar estas categorías analíticas de innovación y calidad, fue que se pudo ver cómo funcionó molecularmente la nueva forma de gobernar a la población. Antes de la década del noventa las tensiones presentadas se debían a la confrontación de unos poderes institucionales: la política, la religión y la economía; pero a partir de la década del noventa la analítica de gubernamentalidad circula al interior de las diversas instituciones y comunidades.

### **3.2.2 Enunciados de Autonomía y Proyecto Educativo Institucional (P.E.I)**

Los discursos que se movilizaron al interior de la comunidad educativa estaban dispuestos a construir desde su interior un andamiaje cognitivo que tenía la característica de ser el dispositivo que pondría a funcionar las prácticas y estrategias que configuraron el Proyecto Pedagógico Institucional. Todo esto, según la Ley General de Educación 115 de 1994, “con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos” (Título IV, Artículo 73, p. 30).

Lo pertinente de la ley no sólo tiene que ver con la claridad en las propuestas de cada institución educativa sino que también serían evidentes cómo las prácticas escolares se orientaron a la protección “integral” de educando. Fue así como funcionó la categoría de biopolítica, ya que la vida de la comunidad educativa se orientó a atender lo dispuesto por la ley.

Es decir, que estas prácticas no fueron legítimas solo porque lo presentó la ley sino que la autonomía en la que se movilizaron los fines y las estrategias para educar al colombiano de la década del noventa permitieron un tipo de subjetivación de éstas. Es la autonomía el dispositivo que articuló al interior de cada Comunidad Educativa la posibilidad de “organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas (...). (Ibíd. Artículo 77, p. 32).

La vida de la Comunidad Educativa integró de esta manera no sólo la autonomía sino también la innovación y la calidad. La institución educativa escolar (públicas y privadas) de la década del sesenta, setenta y ochenta tuvieron prácticas escolares de castigo hacia el educando, también estaba encerrada en sus estructuras rígidas donde el lugar de los padres de familia era casi invisible. Pero, a partir de la década del noventa la legitimización de la Comunidad Educativa como una tecnología de gobierno, se dispuso desde diversas prácticas que permitieron el gobierno no de un solo grupo sino de todos sus miembros. La prevención fue el eje articulador de prácticas utilitaristas que funcionaron al interior de la Comunidad Educativa con el objetivo de “proteger” al educando, y se logró al vincular campañas de alimentación, salud mental, acompañamiento (tutoría). Además, el fin específico del Proyecto Educativo Institucional fue el “responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y el país, ser concreto, factible y evaluable”. (Ibíd. Artículo 73, Parágrafo, p. 31)

Fue de esta manera como los resultados demostrados en la construcción de Proyectos Educativos Institucionales innovadores fueron agenciados por inversión del Gobierno Nacional el cual “establecerá estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas y

para aquellas instituciones sin ánimo de lucro cuyo Proyecto Educativo Institucional haya sido valorado como excelente, según los criterios establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación (...)” (Ibíd. Artículo 73, p. 30).

Pero la construcción teórica ya disponía de una estructura que funcionaba en el contexto religioso desde la década del sesenta cuando llegó a América Latina una propuesta de dinamismo religioso y social a través de las Comunidades Eclesiales de Base. Según Juan Luis Segundo, Pbro. (1969) éstas se formaron a partir de los grupos humanos naturales, afines por razones locales, ambientales y de intereses, nucleando a los cristianos insertos en ellos, para transformarlas en pequeñas comunidades de fe, esperanza y caridad que sean focos de evangelización y promotores de desarrollo. Su dimensión deberá ser tal que permita el trato fraterno, que personalice a sus integrantes y los posibilite, por la revisión de vida y la mutua ayuda, asumir plenamente su misión real, sacerdotal y profética en el mundo” (p. 374)

El desplazamiento que presentó la Iglesia Católica fue que la Parroquia como elemento administrativo particular al interior de una diócesis, no sólo tenía la función de suministrar sacramentos sino que debía permear la sociedad de la época para transformarla a través de una propuesta de autonomía que disponían los cristianos. La autonomía secular del cristiano en palabras de Manuel Useros (1971) articuló la vida de la comunidad eclesial ya que en

La integración por la fe y los sacramentos en la vida de la Iglesia lleva consigo el don y la exigencia de la comunión eclesial. En su dimensión más profunda la comunión eclesial es comunión con Cristo, cuya verificación supone la aceptación normativa del evangelio. En su dimensión comunitaria implica para los católicos la comunión con la jerarquía, cuya verificación supone la aceptación normativa de su magisterio y de su autoridad eclesial. Como partícipes de esta comunión los seglares han de aceptar con prontitud y cristiana obediencia todo lo que los sagrados pastores, como representantes de Cristo, establecen en la Iglesia actuando de maestros y gobernantes”. (p. 121).

La autonomía en el contexto eclesial estaba articulada desde la identificación del cristiano no sólo con la institución sino con las prácticas que se adaptaban a la sociedad de la época. La autonomía como posibilidad individual y comunitaria fue el punto de partida de la transformación social, en otras palabras, el cristiano debía irradiar, mostrar su fe en la sociedad temporal. Manuel Useros (1971), continúa diciendo:

La autonomía secular del creyente se refiere a su realización cristiana como hombre para el mundo. Es en su acción en el mundo, dedicados a los asuntos temporales y a la recta ordenación de la sociedad, donde los seglares gozan de una zona más amplia de autonomía con relación a los imperativos y comportamientos impuestos por las exigencias de la comunión eclesial. Pues los seglares, constituidos con pleno derecho en ciudadanos de la sociedad humana, y comprometidos con su secularidad en la gestión directa de las tareas técnicas, políticas, sociales y económicas, culturales y científicas, como los demás hombres, participan de la legítima autonomía. (pp. 123 – 124).

Esta perspectiva transformadora desde la autonomía de cada cristiano y su misión en la sociedad fue el postulado que se dispuso desde el Concilio Vaticano II, que fue el encuentro de todos los cardenales y obispos del mundo, y que se realizó desde 1962 a 1965 en la ciudad de Roma. Al finalizar dicho encuentro se presentó a la Iglesia no sólo como una institución que se presentaba a la sociedad como “Mater et Magistra”, de carácter rígido y jerarquizado sino como una Comunidad donde cada uno de sus miembros tiene la posibilidad de permear y aportar a la sociedad del momento. En la Constitución *Lumen Gentium* No. 37 dice “reconozcan cumplidamente los pastores la justa libertad que a todos compete dentro de la sociedad temporal”. Así, la autonomía dispuesta en aquel momento en la Iglesia se caracterizó por el énfasis que hizo sobre cada cristiano, ya que éste tenía la posibilidad de relación con su entorno y a través de su compromiso poder transformarlo. Para argumentar lo anterior, Manuel Useros

(1971) afirmó que “significa, por fin, que el creyente asumió sus propias responsabilidades en el orden social, reconociendo la pluralidad de opciones políticas y ejercitándola. En esta línea su libertad implicó que los seculares no actuaran como delegados o subalternos de la jerarquía eclesiástica, sino por derecho y función propia, como ciudadanos de la comunidad humana” (p. 124).

El cruce de prácticas que se encuentran tanto en el Proyecto Educativo Institucional y las Comunidades Eclesiales de Base tiene un punto de encuentro y es la categoría de autonomía que se ubicó en cada sujeto y la manera como él pudo aportar desde su compromiso con la institución a la sociedad como Comunidad. Por ejemplo, una de las prácticas importantes fue la formación y la capacitación de cada sus miembros, de esta manera los maestros debieron capacitarse lo suficiente para poder generar prácticas pedagógicas innovadoras y de calidad, ya que hubo un desplazamiento de la enseñanza hacia el aprender. Según Coy (1995) “el énfasis ya no está en la enseñanza sino en la adquisición de las herramientas básicas para aprender a aprender” (p. 13). Lo mismo ocurrió con las Comunidades Eclesiales de Base donde “la revisión de vida obrera era el instrumento clave en la formación de nuestros militantes (...) Ésta se complementa con cursos, jornadas, retiros, a través de los cuales nos capacitamos sobre la realidad obrera y popular, los contenidos de nuestra fe y profundizamos nuestra espiritualidad” (CELAM, 1986, p. 39). También desde lo educativo el Proyecto Educativo Institucional como construcción desde la comunidad permite al sujeto docente la posibilidad de identificar, en palabras de Tezanos (1992) “un camino que dinamice su actuar en múltiples campos: el cotidiano, el experimental, el conceptual y el comunitario (...) Reconoce, igualmente, la articulación de la pedagogía con una praxis social específica cual es la enseñanza, sus condiciones de existencia, sus reglas y sus transformaciones históricas”. (p. 89).

