

**¿AHORA QUÉ SE LE PIDE A LA ESCUELA? UNA LECTURA DESDE EL  
PERIÓDICO EL ESPECTADOR (2012- 2016)**

**KAREN ARENALES DÍAZ  
LEIDY RÁTIVA CRISTANCHO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ, COLOMBIA**

**2019**

**¿AHORA QUÉ SE LE PIDE A LA ESCUELA? UNA LECTURA DESDE EL  
PERIÓDICO EL ESPECTADOR (2012- 2016)**

KAREN ARENALES DÍAZ  
LEIDY RÁTIVA CRISTANCHO

**Tutora:**  
YEIMY CÁRDENAS PALERMO

**Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciadas en Psicología y Pedagogía**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ, COLOMBIA

2019

## **Dedicatoria**

*El presente trabajo de grado está dedicado a Dios, por darnos sabiduría e inteligencia para llevar a un buen término este trabajo, y por rodearnos de personas comprometidas con la educación que nos acompañaron hasta el final.*

## Agradecimientos


*A los maestros que con sabiduría nos acompañaron durante el proceso de formación, en especial nuestra tutora Yeimy Cárdenas, quien fue un apoyo incondicional y una guía constante, gracias por asumir el reto que la educación implica.*

*Doy infinitas gracias a Dios, si él no me hubiera enseñado a afrontar las adversidades de la vida, nunca hubiese podido soñar con entrar a la universidad. Agradezco a mi papá, Julio Arenales, un fiel creyente de la educación, sin su apoyo constante, no hubiera podido tener un proceso educativo con tantas alegrías y tranquilidades. Finalmente, doy gracias a mi amiga y compañera de tesis Leidy, no hubiese podido pensar en una mejor amiga y compañera de universidad.*

*Karen A.*

*A mi familia, a los que ya no están y a los que permanecen, por permitirme ser quien soy hoy, con limitaciones y libertades en la justa medida que solo la experiencia podría designar, por permitirme soñar a pesar de todo. A los compañeros que la vida me dio y que me han acompañado entre risas y llantos.*

*Leidy R.*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Educadores</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código:</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación:</b>	<b>Página 5 de 89</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	¿Ahora que se le pide a la escuela? Una lectura desde el periódico el espectador (2012- 2016).
<b>Autor(es)</b>	Arenales Karen, Rativa Leidy.
<b>Director</b>	Cárdenas Palermo Yeimy
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2019
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	ESCUELA, INDITUCION, EDUCACION, MAESTRO, METODOLOGIA, CURRICULO.

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente trabajo de grado se inscribe en el Eje de Educación, Cultura y Sociedad de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional. Se centra en el análisis de las demandas realizadas a la escuela en el escenario público, en el quinquenio 2012 – 2016, a partir de la identificación de temas y argumentos, utilizando como fuente primaria el periódico El Espectador. Las demandas a la escuela son rastreadas con el fin de interrogar los sentidos que circulan sobre dicha institución al considerar que el para qué o los para qué de la escuela son pistas para comprenderla las demandas que varían, acompasadas con las realidades sociales, culturales, políticas y económicas.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Atehortúa, A. (11 de mayo de 2017). <i>Modelos de financiación para la educación</i>. El Espectador. Recuperado de: <a href="https://www.elespectador.com/opinion/modelos-de-financiacion-para-la-educacion-columna-693431">https://www.elespectador.com/opinion/modelos-de-financiacion-para-la-educacion-columna-693431</a></p> <p>Álvarez, A. (1995). <i>Y la escuela se hizo necesaria</i>. Bogotá: Magisterio</p> <p>Arendt, H. (1996). “La crisis de la educación”. <i>Entre pasado y futuro</i>. Madrid, España: Editorial Península</p> <p>Baudelot, C. y Establet, R., (1999). “El aparato escolar y la reproducción”. En M. Enguita. (Ed.). <i>Sociología de la Educación</i>. (p. 97 - 104). Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.</p> <p>Bourdieu, P. y Passeron, J., (1996). <i>La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza</i>, México D.F., México: Distribuciones Fontamara, S. A.</p> <p>Bourdieu, P. y Passeron, J., (2003). <i>Los herederos. Los estudiantes y la cultura</i>, Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI Editores Argentina</p>

- Bowles, S. y Gintis, H., (1999). "Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo". En M. Enguita. (Ed.). *Sociología de la Educación*. (p. 144 - 163). Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.
- Bustamante, G. (30 de julio de 2016). *¿Otra escuela para el posconflicto?* El Espectador, Recuperado de [http://agencia.pedagogica.edu.co/docs/files/columna\\_el\\_espectador\\_profesor\\_guillermo\\_bustamante.pdf](http://agencia.pedagogica.edu.co/docs/files/columna_el_espectador_profesor_guillermo_bustamante.pdf)
- Corea, C. y Lewkowicz, I., (2004). *Pedagogía del aburrido Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991) Artículo 67 [Título II]. 2da Ed. Legis. Constitución política de Colombia [Const.] (1991). Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf> Puede utilizar estos términos si los considera
- Calvo, G., Camargo, M y Hederich, C. (2007). Superando el ladrillo y el bazar. *Revista colombiana de educación*, (53), 80-105.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación Una introducción a la filosofía de la educación*. Recuperado de <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/08/Dewey-John-Democracia-y-Educacion.pdf>
- Dubet, F., (2006). *El declive de las instituciones*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/97246783/Dubet-El-Declive-de-La-Institucion-LIBRO-ENTERO>
- Dubet, F., (2007). *La experiencia Sociológica*, Barcelona, España: Gedisia.
- Dubet, F y Martuccelli., (1998). *En la escuela, Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada
- Durkheim, E., (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- EcuRed (2019). *El Espectador (periódico de Colombia)*. Recuperado de [https://www.ecured.cu/El\\_Espectador\\_\(peri%C3%B3dico\\_de\\_Colombia\)](https://www.ecured.cu/El_Espectador_(peri%C3%B3dico_de_Colombia))
- Fecode. (marzo. 2014). Veinte años de la ley general de educación. *Boletín encuentro*. Recuperado de [www.fecode.edu.co/images/boletin\\_encuentro/Boletin%20Encuentro%202014/BOLETIN%20ENCUENTRO%20No%20317.pdf](http://www.fecode.edu.co/images/boletin_encuentro/Boletin%20Encuentro%202014/BOLETIN%20ENCUENTRO%20No%20317.pdf)
- Finocchio, S. (2011). "Hacia la constitución de culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles". En: *Diploma superior en curriculum y practicas escolares*. Clase 5, FLACSO. Buenos Aires.
- Gentili, P. (2015)., *América latina, entre la desigualdad y la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- Gvirtz, S. Grinberg, S. y Abregú, V., (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Aique educación.
- Hodgson, G. (2011). *¿Qué son las instituciones?* Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n8/n8a02.pdf>
- Martínez, A., (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Mead, G. (2003). En: Enseñanza y sociedad. *El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: siglo veintiuno.
- Meirieu, P., (2004). *En la Escuela hoy*, Barcelona, España: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Ministerio de Educación Nacional (2019). La gratuidad de la educación: un derecho fundamental. Consultado el 31 de mayo de 2019. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-133588.html>

- Narodowski, M., (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires: Novedades Educativas
- Pinkasz, D, (2011). *Continuidades y Rupturas en la escuela y el currículo de la modernidad*.
- Pulido, R, Rodrigo, B., Ariza, M. Y Zúñiga, L (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas*. Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Red de Maestros., Programas de posgrado nacionales., grupos de investigación nacionales y Docentes galardonados redlenguaje. (junio 29 de 2016). Carta para la ministra de educación sobre los DBA Recuperado de: <http://redlenguaje.com/index.php/component/k2/item/45-carta-para-la-ministra-de-educacion-sobre-los-dba>
- Sampieri, H. (2014) *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Recuperado de <https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/metodologc3a3c2ada-de-la-investigac3a3c2b3n-sampieri-6ta-edicion1.pdf>
- Varela, J. y Álvarez, F., (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: Las ediciones de la piqueta.
- Zuluaga, O. (1995). De la educación estamental a la educación como servicio público. *Revista Educación y Pedagogía*. 7(14-15), 435-447.
- Zubiria, J. (2014). “*No basta con tener buenos docentes*”. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/para-la-excelencia-educativa-no-solo-se-necesitan-mejores-maestros/382193-3>

#### 4. Contenidos

El presente trabajo se estructura en cuatro capítulos. En el primer capítulo *La escuela como institución: precisiones teóricas*, se desarrollan los aspectos que la han configurado como una invención moderna que responde a fines sociales asignados por la *metainstitución* que la erigió: el Estado. Tomando en cuenta esto, se presentan enlazados los principios que la constituyen como institución pública, laica y democrática. En este capítulo, se desglosan también diferentes miradas y énfasis analíticos que se han hecho sobre la escuela, en relación con los interrogantes: qué es y cuál es su función social, aspectos que permiten situarla como un objeto de constante análisis.

En el segundo capítulo, *Generalidades de lo que se dice sobre la escuela en el periódico El Espectador (2012-2016)* Se hace una descripción temática general, de los 197 artículos seleccionados.

En este se identificaron cuatro líneas temáticas:

1. Calidad educativa, que engloba discusiones relacionadas con la implementación de la jornada única, los colegios en concesión, la implementación del grado doce, las pruebas internacionales, la formación docente e implementación de las TIC.
2. Financiación escolar, que agrupa debates en torno a la inversión del sector educativo en lo relacionado a las condiciones precarias de funcionamiento de algunas escuelas.
3. La escuela privada... “mejor que la pública”, que integra dos miradas, una en relación con los logros que ha tenido en sus innovaciones educativas y otra que la presenta como punto de referencia para comparar la calidad educativa en lo público y lo privado.
4. Apuestas curriculares y metodológicas, asociada a diversos temas con relación a la implementación de contenidos curriculares en la escuela y las preocupaciones por cambiar los métodos de enseñanza tradicionales.

En el tercer capítulo, *¿Qué se le pide a la escuela?* se analizan 11 artículos, que enuncian demandas explícitas hechas a la institución, en relación con el lugar del maestro, los contenidos y los métodos educativos, en ellas se exhorta también al cambio en cuanto a los propósitos formativos de la escuela y su papel en la socialización. Las demandas son diversas, sin embargo, se puede observar que todas se encuentran en un punto similar, estas propenden por un ideal de calidad que justifica el cambio.