Finalmente, el lugar de la autonomía en términos de la racionalidad económica neoliberal tuvo como finalidad ubicar la responsabilidad frente a los recursos y la forma de administrarlos ya no en la administración estatal sino en el mismo sujeto que se comprometió con el trabajo y la sociedad. Según algunos estudios de la CEPAL – UNESCO (1992) “(...) la autonomía impulsada por la estrategia Cepalina no significaría un acto de democratización en busca de otorgar a las instituciones y sus actores el manejo y orientación de los rumbos de la educación y la enseñanza; ante todo, se trata de una medida de corte económico que pretende trasladar la responsabilidad del manejo administrativo y financiero institucional en los directivos, docentes y comunidad beneficiaria de los establecimientos, en la nueva perspectiva de rendición de cuentas y como mecanismo para mejorar la eficiencia y la eficacia”. (p. 175)

### **3.2.3 Enunciados de Participación y Democracia**

En contexto de apertura económica internacional la preocupación de los diferentes organismos económicos como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo permitieron la emergencia de diversas estrategias al interior de las instituciones educativas de América Latina, de manera específica en Colombia en 1991, cuando el presidente del momento Dr. César Gaviria Trujillo dispuso que la educación fuera el lugar para comenzar a movilizar estrategias de transformación social. De ahí, la importancia que se le dio a la formación integral de los jóvenes para lograr el desarrollo de América Latina, por ejemplo en estudios realizados por la CEPAL en 1982 se afirmó que se debía partir de un análisis diferente a los tradicionales, tales como el biológico, sociológico o psicológico sino desde una perspectiva de Juventud que aporte directamente al desarrollo de los países a través de una activa participación en la elaboración de políticas y planificaciones, lo laboral y lo educativo. Así lo presentó Leopold Rosenmayr y Claus Aller Beck (1979) cuando afirmó que “fue importante enfocar la juventud

desde un punto de vista sociológico más bien que biológico. De acuerdo con este criterio, la juventud se clasifica principalmente en dos grupos: los adolescentes y los jóvenes adultos, que se definen por sus sistemas de actitudes y patrones de comportamiento relacionados con una peculiar posición en la sociedad. Cualquier grupo de edad, en especial la niñez, la juventud y la vejez, se relaciona con hechos biológicos, pero su estructura obedece a fuerzas sociales” (p. 9).

Tener un sujeto (joven) que aportará directamente a la transformación de su propio entorno permitió la legitimización de un grupo de prácticas político – económicas que se movilizaron en el campo del trabajo y la educación. Lo anterior garantizó una tasa de retorno importante para que la economía pudiera realizar nuevos aportes en investigación y tecnología. Esta estructura socio – económica permitió que los mismos jóvenes se identificarán con las propuestas de las políticas públicas; de esta manera, según Kirsch (1982) “la juventud se determina por las ideologías, los objetivos y valores del sistema político y por el acceso a estructuras conceptuales e interpretativas a través de la educación. Es a la vez un producto de la reproducción societal y una fuerza dentro del cambio social o de la transformación social” (p. 120).

A partir de lo anterior, las políticas económicas se acercaron al gobierno nacional colombiano, y a través de éste se configuró la propuesta de “apertura educativa” para el país que se desplegó en dos momentos: primero, presentó una necesidad de vincular al país a los procesos internacionales de transformación social a partir de la transformación de la educación, sin mencionar que lo importante era privatizar y hacer una inversión mínima en la educación pública; y el segundo, legitimar tal transformación a partir de la convocatoria de renovación constitucional. En cuanto al primer momento, que se dispuso desde el modelo económico

neoliberal norteamericano se insertó e impactó en los procesos sociales, culturales y educativos de América Latina; según Pascual Amézquita et al. (1997)

Por lo que se ha puesto en juego, el modelo avasallador no es sólo recetas y atropellos contra la economía, sino que también ha implicado una dura contienda en el campo de la cultura y de las ideas, que se han reflejado en los recintos escolares desde el preescolar hasta las instituciones de más altos estudios. No podía ser de otra manera pues es propio de la cultura y de la educación reflejar en sus contenidos las posiciones de las clases sociales, los avances y retrocesos en política, lo mismo que las teorías viejas y reaccionarias – pero también las nuevas y revolucionarias – en ciencias naturales y sociales (pp. 5 – 6).

La tesis anterior, en la que se presentó la autonomía ofrecida del modelo económico neoliberal, estuvo marcada por una tensión clara entre la propuesta presentada en la Constitución de 1991 y la estrategia económica. En el Artículo 70 se afirmó que “El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura a todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional” (Constitución Política 1991, p. 80). Fue así como la racionalidad económica neoliberal empezó a abrir espacios de funcionamiento a través de estrategias de autonomía y participación con un fin específico, y era el de fundamentar el enunciado de democracia. En otras palabras, la racionalidad económica presenta – con su poder legal - la posibilidad de transformación económica pero se “hace ausente” en cuanto a la inversión, ya que su prioridad es la privatización como la generadora de recursos. En este sentido Pascual Amézquita et al. (1997) afirmaron que la llamada apertura educativa consistente ante todo en su privatización bajo el sofisma constitucional de que será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos, puerta abierta para la escalada alcista de las matrículas y la desaparición del

verdadero bienestar estudiantil, a más impeler a las instituciones educativas a inventarse cuanto medio esté a su alcance para intentar conseguir recursos ante la creciente asfixia presupuestal (p. 7).

Más allá de presentar una tensión surgida desde la racionalidad económica neoliberal lo interesante es ver la forma como se eliminó dicha tensión (entre el Estado proteccionista y el Estado ubicado en la economía neoliberal) y fue al poner en circulación un serie de prácticas dispuestas desde la participación y la democracia. Desde una perspectiva Latinoamericana se presentaron los enunciados de participación popular que se articularon en prácticas económicas para que favorecieran a las clases más vulnerables, teniendo como fin el fortalecimiento del “cooperativismo”. Según Guimaraes (1986).

En 1983 el Departamento de Asuntos Sociales de la Secretaría Ejecutiva para Asuntos Económicos y Sociales de OEA realizó una encuesta para determinar la evolución cuantitativa del cooperativismo durante los últimos veinte años, el tipo de apoyo gubernamental brindando al sector y los problemas, restricciones y necesidades considerados como los más importantes (OEA, 1984) (...) El análisis de la proporción de socios en relación con la población total y la población económica activa en los países de América Latina y el Caribe nos ofrece una medida más refinada de la importancia de las cooperativas para el desarrollo de la región. (pp. 182 – 184).

El lugar de la participación popular fue la primera estrategia internacional para evitar las tensiones generadas por la racionalidad económica neoliberal, ya que ésta se enfocaba a “incluir” a la población desprotegida históricamente por “regímenes” políticos. En palabras de Marshall Wolfe (1984) “desde el punto de vista de muchos planificadores y analistas del desarrollo, la política es mala y la participación es buena. Se considera, entonces, a la participación como algo distinto de los procesos políticos existentes, como un procedimiento ordenado mediante el cual

puede educar a los grupos de intereses y fuerzas sociales en conflicto para que formulen demandas más racionales y manejables, persuadirlos de que internalicen las exigencias que el proceso de desarrollo les formula” (p. 165).