En el cuarto capítulo, se postula una serie de conclusiones abstraídas a partir de los análisis realizados que permiten evidenciar que, entre las demandas realizadas a la escuela, se encuentran constantes y diversas sugerencias al cambio en el sistema educativo y, por ende, en la escuela, particularmente en aspectos relacionados con asuntos metodológicos y curriculares. En este sentido, se postulan llamados a la transformación y a la innovación, que propenden por un cambio en los aspectos escolares, dejando la pregunta abierta por su existencia en la actualidad.

### **5. Metodología**

De acuerdo con el objetivo y la pregunta, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, entendido como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo ‘visible’, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Sampieri, 2014, p. 9). Específicamente, se trata de una investigación documental, entendida como una técnica que permite “obtener datos e información a partir de documentos escritos o no escritos, susceptibles de ser utilizados dentro de los propósitos de estudio concretos” (Pulido, Ballén y Zuñiga, 2007, p. 59).

Como ya se ha dicho, la fuente primaria elegida fue el diario El Espectador al considerar que es de circulación nacional y posee una historia destacada entre los diarios del país debido a su antigüedad, su línea editorial.

El tratamiento de la información obtenida se orientó por los aportes del análisis de contenido, en cinco grandes fases o etapas: 1. Construcción de matrices y fichas 2. Recolección de datos (359 artículos), a partir de la revisión del periódico El Espectador (2012-2016). 3. Depuración y organización de la información. 4. Clasificación de la información según unidades temáticas relevantes, en dos fases. a) clasificación, organización y descripción temática del total de la muestra depurada y seleccionada (197 artículos) y b) Selección, organización, y tematización de los artículos para el análisis, que expresan explícitamente demandas a la escuela. (11 artículos) 5. Análisis de los artículos a la luz del objetivo de la investigación.

### **6. Conclusiones**

En términos generales, lo que se dice sobre la escuela y lo que ahora se le demanda es el cambio. Un discurso interesante para analizar el espectro social en el que, a pesar, de la dificultad para separar lo antiguo de lo que se pretende como nuevo, se tiende al llamado a la innovación desde ideas vacías y contradictorias. Ideas bajo las que, por un lado, se pretende innovar, aun cuando en ello se confundan los sentidos mismos de la institución escolar pública.



Esto se evidenció, generalmente, en las demandas identificadas en el periódico al apelar al cambio de aspectos metodológicos y curriculares de la escuela, es decir, un cambio en los procedimientos, ligados al maestro y los contenidos impartidos. Aquí la estructura de la escuela, al menos en cuanto a institución se refiere, es puesta en tela de juicio y cuestionada.

Cambios que deben ser pensados, pues resulta necesario comprender que algunos apuntan a la forma institucional de la escuela. Aspectos que, si se cambian, por ejemplo, la tradición de los saberes, la financiación estatal y el contrato de un sujeto que enseña y otro que aprende, pueden derivar en otra cosa que no es escuela. Quizás demarque, como lo dice Dubet (2007), indicios de que se estamos en tiempos de organizaciones, ante el declive de las instituciones.

La revisión de los artículos permite observar cómo el declive institucional está basado en una visión negativa del maestro y de su lugar en la tarea educativa, por cuanto se presenta la urgencia de cambiar su lugar de enseñante, su papel frente a la cultura, su posición frente a los estudiantes y su responsabilidad y disposiciones frente al saber.

A lo largo de las demandas y de la revisión en general, se percibe un señalamiento general al maestro, debido a que se ve como el responsable del subdesarrollo de la nación, pues lo que circula sobre él se da como expresión de crítica, bien sea en su formación o en su forma de impartir el saber, se resalta que no se encuentra bien capacitado para lidiar con los desafíos de la sociedad, sin embargo, estos desafíos a los que se refieren en el conjunto de artículos, son en términos de calidad, impuestos por organizaciones internacionales que pasan por alto las condiciones y necesidades del país, en este sentido, solo abrían buenos maestros si las pruebas estandarizadas así lo determinan.

<b>Elaborado por:</b>	Arenales, Karen y Rativa, Leidy
<b>Revisado por:</b>	Dra. Yeimy Cárdenas Palermo

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	02	06	2019
--	----	----	------

## Tabla de contenido

Introducción	11
Capítulo 1. La Escuela como institución: precisiones teóricas	16
Principios constituyentes de la escuela pública	21
Las funciones de la escuela	25
Lecturas a la relación escuela-sociedad como pistas de comprensión de las funciones de la escuela	30
La Paideia Funcionalista	30
Inversiones Críticas	32
El Contra – modelo	34
El declive de la institución	36
Capítulo 2. Generalidades de lo que se dice sobre la escuela en el periódico El Espectador (2012-2016)	41
Calidad Educativa	41
Financiación educativa	52
La escuela privada... “mejor que la pública”	59
Apuestas curriculares y metodológicas	61
Capítulo 3. ¿Qué se le pide a la escuela? Una lectura desde el periódico El Espectador (2012 - 2016).	65
¿Cuál debería ser el lugar del maestro?	66
¿Cómo se debería enseñar en la escuela?	69
¿Qué debería enseñar la escuela?	72
Capítulo 4. Conclusiones	81
Referencias	85
ANEXOS	87

## Introducción

Los análisis acerca de la escuela en Colombia han tendido a diferenciar su comprensión como acontecimiento y como institución. En la primera lógica, se reconoce la escuela como el efecto de diversos factores sociales, reacomodamientos, puntos de ruptura, apariciones y reapariciones de “prácticas y verdades que culturalmente habrían de permitirle a la sociedad colombiana escolarizarse a la manera del occidente moderno”, en el siglo XIX (Álvarez, 1995, p. 25).

En esta perspectiva, la escuela es un suceso propio del modo de pensar del progreso y la evolución, en el siglo XIX. Es decir, es una configuración que no ha estado ahí de manera natural, para instruir a las poblaciones más jóvenes, ni desde los mismos objetivos y las mismas demandas en cada “presente”.

En la lógica institucional, se parte de reconocer la escuela como una estructura formal con una dinámica propia y articulada a una estructura social, económica y política. Se trata de una perspectiva que reconoce a la escuela como un “fenómeno histórico y social”, lo que coincide con la idea de acontecimiento, es decir que “no siempre hubo escuela, y menos aún, como hoy la conocemos” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009, p. 38).

En este sentido, a la escuela se le reconoce en atención a su estructura objetiva y su lógica subjetiva “de agenciamiento humano”, es decir, “en la cabeza humana” (Hodgson, 2011, p. 30). La estructura objetiva, se refiere a una organización social que se impone a los individuos, mediante actividades, dinámicas, leyes y discusiones que evidencian las maneras de pensar y ser de una sociedad.

De ahí, las diferentes formas de reconocerla: como sistema de transmisión de saberes, como productora de cultura y como “formación discursiva (...) en la que, confluyen diversos enunciados diferentes en su forma y dispersos en un tiempo” (Martínez, 2012, p. 138).

Como acontecimiento o como institución, la escuela se ha percibido como una configuración ligada a demandas y funciones sociales que varían con cada conflicto, cada época o cada reorganización de los sistemas educativos, aun cuando, de fondo no se afecten las características generales: un espacio cerrado, la figura del maestro como autoridad moral e intelectual, los alumnos y un sistema de transmisión de saberes (Várela y Álvarez, 1991). En consecuencia, una forma de entender la escuela que exhorta a leer las transformaciones,

pero también lo inmutable, o lo que parece permanecer. Dos caras de una misma moneda que, difícilmente pueden visibilizarse en la actualidad, en tanto las lecturas a la escuela parecieran exhortara a que todo debe cambiarse.

Justamente, en una tentativa de interrogar los sentidos comunes sobre la escuela, en el presente trabajo de grado se propuso analizar las demandas hechas a la institución, en el escenario público en Colombia en el periodo 2012-2016, al considerar que el para qué o los para qué de la escuela son una pista para comprenderla ligada a funciones y demandas que varían acompasadas con las realidades sociales, culturales, políticas y económicas. Una pregunta que resulta de especial pertinencia en el actual contexto, dado que la escuela como institución social se ha visto saturada de múltiples opiniones que, tal como lo sugiere Bustamante (2016), en muchas ocasiones, contradicen, tensionan o desconocen lo que es la escuela y las funciones relativas a la enseñanza y el saber.

Así, el presente proyecto tuvo como objetivo analizar las demandas que se hacen a la institución escolar en el escenario público en Colombia, utilizando como fuente primaria el periódico El Espectador. De manera más específica, en el presente trabajo expone un análisis de las demandas a partir de la identificación de temas y argumentos, en el periodo 2012 – 2016.

La delimitación del periodo obedece a que en los últimos años las demandas a la escuela han mutado de énfasis y actores, no solo porque el eje de la autonomía de la escuela se ha debilitado, sino también porque quienes se refieren a la escuela ya no son los actores del sistema, —como ocurrió en los años 90 por los debates generados desde el Movimiento Pedagógico, para la edificación de la Ley general de Educación (Boletín encuentro, 2014)— sino todos aquellos “opinadores de los más diversos orígenes y signos políticos” (Gentili, 2012).

En coherencia con lo dicho, el proyecto se orienta por la pregunta: ¿cuáles han sido las demandas hechas a la escuela en el periodo 2012- 2016, en el escenario público?

De acuerdo con el objetivo y la pregunta, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, entendido como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo ‘visible’, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Sampieri, 2014, p. 9). Específicamente, se trata de una investigación documental, entendida como una técnica que

permite “obtener datos e información a partir de documentos escritos o no escritos, susceptibles de ser utilizados dentro de los propósitos de estudio concretos” (Pulido, Ballén y Zuñiga, 2007, p. 59).

Como ya se ha dicho la fuente primaria elegida fue el diario El Espectador, al considerar que es de circulación nacional, posee una historia destacada entre los diarios del país debido a su antigüedad, su línea editorial y su política autoproclamada como de “extremo centro” (Centro político) y por la calidad de su contenido, al ser considerado uno de los mejores gracias a su independencia, credibilidad y objetividad, en coherencia con su orientación a la opinión y el análisis por encima de los hechos noticiosos (EcuRed, 2019).