La circulación de los enunciados de participación y democracia en el contexto colombiano se dio desde la década del ochenta con el acercamiento entre el Gobierno Nacional y los diferentes grupos reaccionarios, por ejemplo: el Grupo Armado M – 19, el Movimiento Estudiantil en representación de la comunidad educativa y La Federación Colombiana de Educadores (Fecode). Así se empezaron a articular diferentes posiciones que con el objetivo de buscar una democracia participativa resultaron al servicio de las políticas legitimadas por el gobierno, cuando atendieron a la convocatoria de una Constituyente para el país que en primer momento dio la posibilidad de participación pero ante la constante oposición, la respuesta gubernamental dispuesta a través de la razón estatal, fue ejercida en manos del presidente. Así lo describió Pascual Amézquita et al. (1997)

Que se sepa, el fallo no pone en cuestión el irregular procedimiento utilizado para convocar y más bien si lo avala. Tampoco tumbó el reglamento electoral, es decir, la fecha, el número y el requisito de los candidatos para su inscripción, salvo lo atinente a la caución (...) De igual manera, quedaron en pie las mesas de trabajo por medio de las cuales el Presidente mantiene el control del temario. La alegría mayor derivó de que la corte hubiese declarado inconstitucional la limitación del temario, no obstante haber dejado en pie de control de Gaviria sobre la Asamblea reflejado en la potestad para imponer el reglamento, dirigir las comisiones preparatorias, redactar junto con una comisión de seis asesores nombrados por él, el proyecto definitivo y presentar proyectos. (p. 20)

Desde la Ley General de Educación 115 de 1994, la comunidad educativa se movilizó a través prácticas que surgieron de una democracia participativa ya que todos sus miembros:

Directivos, Padres de Familia, Docentes y Estudiantes estaban convocados a la elaboración de sus Proyectos Educativos Institucionales, Currículo y Manuales de Convivencia. Pero en realidad la lógica articulada en la participación y la democracia al interior de la comunidad educativa estaba limitada a la decisión del Director o Representante Legal de la Institución educativa, en otras palabras, la Comunidad Educativa puede llegar a ser el espacio menos democrático “sencillamente porque en ella todos participan, legitiman, pero sólo unos pocos deciden, en este caso las directivas” (Ibíd. p. 40). Y cuando al interior de la Comunidad Educativa se identificaron este tipo de prácticas contradictorias comenzaron a circular de nuevo la tensión entre los directivos y los profesores, y es allí donde se puso a funcionar otra categoría alterna a la democracia y es el concepto de “consenso” que apareció bajo la posibilidad de legitimar las prácticas al interior de la Comunidad Educativa ya que presentó nuevas estrategias de funcionamiento al integrar las nuevas propuestas. Al igual que en la lógica política donde la “democratización empieza por crear nuevas reglas de juego en la política estudiantil, adoptadas por consenso (...) Pero además la pretendida conclusión lógica supone que cuando no hay consenso, por ejemplo la protesta, esta no es legítima y de paso facilitan que las instancias gubernamentales sean las que decidan (...) Es decir, se oponen a que los estudiantes tengan un poderoso factor de dirección que le permita en forma organizada defender sus intereses”. (Ibíd. p. 41).

La Comunidad Educativa como tecnología de gobierno legitimó la forma de circular una racionalidad económica como el neoliberalismo al interior de la escuela, los colegios y las universidades, al presentar una nueva forma de gubernamentalidad sobre la población estudiantil, docente y familiar. Todos se vincularon a los procesos de participación y de democracia en el momento de crear estrategias innovadoras y de investigación. Como tecnología de gobierno, las

prácticas pedagógicas de la Comunidad Educativa se orientaron a favorecer las propuestas gubernamentales, es decir, ya no hubo límites entre la escuela y la sociedad para aportar al desarrollo económico del Estado (desde lo micro y lo macro) ya que éste sólo se limitó ejercer el poder de manera totalmente a la tradicional.

A manera de ilustración de todo lo anterior, el dispositivo presentado a la Comunidad Educativa como modelo de participación y democracia se verificó en la posibilidad que tenían las instituciones educativas en conformar su Gobierno Escolar como un factor de dirección de la vida escolar. En la Ley general de Educación 115 de 1994 en el Título VII, Capítulo 2: Gobierno Escolar, Artículo 142 Sobre la conformación del Gobierno Escolar, se afirma

Cada establecimiento educativo del Estado tendrá un Gobierno Escolar conformado por el rector, el consejo directivo y el consejo académico. Las instituciones educativas privadas establecerán en su reglamento, un gobierno escolar para la participación de la comunidad educativa a que hace referencia el artículo 68 de la Constitución Política. En el gobierno escolar serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar. Los voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa, podrán presentar sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico – pedagógico (p. 56).

De forma específica cuando los miembros de la Comunidad Educativa participan del ejercicio democrático de elegir un grupo de representantes y así elaborar su manual de convivencia, se convierten en un instrumento valioso de formación ciudadana. Tal como lo afirmó Ángela María Estrada (1994) “El programa Escuela Nueva se constituye en pionero para incorporar el gobierno escolar como dimensión curricular orientada a la inducción de las nuevas

generaciones en una forma de vida ciudadana, como al desarrollo socio-afectivo y moral del niño (...) El gobierno escolar constituye también una estrategia privilegiada para la construcción de un manual de convivencia, el cual, de ser elaborado como proceso con arraigo y apropiación entre los miembros de la comunidad educativa ” (p. 19). De manera específica, la forma como el gobierno escolar adquiere sentido es a través de unas prácticas de participación y organización interna, diferente a las escuelas tradicionales donde el poder estaba localizado en el docente que acompañaba el proceso escolar. Según Rodrigo Villar (1999) al hacer referencia al Gobierno Escolar en el programa Escuela Nueva afirmó que

A través del gobierno escolar se busca desarrollar en los niños valores democráticos, de solidaridad y cooperación, así como actitudes cívicas de participación, respeto mutuo y trabajo colectivo. La estructura para este gobierno escolar es la de un presidente y vicepresidente escogidos por los niños a través de votación, y la de comités que desarrollan proyectos específicos en diferentes áreas (salud, huerta escolar, biblioteca, etc). Los niños proponen sus propios proyectos que desarrollan con el apoyo de los profesores y presentan sus resultados a la asamblea escolar. La relación con la comunidad es una estrategia central en el programa. Se busca a través de esta estrategia que los padres conozcan la filosofía y el significado de las actividades realizadas en la escuela así como su participación en el conjunto de la vida escolar. Por otro lado, se promueve que los maestros se familiaricen con la comunidad en que se desenvuelven y que las actividades escolares se relacionen con la vida comunitaria (pp. 6 -7).

Para finalizar, las prácticas pedagógicas al interior de las Comunidades Educativas se caracterizaron por ubicar en diferentes lugares la autoridad tradicional, es decir, la verticalidad de la autoridad lo que generó fue tensión constante. De lo contrario cuando el poder circuló de forma horizontal el poder fue mucho más productivo ya que articula los enunciados de participación, innovación, autonomía y democracia. Por ejemplo, en la experiencia educativa de la Escuela de Filo de hambre, la participación de la comunidad se desplazó hacia cada uno de los espectadores sociales, y la verificación de su participación fue la construcción de un espacio vital

a partir de la necesidad de educar a los niños y jóvenes de aquella población ubicada en la periferia de la ciudad de Neiva. En la experiencia educativa del Gimnasio Moderno la participación se ubicó en un conjunto de actividades (periódico el Aguilucho, movimientos y deportes) que tenían como fin también desplazar la autoridad a cada uno de sus miembros ya que eran los mismos jóvenes – quienes gozaban de autonomía – las diseñaban, planeaban, dirigían y evaluaban. Por último, la experiencia pedagógica presentada en el Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla estuvo marcada por la participación activa de los miembros de la comunidad educativa con el fin de formar un tipo de estudiante que fuera sensible frente a lo que ocurría en su entorno social, es decir, que optaron autónomamente por participar en la construcción de una sociedad que defendiera los derechos humanos. La relación que emergió entre las instituciones se dio a partir de las nuevas lógicas transformadoras ofrecidas por la Comunidad Educativa, es decir, que fue en ella donde circularon – de manera efectiva – las series de enunciados y que se articularon con los nuevos lugares del discurso.

### **3.2.4 Enunciados de Evaluación y Gestión**

La evaluación como un dispositivo perfeccionado por la racionalidad económica neoliberal de la década de los noventa, circuló a partir de prácticas específicas en las Comunidades Educativas en diferentes regiones de Colombia; además se puso a funcionar a nivel internacional al asegurar una mayor uniformidad y homogenización de las prácticas escolares latinoamericanas. El desplazamiento que se produjo desde dicha racionalidad tuvo como fin garantizar igualdad y cobertura para aquellos grupos o poblaciones más desfavorecidas. De esta manera, la legitimidad de la racionalidad económica se ubicó en los enunciados de calidad y eficiencia. Pero esta propuesta no tuvo el impacto de aportes importantes para la misma economía sino que tuvo dificultades en cuanto a que el esfuerzo no fue suficiente. Así lo

presentó Florencia Carlino (1999) al comentar que “el gigantesco esfuerzo realizado no ha sido suficiente, dado que el crecimiento de la demanda fue aún más espectacular. Se detecta que hubo un crecimiento no equilibrado en términos de los niveles educativos del sistema, sino polarizado en los niveles extremos: se alcanzaron tasas de cobertura impresionantes en los niveles primario y superior, pero, lo que es específico de la región, es que el gran avance en la educación universitaria coexistió con un fuerte rezago en la educación secundaria” (p. 58).