El tratamiento de la información obtenida se orientó por los aportes del análisis de contenido, en cinco grandes fases o etapas: 1. Construcción de matrices y fichas 2. Recolección de datos, a partir de la revisión del periódico El Espectador durante el periodo establecido. 3. Organización de la información. 4. Clasificación de la información según unidades temáticas relevantes, en dos fases. a) clasificación, organización y descripción temática del total de la muestra depurada y seleccionada (197 artículos). b) Selección, organización, y tematización de los artículos para el análisis, que expresan explícitamente demandas a la escuela. (11 artículos) 5. Análisis de la información, mediante los aportes al objetivo de la investigación.

El análisis de los temas y argumentos asociados a las demandas a la escuela se logró gracias a que la información de los artículos (los cuales fueron registrados en fotografía), se agruparon en una matriz.

Con respecto a la fase dos, en un primer momento se recopilaron un total de 359 artículos, estos referenciaban indistintamente el término escuela o aludían en algo a ella, pues se utilizaron amplios descriptores de selección, los cuales admitían artículos que por sus títulos o imágenes sugerían hablar temas en relación a la escuela. En concordancia, los descriptores iniciales, aceptaban para la recopilación, artículos que empleaban los siguientes términos: escuela, institución escolar, colegio, institución educativa, sistema escolar, sistema educativo, educación, maestro y estudiante, entre otros.

En un segundo momento, se depuró la primera compilación, obteniendo un total de 197 artículos, que al leerlos, no solo aludían en algo a la escuela, en vez de esto, trataban con algo más de profundidad, distintos temas de la escuela. Estos fueron agrupados en una matriz

(en correspondencia con la fase tres), esta puede ser consultada en los anexos del presente trabajo, en la que se incorporó el contenido de cada artículo.

Para el desarrollo de la cuarta etapa, los artículos fueron fichados por hojas al interior de esta, lo que facilitó la lectura, la clasificación temática y descripción general de toda la muestra (fase a), y el posterior análisis de aquellos que contenían una demanda, entendida en términos de deber ser o hacer de la escuela (fase b).

El presente trabajo se estructura en cuatro capítulos. En el primer capítulo *La escuela como institución: precisiones teóricas*, se desarrollan los aspectos que han configurado la escuela permitiéndole ser una institución e invención moderna que responde a fines sociales asignados por la *metainstitución* que la erigió: el Estado.

Tomando en cuenta esto, se presentan enlazados los principios que la constituyen como institución pública, laica y democrática etc., con las funciones que desempeña al tener una operatividad definida. En este capítulo, se desglosan también diferentes miradas y énfasis analíticos que se han hecho sobre la escuela, en relación con los interrogantes: qué es y cuál es su función social, aspectos que permiten situarla como un objeto de constante análisis.

En el segundo capítulo, *Generalidades de lo que se dice sobre la escuela en el periódico El Espectador (2012-2016)* Se hace una descripción temática general, de los 197 artículos admitidos. Seleccionados e incluidos por tratar con algo de profundidad, distintos temas de la escuela

En este rastreo se identificaron cuatro líneas temáticas:

5. Calidad educativa, que englobó discusiones relacionadas con la implementación de la jornada única, los colegios en concesión, la implementación del grado doce, las pruebas internacionales, la formación docente e implementación de las TIC.
6. Financiación escolar, que agrupó debates en torno a la inversión del sector educativo en lo relacionado a las condiciones precarias de funcionamiento de algunas escuelas.
7. La escuela privada... “mejor que la pública”, que integra dos miradas, una en relación con los logros que ha tenido en sus innovaciones educativas y otra que la presenta como punto de referencia para comparar la calidad educativa en lo público y lo privado.

8. Apuestas curriculares y metodológicas, asociada a diversos temas con relación a la implementación de contenidos curriculares en la escuela y las preocupaciones por cambiar los métodos de enseñanza tradicionales.

En el tercer capítulo, *¿Qué se le pide a la escuela?* se analizan 11 artículos, que enuncian demandas explícitas hechas a la institución, en relación con: el lugar del maestro, los contenidos y los métodos educativos.

Se tratan también ideas que aluden a la función educativa de la escuela, que exhortan al cambio en cuanto a sus contenidos curriculares; sus métodos de enseñanza; los lugares de sus integrantes; sus propósitos formativos y su papel en la socialización. Las demandas son diversas, sin embargo, al analizarlas se puede observar que todas se encuentran en un punto similar, estas propenden por un ideal de calidad que justifica el cambio.

En el cuarto capítulo, se postulan una serie de conclusiones abstraídas a partir de los análisis realizados que permiten evidenciar, que entre las demandas realizadas a la escuela se encuentran constantes y diversas enunciaciones al cambio en el sistema educativo y, por ende, en la escuela, particularmente en aspectos relacionados con asuntos metodológicos y curriculares, entre los que oscilan, por ejemplo, los procedimientos en los que la institución se ha materializado, generalmente cuestionándolos. En este sentido, se postulan llamados a la transformación y a la innovación, que propenden por un cambio en los aspectos escolares, dejando la pregunta abierta por su institucionalización.

Cuestionamientos que permiten ratificar que la escuela, es una institución social fundamental para comprender las tensiones que se presentan entre la educación, la sociedad y la cultura, a través de una pregunta por las implicaciones que tiene una institución como está al intentar reconciliar los marcos sociales en los que se instaura, y la conformación de los sujetos que la ocupan.

De ahí, la pertinencia de centrar el punto de análisis en la institución escolar, porque los cuestionamientos teóricos sobre esta triada, educación, cultura y sociedad, desde lo concreto de la institución, puede dar cuenta de cómo las pretensiones sociales de una época y culturas pueden tensionar el espíritu con que fueron creadas las instituciones, permitiendo reconocer, que más allá de sus lógicas anticuadas, habría que interrogar y reconocer su supervivencia en condiciones tan adversas.

## Capítulo 1. La Escuela como institución: precisiones teóricas

En un sentido amplio, la institución puede entenderse como aquello que “designa la mayor parte de los hechos sociales que están organizados, se transmiten de una generación a otra y se imponen a los individuos” (Dubet, 2006, p. 30), es decir, la institución se configura como un referente que le permite a los individuos hacer parte de la sociedad y la cultura, a través del vínculo generacional, a partir de una congregación de hechos sociales.

Desde la sociología, las instituciones se entienden articuladas a marcos referenciales que las anteceden, las configuran, les brindan sentido y les posibilitan mantenerse en el tiempo. Así, la institucionalidad se define por las costumbres, los hábitos, los rituales y otras conductas creadas y adoptadas por un grupo social y que, a la vez, son reproducibles por otros que vendrán a instalarse en su interior. Dichos marcos referenciales son la representación del anclaje institucional a un orden que le es superior y que le permite configurarse.

De esta manera, en la modernidad, como lo señala Lewkowicz (2004) las “instituciones (se) apoyaban en la *metainstitucion* Estado-nación. Y ese apoyo era el que les proveía sentido y consistencia integral” (p, 20). Así, familia, escuela e iglesia, al estar sustentadas en el Estado nacional, tenían funciones definidas, articuladas y sistemáticas, además de una interrelación que les permitía sostenerse.

En esta perspectiva se evidencia el papel fundamental de las instituciones en la reproducción de conductas y creencias, sentido en el que, como lo plantea Durkheim, “puede denominarse institución a todas las creencias y a todos los modos de conducta instituidos por la colectividad...” (Citado por Dubet, 2006), es decir, la institución no se refiere solamente a los hábitos, sino que alude también a maneras de ser y pensar que se inscriben en los individuos a partir de la transmisión jerarquizada, por el paso que hace el individuo en diferentes instituciones que, a pesar de sus diferencias, giran en torno a la mencionada



metainstitución<sup>1</sup>, conectadas entre sí por “la producción y reproducción del lazo social nacional” (Lewkowicz, 2004. p. 27), y por el fin común de formar a un ciudadano.

Por otro lado, desde una mirada antropológica, en concordancia con la sociológica, la institución, es la encargada de proporcionar marcos cognitivos y morales, que le permiten al individuo, construir su propio pensamiento sin desligarse del colectivo, o mejor, de construirse siempre en relación con el otro. Por ello, la institución se traduce en el establecimiento de normativas o leyes que regulan las conductas que son reconocidas por el colectivo en el que son instauradas. De este modo, se entiende que la institución requiere de la organización para constituirse, aunque cabe la salvedad de que no toda organización es traducible en una institución.

Para Dubet (2006), la institución puede ser entendida en un sentido político como “un conjunto de aparatos y procedimientos de negociaciones orientadas a la producción de reglas y decisiones legítimas” (p. 31), que se hacen fundamentales para sostener lo público.

Así, la institucionalidad es necesaria para la producción y mantenimiento de un espacio democrático, en tanto “asegura las relaciones sociales, transforma los conflictos de intereses en procesos de regulación y en opciones públicas legítimas” (p 31).

Entendido lo anterior, comprender la escuela como institución, alude a reconocer su papel socializador o su mediación para la interiorización de lo social y, por ende, para la inscripción de cada sujeto en una cultura particular, que se traduce en unos modos de actuar, ser y pensar comprendidos como correctos, al interior de las dinámicas de cada sociedad.

En coherencia, la escuela como institución, permite imprimir en el sujeto una forma de pensar, construida de acuerdo con los valores y principios sociales a los que responde y con los que está en relación constante, sin que ello signifique negar la posibilidad de “desarrollarse y poseer identidades plenamente acabadas, conforme cada cual capta y refleja, en su experiencia individual, aquellas actitudes o actividades sociales organizadas que encarnan o representan las instituciones sociales” (Mead, 2003, citado por, Dubet 2006).

La institucionalidad otorgada a la escuela, en tanto invención moderna, se comprende en el marco referencial del Estado-Nación como la metainstitución dadora de sentido, pues

---

<sup>1</sup> Cabe mencionar que autores como Dubet (1998), Corea y Lewkowicz (2004), entre otros, afirman que la metainstitución Estado-Nación ha perdido su lugar de legitimidad debido a los recientes cambios sociales. Al respecto, al final de este capítulo, se ahondará en estas lecturas.

como lo menciona Lewkowicz, “el Estado-Nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano” (p. 20).

Por fuerza de su responsabilidad con la producción de un sujeto-ciudadano, como un ser útil para el mantenimiento del orden social establecido, la escuela se define también por una interrelación constante con otras instituciones, también ligadas al Estado-nación, y también activas en la producción del ciudadano, en este sentido la escuela se vislumbra como una institución interdependiente.