Lo anterior se convirtió en una preocupación para la racionalidad económica neoliberal ya que si existía desigualdad en las prácticas pedagógicas – entendidas como las acciones orientadas a la formación integral de una persona - el resultado iba a ser variable en cuanto a las tasas de retorno. La estrategia que se propuso fue a través de una propuesta de participación y democracia, y se dio al incluir en esta situación a la Comunidad Educativa; así fue como se dieron diversos encuentros para presentar propuestas que legitimaran las prácticas administrativas al interior de la escuela y que fueran garantía de calidad en la educación. Un ejemplo claro fue el “Laboratorio Latinoamericano de Medición de Calidad de la Educación” presentado por la UNESCO (1997) y que “funcionó como un marco regional de concertación de los países en el ámbito de la evaluación en Educación y como apoyo técnico en recursos humanos y bases de datos a disposición de los países” (p. 3). De este laboratorio surgieron una serie de documentos que se constituyeron en estándares regionales donde los Ministerios de Educación tuvieron una herramienta cuantitativa que permitió verificar las deficiencias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes latinoamericanos, por eso, al detectar las deficiencias al interior de los procesos escolares, la evaluación adquirió legitimidad al convertirse en la forma de garantizar Calidad en la Educación.

La finalidad de la evaluación se enmarcó en este momento en un interés por administrar y controlar los procesos educativos, pero este paso no se dio en la década del noventa sino que su estructura surge desde el año 1845 en Boston, Massachusetts, cuando el diputado y senador de ese momento Horace Mann creó el primer Consejo de Educación en Estados Unidos; según Florencia Carlino (1999) lo más significativo.

Se dirigió una evaluación basada en tests de rendimiento, para saber si las escuelas de Boston educaban bien a sus estudiantes. Y entre 1887 y 1898 se desarrolló la primera evaluación formal sobre un programa educativo en el país, estudiándose los conocimientos en ortografía de un amplio sector escolar (...) Con anterioridad a su aplicación dentro del ámbito educativo, el término “evaluación” y la actividad misma de evaluar empiezan a ser utilizadas como medio de controlar y de hacer más eficiente el proceso productivo (...) El taylorismo y su filosofía de organización científica del trabajo inspiraron el uso de tests de aptitudes como herramienta de reclutamiento y promoción del personal en las empresas. De este modo, los saberes específicos del campo de la psicología del aprendizaje y de la psicometría, recientemente constituido, son requeridos por los sectores empresarios (p. 43).

A esta perspectiva se sumó la propuesta desde la teoría del Capital Humano la cual dispuso de unos enunciados que relacionaban directamente: la educación/trabajo y la educación /ingresos. Fue en contexto norteamericano donde comenzaron a circular unos tipos de prácticas de diseño de los procesos educativos con esquemas administrativos con el objetivo de garantizar la inversión realizada en la educación. En este sentido Florencia Carlino (1999) resaltó que “para decirlo muy sencillamente, esta teoría intentó explicar la relación entre la inversión en educación y su rendimiento. Dicho en otros términos, su preocupación central es establecer cuál es el valor económico de la educación. La teoría afirmó que el nivel de educación de una persona estaba positivamente correlacionado con su nivel de ingresos. Si comparamos los salarios de dos

personas con distinto nivel educativo, la más educada seguramente percibirá un salario más alto que la menos educada” (p. 51)

Así se pudo evidenciar que la nueva forma de gubernamentalidad neoliberal se ancló en los enunciados pedagógicos al ubicarse como una necesidad de vigilar la inversión realizada a través del dispositivo evaluativo, es decir, que la educación ya no era un problema de cobertura sino de inversión y calidad. En este nivel los enunciados de participación y autonomía emergieron con fuerza a partir de las políticas educativas de los diferentes países latinoamericanos quienes se enfocaron al progreso de sus poblaciones. Al continuar con los aportes de Carlino (1999).

En 1961, todos los países latinoamericanos – con excepción de Cuba – suscriben la “Alianza para el progreso”, comprometiéndose, así, a poner en práctica políticas tendientes a desarrollar sus sociedades a partir de ayudas financieras y tecnológicas provenientes de los países centrales, mediatizadas por los organismos internacionales (...) Ha sido una época de profundo optimismo pedagógico, esto es, de gran confianza en las posibilidades de la educación para favorecer el crecimiento económico y, por su intermedio, el bienestar de toda la sociedad. La educación como sector social queda, de alguna manera, subsumida en las necesidades del sector económico ya que debe contribuir a formar los recursos humanos que el proceso de modernización requiera (p. 53)

Frente al papel de la evaluación, el Estado se limitó a disponer de espacios y políticas pero son las Comunidades Educativas las que debieron disponer sus prácticas evaluativas con el fin de garantizar que se produjeran tasas retorno a nivel humano y económico. Según lo descrito en el Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación se encuentra que “los beneficios son el intercambio de experiencias entre los sistemas de evaluación y control. Asistencia técnica

especializada en evaluación de la calidad de la educación. Participación en evaluaciones y estudios internacionales” (UNESCO, 1997, p. 37).

En el contexto de la evaluación y gestión de la calidad educativa se abren tres posibilidades de revisión: la administrativa, la social y la institucional. Fue en las décadas de los setenta, ochenta y noventa cuando se inicia la aplicación de diversas teorías y modelos de evaluación en las que se articulan estrategias de mejoramiento y vigilancia de los procesos educativos; según Teresa González Ramírez (2000)

Algunas se centrarán en determinar hasta qué punto se alcanzaron los objetivos educativos (1950), otras hacen centrarse en la concepción de que evaluar es proporcionar información para la toma de decisiones (1960), también la evaluación ha sido considerada como la valoración del mérito o valía (1970) y ya en la década del ochenta, tenemos que la evaluación es entendida como una actividad que comprende, por un lado, la descripción entendida como recogida de datos y, por otro, el juicio crítico, es decir, son los valores, normas sociales y preferencias de los individuos quienes financian la evaluación (pp. 160 – 161).

Pero es en la década de los noventa cuando se incluyó al dispositivo evaluativo la característica de mejoramiento continuo. Lo anterior puso a funcionar administrativamente a las Comunidades Educativas ya que no solo se revisó lo que aprenden los estudiantes sino que fueron todos los miembros quienes comenzaron a participar de la revisión, elaboración y vigilancia de los programas educativos.

La Evaluación, planteada en un principio como de carácter cualitativo, se centra en la actividad educativa implicando a todos los agentes, como la administración educativa y sus servicios, las instituciones locales y la Comunidad Educativa (padres, alumnos y personal docente). Dicha evaluación utiliza diversas técnicas de recogida de datos sobre diferentes aspectos de la vida del centro desde distintos ángulos y perspectivas, tales como la entrevista, reuniones, cuestionarios y

análisis documental. La finalidad de estos instrumentos, únicamente fue la de sintetizar el proceso de recogida de datos. (Ibíd. p. 200).

En la organización para la prestación de un servicio educativo de calidad los procesos de gestión se legitimaron a través de lo dispuesto en la Ley General de Educación 115 de Febrero de 1994, así:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema nacional de Evaluación de la Educación (...) El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio (Título IV, Capítulo 3, Artículo 80, pp. 33 – 34).

El ejercicio de control de los instrumentos evaluativos y su aplicación se realizó desde diversos contextos con el objetivo de renovación curricular presente en los diversos programas de las universidades e instituciones educativas colombianas. Pero desde la década del ochenta surgió la preocupación por hacer de la evaluación un dispositivo que permitiría la comprensión de las prácticas pedagógicas y además su proyección a través de la evaluación institucional que realizaban anualmente las instituciones educativas. Una de las sugerencias dispuestas desde el Ministerio de Educación Nacional frente a las prácticas evaluativas fue la “Promoción automática” (1987) ésta tenía como objetivo revisar a profundidad o poner en duda algunas costumbres y hábitos de revisión de los procesos escolares tradicionales, de manera que se vinculaba a los profesores y padres familia. En palabras de Enrique Salinas Cañón (1989).

Desde los albores de los ochenta y debido tal vez al hartazgo provocado por los abusos cometidos bajo el amparo de una tecnología educativa mal entendida y aplicada; mirada únicamente desde la

perspectiva del control a los estímulos externos, de la formulación de conductas y objetivos observables (...) empezó a surgir una notable inquietud por el mejoramiento cualitativo de la educación colombiana (...) Fue así como en el mes de agosto de 1987 se expidió la norma que establece la promoción automática. Modelo abierto a las ansias y a la necesidad de que se dé una renovación educativa y pedagógica que sirva de sustento y de proyección a una verdadera renovación curricular. (pp. 6 -7).

La dimensión cualitativa que se propuso con la promoción automática surge entonces en contexto de renovación y transformación de las prácticas pedagógicas, y en este ambiente de cambio emergen nuevas formas de participación de los profesores y padres de familia ya que “se observa ya una nueva actitud de los docentes y de los directivos hacia la evaluación, acompañada de cambios significativos en el actuar, los padres de familia se están integrando cada vez más a la escuela y las instituciones, y los agentes educativos se vienen organizando más sólidamente en la necesidad de producir cambios educativos que desde la escuela incidan positivamente en la realidad colombiana”. (Ibíd. p. 7).

La promoción automática como estrategia evaluativa cualitativa puso a funcionar las Comunidades Educativas de forma eficaz con el objetivo de que sus miembros pudieran realizar de diversas maneras aportes a la sociedad en la que están inmersas. Lo anterior ya estaba dispuesto por la OCDE para la elaboración e implementación de estrategias de escuelas eficaces en contexto de nuevas formas de gestión de calidad; según Teresa González Ramírez (2000) “la OCDE considera clave en la consecución de las escuela eficaces las siguientes áreas: el currículo (planificación, aplicación y evaluación), el papel vital de los profesores, la organización de la escuela, los resultados y la evaluación” (p. 180). La gestión de la calidad se articuló con las prácticas evaluativas al generar cambios en las instituciones educativas, pero más allá de una

valoración cuantitativa la gestión de calidad de la década del noventa vincula valoraciones cualitativas para fortalecer los diferentes puntos de verificación de resultados orientado al desarrollo y participación de los países. Y continúa Teresa González Ramírez (2000) afirmando que “este cambio de concepción ha surgido porque el contexto político, económico, social, cultural y científico en el que se tienen que desenvolver las organizaciones educativas ha sufrido un cambio vertiginoso. Vivimos en una sociedad cambiante y en ella la formación y la educación se convierten en elementos estratégicos, de ahí que la mejora de la calidad educativa se convierta en un objetivo fundamental de todos los países desarrollados” (p. 60).

La Comunidad Educativa como tecnología de gobierno legitimó el dispositivo de la evaluación a través de la participación y autonomía que dio a los profesores, los directivos y los padres de familia en el diseño, implementación y revisión de dichos instrumentos. Así, la gestión de calidad al interior de la Comunidad Educativa se convirtió en una “estrategia organizativa y una metodología que hizo participar a todos los miembros de una organización con el objetivo fundamental de mejorar continuamente su eficacia, eficiencia y funcionalidad” (Ibíd. p. 65).

El dispositivo evaluativo se perfeccionó cuando se convirtió en una garantía institucional que certificaba excelentes resultados frente a los desafíos sociales. De ahí que en el Distrito Capital se realizara en el año 1999 el Tercer Foro Educativo Distrital con el lema: Hacia una Cultura de la Evaluación, y cuyo objetivo en este encuentro fue el de socializar experiencias de evaluación tanto a nivel nacional como internacional. En este Foro la Secretaria de Educación Distrital (Dra. Cecilia María Vélez White) presentó la necesidad de implementar la cultura de la

evaluación en las Instituciones Educativas del Distrito como el lugar en el que la administración – ejercida a través de expertos – podría monitorear no el rendimiento académico de los estudiantes sino las competencias adquiridas en asignaturas básicas y necesarias para que éstos se desempeñen laboralmente. La Dra. Cecilia María Vélez (1999) afirmó lo siguiente al citar los referentes de la evaluación que garantizaría la calidad en los procesos escolares

La evaluación que se realizará será una evaluación de resultados referida a unos niveles de logro en el desarrollo de competencias y desempeños previamente definidos en las áreas de la y el lenguaje. La propuesta de evaluación, centrada en el desarrollo de las competencias, constituye un planteamiento novedoso frente al tradicional enfoque de evaluación del “rendimiento académico”. Más que evaluar manejo de contenidos, la evaluación de la adquisición y desarrollo de competencias supone conocimientos, y habilidades que se expresan en la interacción del individuo frente a una tarea. (p. 14).

Pero la intención discursiva se orientó a plasmar la responsabilidad en la Comunidad Educativa como el espacio donde todos podrían aportar ideas innovadoras para transformar desde la dimensión administrativa las prácticas pedagógicas tradicionales. Por eso, en las palabras apertura del Foro, la Dra Cecilia María Vélez afirmó

Yo estoy convencida, y así lo hemos trabajado con el Servicio Nacional de Pruebas, de que estas pruebas no son propiedad del Ministerio. Son de los profesores, de los estudiantes, de los colegios, de la comunidad educativa. Por eso vamos a entregarlas, para que toda la comunidad se apropie de ellas y pueda autoevaluarse y así podamos entrar en el proceso de la cultura de la evaluación que es absolutamente fundamental para la calidad de la educación (Ibíd. p. 12).

En este contexto la Dra. Cecilia María Vélez White resaltó la importancia de vigilar las competencias que adquirirían los estudiantes a través del monitoreo que esta permitía desde grados inferiores, y lo argumentó cuando resaltó que la evaluación como dispositivo de control se

presentó al interior de la Comunidad Educativa de manera progresiva desde el año 1991, es decir, que siempre el Estado Colombiano a través de los esfuerzos del ICFES, el Ministerio de Educación Nacional y el SER han ofrecido estrategias de innovación e inspección

En abril de 1991, producto de múltiples esfuerzos anteriores, el Ministerio de Educación Nacional invitó al Servicio Nacional de Pruebas del ICFES y al Instituto SER de Investigación a realizar evaluaciones en las áreas de matemática y lenguaje en los grados tercero y quinto, acompañadas de cuestionarios de factores posiblemente asociados a los logros obtenidos por los estudiantes. Luego de esta evaluación inicial, en los años 1992 y 1994 se realizaron evaluaciones en los grados séptimo y noveno y nuevamente en los grados tercero y quinto (Ibíd. p. 10).

Así, en la Comunidad Educativa se pudo ver como circularon los enunciados de calidad y evaluación como el fundamento de la gestión administrativa, tal como se presenta en un documento de la Secretaría de Educación Distrital (2001)

La evaluación es una herramienta de gestión que permite establecer estándares de calidad y conocer qué tan lejos estamos de que los niños y jóvenes aprendan lo que deben aprender. Es un hecho comprobado en las prácticas administrativas que lo que se mide mejora. Conocer los resultados permite a la institución revisar sus prácticas pedagógicas y establecer los procesos de mejoramiento. De otra parte, la evolución de los indicadores permite medir la eficacia de los programas para el mejoramiento de la calidad, puestos en marcha tanto por la Secretaria como por las instituciones educativas (p. 1).