En consecuencia, la escuela como institución debe ser comprendida en su historia, en tanto esta posibilita entender sus transformaciones desde su concepción hasta la forma que ha adquirido hoy, para ahondar en la comprensión de las adaptaciones que la institución pretende hacer al responder a una forma particular de sociedad, y a las formas de socialización que esta exige, sin que se afecte estructuralmente, como ya lo advierte Dubet (2006) “que esa escuela se adaptase al mundo y que sufriera las alternativas de aquel no cambia su índole profunda y su estructura” (p. 34). Es decir, como institución, la escuela se enfrenta a la posibilidad de transformarse sin modificar las características estructurales que históricamente la configuraron.

En efecto, la escuela no ha funcionado de la misma manera; ella se ha materializado dependiendo de las necesidades políticas, culturales, económicas y sociales, específicas de cada época, ya que, como lo mencionan Gvartz, Grinberg y Abregú (2009) “[...] cada sociedad y cada proceso social se apoyan en sus antecesores, sea para negarlos, para afirmarlos o para resignificarlos...”, (p. 37). Por ende, no puede ser entendida a simple vista, ni conceptualizada, simplemente, como una construcción arquitectónica a la que asisten los diferentes miembros de una sociedad.

Esto indica que la escuela como se conoce hoy es el resultado de múltiples transformaciones históricas y sociales que la fueron modelando hasta darle su forma actual. Reconocer su susceptibilidad al cambio, permite interrogar, inclusive, desde cuándo la función educativa ha estado a cargo de la escuela, así como las funciones de socializar y distribuir; y preguntarse por las formas escolares no institucionalizadas<sup>2</sup> que se dieron

---

<sup>2</sup> Para un mayor desarrollo de las formas de escolarización no institucionalizadas *Cfr* Gvartz, S. Grinberg, S. y Abregú, V. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique educación. Donde se evidencia un largo recorrido para especificar los modos en que se dio la escolarización antes del fenómeno conocido como modernización en occidente.

anteriormente y que contribuyeron a la conformación de lo que en la actualidad se llama escuela. Una escuela que, en su delimitación moderna, en todo caso, albergó modelos y prácticas diferentes (Gvirtz *et al.*, 2009), que se relacionaron de maneras particulares con los saberes que se transmitía, con la población a la que estaba dirigida (primando en su mayoría los más jóvenes) y los objetivos que se pretendía lograr con los sujetos.

La escuela como hoy se conoce, según los analistas, es inaugurada con la obra cumbre de Comenio, pues esta permitió la construcción de una herramienta teórica útil para la formación de un nuevo orden social. Durante el siglo XVII Comenio generó un saber sobre el infante y su educación, fundando con la solidez de sus métodos, las bases de la institución escolar moderna, al generar propuestas prácticas de organización de contenidos escolares que dieran cuenta de una educación accesible para todos dentro de una escuela igualitaria, en la que se enseñara todo, a todos.

La obra cumbre de Comenio es “un acontecimiento de una envergadura tal que constituirá la inauguración de una época: la modernidad en pedagogía se abre con esta obra fundante, totalizadora, completa y universalizante” (Narodowsky, 1999, p. 18).

En suma, la escuela moderna surge por cuatro hechos históricos: la revolución agrícola, revolución industrial, la idea del ciudadano y la revolución tecnológica. Hechos que indicaban que el mundo ya no funcionaba de la misma manera que tiempo atrás, por lo que la escuela moderna tuvo el encargo social fundamental de posibilitar el progreso humano mediante la razón.

Por tal motivo, fue entre el siglo XVII y el siglo XIX en los que comenzaron a tomar fuerza los dispositivos de la sociedad disciplinaria, abanderados de una visión democrática y universalista que propendía por una sociedad igualitaria en términos educativos, pero que terminó traducida para algunos en homogeneización educativa. Para Foucault, esto significó la emergencia de un dispositivo que ha disciplinado sin hacer uso de la fuerza física, en el entramado de las relaciones de saber-poder (Gvirtz *et al.*, 2009.)

Lo que depositó Comenio en su obra da sus primeros pasos hacia la materialización con las propuestas educativas de La Salle o Lancaster, pero no fue sino hasta el siglo XX cuando los Estados – nacionales se encontraron conformados para adquirir una mayor presencia y, por lo tanto, para implicarse en la formación de *todos* (Narodowsky, 1999).

Pues, entre mediados del siglo XVI e inicios del siglo XIX ni la escuela, ni la educación, estaban a cargo del Estado ya que, “tanto en Europa como en América, [...] las principales corporaciones de educadores fueron las órdenes religiosas, católicas y protestantes” (Narodowsky, 1999, p. 82). La escuela y la educación, estaba a cargo de gremios de educadores independientes, no estaban afiliados a ninguna entidad superior que las rigiera, en este sentido, la intromisión de los gobernantes en la educación, consistió en la entrega de licencias para ejercer como educador. Para esta época, “la escuela era un campo de reflexión y de práctica de los educadores y sus corporaciones y el Estado no podía más que condicionar en algunas de sus partes el desarrollo del proceso” (Narodowsky, 1999, p. 84). No fue sino hasta principios del siglo XIX, que

algunos Estados de Europa y de América comienzan a tener mayor presencia en la gestión de las escuelas. Se trata de las nuevas burguesías que intentan poner coto al poder político de las congregaciones religiosas y para eso recurren, [...] a una lenta aunque sostenida estatalización de la educación escolar (Narodowsky, 1999, p. 85).