Con el objetivo de poner a circular las disposiciones planteadas por políticas públicas de la década del noventa fue al interior de la Comunidad Educativa como de forma específica el enunciado de autonomía emergió como la posibilidad de que todos los miembros realizaran aportes e investigación orientados a la construcción de currículos pertinentes a los desafíos sociales actuales frente a prácticas pedagógicas tradicionales, así lo afirmó el profesor Rafael Rodríguez Rodríguez (1994)

El currículo es un proceso de investigación, que recoge las necesidades, intereses y problemas de un determinado medio o realidad educativa y que se traduce en una práctica pedagógica para el desarrollo de la integralidad de la formación de la persona por un establecimiento educativo. El proyecto curricular tiene una sustentación a manera de marco teórico que desde la filosofía, la psicología, la historia y la sociología, entre otras, responde a las preguntas de ¿por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? y ¿Cuándo? en la formación del educando (...) De otra parte, pueden entenderse como momentos en la elaboración del proyecto curricular, a manera de etapas de planteamiento, desarrollo, organización y evaluación (p. 8)

Este giro realizado en la evaluación desde lo local de la Comunidad Educativa hacia la construcción de un proyecto cultural permitió el fortalecimiento de la gestión escolar, ya que abrió un abanico de posibilidades, entre ellas que la evaluación tenga una finalidad particular y fue el dar un salto hacia la valoración cualitativa, es decir, son los mismos sujetos que revisan y verifican su proceso. Lo anterior sería una posición diferente a la presentada por la práctica evaluativa tradicional donde era el docente la máxima autoridad. Así lo presenta Caballero Prieto (1994) “No obstante, sospechar el estado formal (principalmente de mecánica electoral y administrativa de soporte a la gestión de la primaria monodocente completa) en la que se encuentra en muchos casos la dimensión curricular del gobierno escolar, también las evaluaciones existentes señalan que, incluso en ese estadio, parece contribuir al desarrollo de un autoconcepto y una autoestima mucho más positiva en niños y niñas, así como transformar el sentido de la autoridad docente”. (p. 10).

La forma de evaluación tradicional “cuantitativa” o numérica apareció en este contexto como reduccionista ya que se fundamentaba en la memorización de conceptos que se debían repetir en el momento de la prueba, por el contrario, en palabras de Nieves Herrera (1996) “en 1995 se determinó suprimir la calificación numérica, de letra o de concepto para acoger la

evaluación descriptiva, realizada por el mismo estudiante y dialogada con el maestro para hacer el registro respectivo en los boletines de diseño especial. Esta propuesta ha dinamizado la relación con el saber y el conocimiento tanto por profesores como por estudiantes (...)” (p. 33). A partir de lo anterior, el ejercicio de lectura de los resultados de los procesos académicos adquieren prácticas directas de participación, autonomía y democracia ya que son los padres, los estudiantes y los docentes quienes revisan los resultados obtenidos en determinado periodo académico, es decir, que la nueva característica de la evaluación es la revisión de los procesos desarrollados en las prácticas pedagógicas. También se realizaron trabajos de transformación en la forma de revisar y cualificar las pruebas de ingreso a la educación superior con la conformación de un equipo de académicos dispuestos por el Sistema Nacional de Planeación, que tenía, según Rocha de la Torre (1996) “como compromiso elaborar los fundamentos teóricos de la pruebas (...) así como las especificaciones de los instrumentos de evaluación que luego se experimentarán y aplicarán en su forma definitiva” (p. 11).

Fue a través de la evaluación como dispositivo como el enunciado del aprendizaje se ancló al interior de la comunidad educativa colombiana, a diferencia de otras experiencias internacionales, en Colombia la evaluación tuvo como fin evidenciar el impacto del aprendizaje de los estudiantes en la sociedad. Y fue a través de la implementación de “estándares” como estrategias de mejoramiento de la calidad en la educación; en este sentido Ravitch (1997) afirmó que “la razón principal para establecer estándares educacionales ha sido la de asegurar que todos los niños tenga acceso a las escuelas que ofrecen una educación similar y de alta calidad” (p. 59). Los estándares dimensionaron los procesos de gestión de calidad en diferentes contextos sociales y económicos, es decir, que fueron las estrategias que iban más allá de la cobertura propuesta desde la racionalidad económica industrial presentada por el Estado Proteccionista.

Lo más interesante es que la práctica evaluativa como dinamizadora de las diferentes estrategias ubicadas en los currículos escolares fue registrada en contextos internacionales, por ejemplo, en Alemania según Égido Gálvez (1994) la organización y administración educativa tenía como fin “unificar algunos de los aspectos más importantes del sistema escolar, existe desde 1948, la Conferencia Permanente de Ministros de Educación. Este organismo, al que los distintos Estados se adscriben en forma voluntaria, intenta coordinar cuestiones como la duración de la obligatoriedad escolar, las materias y procedimientos de evaluación, la formación del profesorado, etc” (p. 47).

Ahora bien, de forma específica la Comunidad Educativa de la Escuela de Filo de hambre en la ciudad de Neiva, implementó prácticas evaluativas no sólo en las diversas asignaturas, ya que los estudiantes no sólo aprendían para sí mismos sino que también se hizo una aproximación cualitativa al verificar el impacto de lo aprendido por sus estudiantes en las diferentes actividades en las que se vinculaba a los padres, los maestros y estudiantes. Esta perspectiva de integración de escuela – sociedad trajo consigo la posibilidad de transformar las prácticas pedagógicas y el entorno en el que vivían cotidianamente los miembros de la comunidad educativa. Al evaluar la misma comunidad educativa podía garantizar que sus procesos tendrían opciones de transformación. Gabriel Acosta (1995) precisa que:

Como se puede apreciar, a pesar de nuestra creatividad para hacer de estas actividades eventos festivos de mucha participación de padres y alumnos, el problema de evaluar en los niños su apropiación de conocimientos está aún sin resolver porque, en la medida que reflexionamos seriamente sobre el tema, nos convencemos más de la relatividad de nuestras apreciaciones. Sin embargo, al considerar varios aspectos a la hora de evaluar, así como permitir que personas diferentes del profesor, entre ellos los mismos alumnos y padres juzguen sobre los resultados de sus aprendizajes, hace que esta tarea se realice con enfoque más justo (...). (p. 35)

En un contexto diferente, la Comunidad Educativa del Gimnasio Moderno implementó prácticas evaluativas a partir de las actividades que eran convocadas, diseñadas y lideradas por los mismos estudiantes. La verificación del desarrollo de dichas actividades estaba enfocada hacia la comprensión de los aportes que podían hacer a la sociedad ya que se acercaban de forma concreta, es decir, lo que aprendían los estudiantes se podía verificar a partir de la participación en la elaboración de un producto: grupo, periódico, comedores escolares. Lo anterior se puede ampliar en palabras de Víctor Manuel Prieto (1994) “El compromiso de los directivos y profesores, la colaboración de los padres de familia, la participación de los estudiantes y el respaldo de los sectores sociales que se identificaban con los fines que debían guiar la educación en ese plantel, permitieron desarrollar una serie de actividades que evidencian la importancia de la autonomía escolar” (p. 35). Por último, en el Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla la evaluación de lo aprendido por los estudiantes se distingue de un aprendizaje puramente mecánico ya que aparece como apertura hacia su entorno comunitario, en palabras de Lagos, Bohórquez y Giraldo (1994) “el trabajo académico está organizado de manera que en algunas áreas, la repetición y la memorización mecánica estén desapareciendo para dar paso a la construcción conjunta de propuestas”. (p. 29).

### **3.3 Veinte años de la Comunidad Educativa**

La descripción de las condiciones de posibilidad de la Comunidad Educativa como tecnología de gobierno en la década del noventa, se articuló - en esta - tesis a partir de los diversos enunciados que se desplazaron desde diferentes saberes. Fue así que, la Comunidad Educativa asumió el papel estratégico al operar, desde sus prácticas administrativo – pedagógicas, la reforma educativa para Colombia. Lo anterior permitió el análisis de la

educación para el contexto colombiano ya que consintió la emergencia de innovadoras y pertinentes formas de educar a los ciudadanos colombianos. Las condiciones de posibilidad fueron específicamente: la primera, apareció con la transformación económica mundial y regional dispuesta desde organismos internacionales, los cuales dispusieron políticas a los diferentes Ministerios de Educación en cada uno de los países; la segunda, se dio a través de los análisis de que realizó la sociología en torno a los temas de la violencia y el narcotráfico, y las formas cómo funcionaron al interior de los países. La manera como se articularon las condiciones económica y social apareció cuando la economía mundial mostró la urgencia de realizar el desplazamiento de lo local a lo global y, de las estrategias de producción a las estrategias de los mercados. Los efectos desafiaron directamente las instituciones sociales (Estado, Familia, Escuela) las cuales, debieron gestionar elaborar respuestas pertinentes para la década del noventa. Fue así que, la tercera condición de posibilidad (la política) sirvió de bisagra entre los saberes anteriores, al construir disposiciones legales que orientaban las diferentes instituciones educativas. Por último, el saber religioso también ofreció su estructura administrativa y su lenguaje ético-humanístico para que emergieran diferentes usos de las prácticas al interior de la Comunidad Educativa. A partir de lo anterior, se pudo ver como el acontecimiento que rompió la educación en el mundo, américa latina y – específicamente – en Colombia fue la Comunidad Educativa, ya que visibilizó la manera como la racionalidad económica neoliberal presentó a la institución escolar la responsabilidad de transformar desde sus prácticas la sociedad de la época y al mismo tiempo la oportunidad de formar un tipo de sujeto que se caracterizara por su autonomía, innovación, democracia y participación.

Después de veinte años la Comunidad Educativa legitimó un tipo de gubernamentalidad que se caracterizó por el cruce de enunciados que se ubicaron en un tipo de poder que fue

movilizado a las diferentes poblaciones latinoamericanas, y de forma específica en la colombiana. A mediados del siglo XX la transformación económica mundial y el postulado de paz para el mundo hicieron que las políticas públicas se orientaran a la transformación de las sociedades. Los gobiernos locales tuvieron un fin específico al invertir recursos para obtener nuevas perspectivas económicas, y fue con el discurso del desarrollo que se lograron avances en cuanto a la forma de gobernar, es decir, que las prácticas sociales adquirieron lentamente una forma de gobierno disciplinario con el que se dispuso de prácticas articuladas en los diversos espacios sociales. El sujeto que se formó tuvo como característica la disposición del cuerpo al servicio de la economía del Estado Proteccionista debido a que subjetivó los enunciados presentados por la economía y las políticas del momento. En el contexto institucional ingresó la escuela como el espacio que permitió la movilización de las políticas en educación pero la realidad fue que la cobertura ofrecida desde el Estado no tuvo el impacto social que se esperaba ya que muchos grupos y colectivos de las comunidades se sentían que estaban en la periferia. Entonces, desbloquear las tensiones generadas al interior de la institución educativa tuvo como punto central la categoría de participación, así se iniciaron encuentros donde los estudiantes, los profesores y los padres de familia se vincularon de forma autónoma. Este desplazamiento tuvo como fin un sujeto específico y fueron los “jóvenes” los primeros convocados, pero ya no en el sentido biológico o psicológico sino en aquel a través del cual debía formarse para aportar a la transformación social. Fue una forma específica de biopoder ya que se gobernó no sólo el cuerpo sino también la vida; al interior de las escuelas se castigaba el cuerpo con el fin de controlarlo, el lugar de la autoridad era el profesor y los padres de familia eran simples espectadores de las prácticas al interior de la escuela.

Desde la perspectiva foucaultiana en la Comunidad Educativa como tecnología de gobierno se pudo ver gracias a la descripción del paso del biopoder a una nueva forma de gubernamentalidad que funcionaría más allá de la biopolítica, es decir, como una forma de gobierno que funcionó sobre la población. En otras palabras, todas las estructuras sociales se ubicaron en el discurso jurídico (políticas públicas) que dispusieron de estrategias de protección sobre la vida, por ejemplo, en la escuela se erradicaron las prácticas de castigo y se implementaron prácticas de alimentación de los niños y los jóvenes. La gestión de la Comunidad Educativa se desarrolló a partir de un marco pedagógico y administrativo más eficaz, con el fin de obtener prácticas pedagógicas de calidad. Desde ahí que, la participación y la autonomía fueron las categorías que vincularon a todos los miembros de la Comunidad, y se logró al permitir que todos pudieran aportar a la construcción de un PEI y un currículo pertinente para cada institución.

Al interior de la Comunidad Educativa circularon enunciados que demostraron cómo se conformó culturalmente una de las más perfectas estrategias de gobierno sobre las poblaciones. La nueva analítica de gobierno mostró que la vida es importante, es decir, es poder, pero también emergió como una forma metodológica al ubicar en los diferentes lugares discursivos a la Comunidad Educativa. La realidad que apareció en el contexto de una nueva forma de gubernamentalidad está en que no sólo se administraron los recursos económicos sino que también se gestionó la vida en general. Ya no aparecieron las tensiones tradicionales sino la figura de la democracia como la estrategia en la cual todos participan de forma autónoma. Finalmente, presentar a la Comunidad Educativa como una tecnología de gobierno es mostrar que la nueva forma de gubernamentalidad, ubicada desde una racionalidad económica neoliberal, es el culmen de cómo circularon los enunciados: político, económico, social, religioso y

educativo en lo micro y en lo macro de las sociedades de la década del noventa, es decir, ya no había fronteras o límites para las nuevas propuestas de educación de los ciudadanos colombianos, latinoamericanos. Además, se evidenció cómo ya no es el Estado el administrador los recursos de la educación sino que es la misma Comunidad Educativa la que genera prácticas de gestión y las orienta al Estado.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Acosta Bendek, G. (1995). Proyecto Educativo Institucional. En: Revista Educación y Cultura, No. 38, Agosto. Pp. 5 – 36.
- Aguilar, J (1998). De viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo pedagógico.
- Álvarez Gallego, A. (1995). Y la escuela se hizo necesaria. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Alviar, M. y Polanía, D. (1993). La calidad de la educación. Informe FEDESARROLLO. Revista Educación y Cultura. No. 29. Marzo. Pp. 24 – 49.
- Amador Baquiro, J. C. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920 – 1968). En: Revista Nómadas. Universidad Central.
- Amézquita Zárate, P. et al. (1997). La comunidad educativa frente al neoliberalismo. Bogotá: Ediciones Centro de Estudios por la Nueva Cultura.
- Arizmendi P, O. et al. (1991). Comunidad Educativa Escolar. Bogotá: Voluntad.
- Arroyo, C. (1994). Autonomía escolar y proyecto pedagógico. Revista Educación y Cultura. No. 35. Noviembre.
- Berger, G. (1967). L'homme moderne et son education. P.U.F. Deuxième Édition.
- Caballero Prieto, P. (1994). Proyecto Educativo Institucional. Una oportunidad para ser autónomos. En: Revista Educación y Cultura. FECODE. No. 35. Octubre.
- Calvo, G. (1995). Los proyectos educativos institucionales y la formación de docentes. En: Revista Colombiana de Educación. 1996. No. 33. Bogotá. pp. 79 – 95.

- Capalbo, L. (2000). Desarrollo: del dominio material al dominio de las ilimitadas potencialidades humanas. En: El resignificado del desarrollo. Buenos Aires: Centro de Ediciones Gráficas y Audiovisuales de Fundación UNIDA.
- Carlino, F. (1999). La evaluación educacional: historia, problemas y propuestas. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Castro Gómez, S. (2010). Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- CELAM. Consejo Episcopal Latinoamericana (1986) Vida y estructura de movimientos laicales latinoamericanos. Departamento de Laicos – DELAI. Bogotá: CELAM.
- CEPAL – UNESCO (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Cepal – Unesco.
- Coraggio, J. L. (1992). La economía popular y vivienda. En: Ponencias No. 3. Quito: Instituto Fronesis.
- Concilio Vaticano II (1997). Constitución Lumen Gentium. Bogotá: San Pablo.
- Constitución Política de Colombia (2006). Título II De los derechos, las garantías y los deberes. Capítulo 2 De los derechos sociales, económicos y culturales. Artículos 42 a 77. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Coy, M. E. (1995). PEI Proyecto de transformación educativa. En: Revista Educación y Cultura. No. 38 Agosto. Bogotá: CEID – FECODE.
- Cristancho Sanabria, C. P. (2008). Educación y algunas políticas educativas. Bios-Ensayos. Vol. 1 – No. 1
- Cubides Goyeneche, H. C. (1995). Colegio Distrital Carlos Arango Vélez. Una experiencia en la elaboración del PEI. En: Revista Educación y Cultura. FECODE. No. 38. Agosto.
- De Lora, C. (1968). La comunidad educativa: vínculo comunitario de amor. Bogotá: Mimeografiado.

- Dussán Calderón, J. y Ocampo, J. F. (1993). El proyecto de Ley General de Educación. *Revista Educación y Cultura*. No. 29. Marzo.
- Egido Gálvez, I. y Harnández Blasi, C. (1994). *Sistemas Educativos Europeos (España, Inglaterra, Alemania, Francia)*
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Esposito, R. (2003). *Communitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Estrada, Á. M. (1994). Escuela, Democracia y Vida Cotidiana. En: *Revista Educación y Cultura*. No. 35. Octubre.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Edit. Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1991). El juego de Michel Foucault. En: *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (1999). El retorno de la moral. En: *Obras esenciales. Volumen III: Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1999a). La gubernamentalidad. En: *Obras esenciales. Volumen III: Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1999b). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets
- \_\_\_\_\_ (2001). *Defender la sociedad: curso en el College de France (1975 – 1976)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2004) *Poder, derecho, verdad*. En: *Poder vs Democracia*. Fundación para la investigación y la cultura. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Seguridad, Territorio y Población: curso en el College de France (1977 – 1978)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Nacimiento de la Biopolítica: curso en el College de France (1978 – 1979)*. México: Fondo de Cultura Económica.

- \_\_\_\_\_ (2012). El nacimiento de la clínica. México: Siglo XXI.
- Gantiva, J. (1987). El Movimiento Pedagógico. Revista Educación y Cultura. Número Especial. Octubre.
- García Sánchez, B. (1997). Comunidad Educativa: Nuevo encuentro social, pedagógico y cultural. Primer Simposio sobre Participación, Organización y Comunidad Educativa. Noviembre 27 al 30 de 1996. Bogotá: Editorial Guadalupe.
- González Ramírez, T. (2000). Evaluación y Gestión de Calidad. Un enfoque metodológico. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Guimaraes, R. P. (1986). Cooperativismo y participación popular: nuevas consideraciones respecto de un viejo tema. En: Revista de la CEPAL. No. 28, Abril. Pp. 181 – 194.
- Horton, P. B. & Horton, P. L. (1973). Introducción a la sociología. Buenos Aires: El Ateneo.
- Illouz, E. (2007). Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo. Buenos Aires – Argentina: Katz Editores.
- Kirsch, H. (1982). La participación de la juventud en el desarrollo de América Latina. Problemas y políticas relativos a su inserción en la fuerza de trabajo y a sus posibilidades de educación y empleo. En: Revista de la CEPAL, Diciembre, No. 18. Pp. 118 – 138.
- Lagos, J., Bohórquez, F. & Giraldo, C. M. (1994). Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla. Una experiencia en la construcción de la autonomía escolar. En: Revista Educación y Cultura. FECODE. No. 35. Octubre
- Leopold, R. y Claus, A. B. (1979). “Youth and Society”. En: “Current Sociology”.
- Linton, R. (1965). El estudio del hombre. 8ª ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martín et al. (1987). Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa. Escuela popular claretiana. Neiva – Huila: Dimensión Educativa.
- Mckee, J. B. (1969). Introduction to sociology. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Mejía Jiménez, M. R. (2004). Educación (es) en la (s) Globalización (es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones desde abajo.

\_\_\_\_\_ (1995). Educación y escuela en el fin de siglo. Bogotá: CINEP.

\_\_\_\_\_ (1997). La comunidad educativa, una construcción para empoderar la escuela. En: Comunidad Educativa: nuevo encuentro social, pedagógico y cultural. Primer simposio sobre participación, organización y comunidad educativa. Compiladora García Sánchez, Bárbara. Bogotá, Noviembre 27 al 30 de 1996.

Mockus, A. et al. (2001). Evaluar para mejorar la educación. Secretaría de Educación. Alcaldía de Bogotá. Bogotá: Alfaomega S.A.

Moreno y Escandón, F. (1984). Plan de estudios y método provisional para los colegios de Santa Fe. Archivo General de la Nación. Sección: Archivo anexo. Fondo: Instrucción pública. Tomo II.

Munar Moreno, Y. A. (2009). Relaciones, tensiones y proyecciones entre educación y comunidad: la historia de dos escuelas comunitarias. Tesis de Grado Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Múnera López, M. C. (2007). Resignificar el desarrollo. Facultad de Arquitectura. Universidad Nacional de Colombia. Medellín: Escuela del Hábitat – CEHAP.

Nieves Herrera, J. (1996). Evaluación y promoción, una experiencia en construcción. Centro Educativo Distrital El Libertador. En: Revista Educación y Cultura, No. 39, Marzo. pp. 32 – 37.

Nisbet, R. (1996). La formación del pensamiento sociológico. Buenos Aires: Amorrortu.

Noguera, C. (2009). Revista Educación y realidades. Mayo – Agosto. 34 (2). pp. 21 – 33.

Orozco Gómez, G. (2004). De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo – comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. En: Revista Nómadas. No. 21. Octubre. Bogotá: Universidad Central. pp. 120 – 127.

Picas Contreras, J. (1999). La construcción social del subdesarrollo y el discurso del desarrollo. En: los límites del desarrollo. Barcelona: Icaria.

Popkewitz, T. S. (2000). Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata.

Pulido Cortés, O. (2006). Aprendizaje, psicología y educación en Colombia. Ponencia presentada en el Seminario Nacional: ¿Es posible una epistemología de la psicopedagogía? Cuadernos de psicopedagogía No. 4 Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 41 – 50.

\_\_\_\_\_ (2009). Capital humano y universidad: conceptos y perspectivas críticas. En: Revista colombiana de educación superior. Año 1, No. 3, Julio – Diciembre. Pp. 26 – 41.

Prieto, V. M. (1994). La formación social de los estudiantes del Gimnasio Moderno. En: Revista Educación y Cultura. No. 35, Octubre. Pp. 30 – 35.

Ravitch, D. (1997). Estándares nacionales en educación. En: Revista Educación y Cultura. No. 43, Abril. pp. 59 – 67.

Revista Educación Latinoamericana (1968). Vol. II. No. 8. Octubre.

Revista Interamericana de Educación (1970). No. 16. Abril – Mayo.

Revista de la CEPAL (1988). Los Desafíos de América Latina en el mundo de hoy. No. 34. Abril.

Revista Educar (1995). Innovación en el contexto actual de la reforma. No. 19. Barcelona.

Revista Educación y Cultura (1985). ¿Sistema educativo colombiano? FECODE. No. 5. Septiembre.

\_\_\_\_\_ (1994). Reforma Educativa en Colombia. FECODE. No. 33. Abril.

\_\_\_\_\_ (1994). Autonomía Escolar. FECODE. No. 35. Octubre.

Reyes, O. L. y Cruz, A. X. (2008). Revista Pedagogía y Saberes Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. No. 28. Enero – Junio.

- Rocha de la Torre, A. (1996). Los exámenes de Estado ante el reto de la diversidad, la equidad y la calidad. En: *Revista Educación y Cultura*, No. 39, Marzo. Pp. 5 – 16.
- Rodríguez Rodríguez, R. (1994). Autonomía Escolar. En: *Revista Educación y Cultura*, No. 35, Octubre. Pp. 4 – 20.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946*. Vol. 1 – 2. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Segundo, J. L. Pbro et al. (1969). *Iglesia latinoamericana ¿Protesta o profecía?* Avellaneda – Argentina: Ediciones Búsqueda.
- Tezanos, A. de (1992). *Mirar desde adentro*. En: *cómo aprende y cómo enseña el docente*. PIIIE. Santiago.
- Torres, R. M. (2000). *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas*.
- Torres Carrillo, A. (2002). *Reconstruyendo el vínculo social*. En: *Revista Administración y Desarrollo*. También en: *Organizaciones populares, movimientos sociales y constitución de sujetos*. UNAD. Bogotá.
- Trujillo García, C. H. (1993). La educación fuente de cambio. *Revista Educación y Cultura*. No. 29. Marzo. pp. 14 – 18.
- UNESCO (1999). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Documentos.
- Useros, M. (1971). *Los cristianos en la vida política*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Vargas Sierra, G. (1984). *Escuela y Comunidad*. Centro de Enseñanza Desescolarizada. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Vélez White, C. M. (1999). El programa de evaluación de la calidad de la educación en el Distrito Capital. En: *Memorias Tercer Foro Educativo Distrital*.
- Villar, Rodrigo (1999). El programa escuela nueva en Colombia. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Números 14 y 15.

Weber, M. (1969). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Tomo I.* México: Fondo de Cultura Económica.

Wolfe, M. (1984). La participación una visión desde arriba. En: *Revista de la CEPAL.* No. 23, Agosto. Pp. 159 – 184.