Este proceso duró “todo el siglo XIX y buena parte del siglo XX y debió acomodarse a los conflictos que se suscitaban entre educadores y gobernantes” (Narodowsky, 1999, p. 86). Y aunque se dio de manera diferente en los distintos países, la estatalización de la escuela, a nivel general, se gestó principalmente por: la contratación de docentes asalariados, la limitación de los religiosos en el campo educativo y la obligatoriedad escolar. (Narodowsky, 1999).

El Estado al realizar esto, se propone alcanzar el ideal pansófico de la enseñanza de todo a todos. Por ello, unifica el curriculum de todas las escuelas y todo pasa a depender de él, convirtiéndose así, como lo diría Narodowsky, (1999) en un Estado-educador. Es así como la escuela pasa de ser dispersa a organizarse, como sistema de enseñanza sustentado y administrado por el Estado.

A lo largo del siglo XX, enormes masas de población verán satisfechas sus demandas de educación escolar y, en muchos países, los pobres, los jures, los negros, los indios, los «torpes» [...] ahora deben ser tratados como iguales en todas las escuelas y tendrán los mismos derechos que cualquiera. El sistema educativo nacional es estatal y en muchas de estas naciones lo estatal es idéntico a lo público (Narodowsky, 1999, p. 98).

Este periodo marca la diferencia en el paso del Estado hacia el Estado educador que permite respaldar los ideales de la pedagogía *comeniana*, representados en la obligatoriedad escolar que, a la vez que permite la estatalización de la educación, también concede que se concrete el ideal pansófico (la enseñanza de todo a todos), animando, por un lado, la

obligatoriedad regulada por el Estado, lo que limita la acción de los otros ajenos a la escuela. Con esto se hace posible generar un sistema uniforme que responde del mismo modo y al mismo tiempo, ante las exigencias de la instancia supra escolar (Estado) gracias a su poder de disciplinamiento.

Como se vislumbra, la escuela por su proceso de construcción histórico “es el resultado del cruce de líneas de fuerza que coexisten, se traslapan, enfrentan y que finalmente, como resultado de esta dinámica, terminan por reconfigurar prácticas y procesos institucionales”. (Martínez, 2012, p. 18) Así mismo es una institución que adopta funciones dependiendo del poder que se apropie de ella (Martínez, 2014). Dentro de sus características se resalta, su espacio diferenciado de otras instituciones; es un ámbito donde se genera un discurso acerca de la infancia, la educación; la enseñanza de los saberes y el disciplinamiento, es un medio donde se ejerce un régimen de prácticas de escolarización y que produce tipos de sujeto (Martínez, 2012). En consecuencia, Várela y Álvarez (1991) refieren que la escuela es una institución educativa que se conforma de un espacio cerrado, tiene la figura del maestro como autoridad moral, los alumnos tienen una condición de minoría, y posee un sistema de transmisión de saberes ligado a la disciplina. La escuela es el medio que se apropió por diversas circunstancias de la educación, pero al ser un lugar en el que se disponen unos tiempos, unos objetivos y unos métodos para impartir la enseñanza, se consideró análoga a una fábrica, en tanto se encuentra demarcada por un sistema de procedimientos y métodos para regular los sujetos, en sus cuerpos y sus mentes, dotada de recursos necesarios para funcionar y demarcada por un sistema de procedimientos que impartían contenidos escolares eficazmente.

## **Principios constituyentes de la escuela pública**

Comprendiendo que la institucionalización de la escuela es susceptible de ser entendida a partir de su historicidad, se reconoce su relación con una *metainstitución*: Estado, que le proveyó un sentido social y la materializó, por cuanto la dotó de los recursos necesarios para su funcionamiento y difusión a lo largo de una nación.

Por consiguiente, se parte de reconocerla como una institución financiada y gestionada por el Estado, cuya historia es el relato de su carácter público.

Meirieu (2004), expone dicha historicidad ligada a los principios fundantes de la escuela pública. Estos, permiten entender el sentido propio de la institución escuela, al permitir identificar las relaciones que históricamente ha establecido con el/los proyectos de sociedad. Los principios fundamentales y fundantes de la escuela como institución permiten reconocer su sentido como invención moderna, reflejan su razón de ser y se corresponden con sus fines sociales, permanentes en el tiempo, aun cuando, llenos de fisuras en la actualidad. Dichos principios, según el autor son:

- *La escuela es una institución pública, para todos*. Es una “institución abierta a todos los niños, una institución que se preocupa por no descartar a ninguno de ellos, por hacer compartir con todos los saberes que debe enseñar. Sin reserva alguna” (Meirieu, 2004, p. 49). En este sentido, proporciona una ley común a todos los educandos; permite a las comunidades de distintos orígenes “vivir juntas en el mismo tiempo en el mismo espacio sin precipitarse las unas sobre las otras, sin intentar imponer su hegemonía sobre las demás” (Meirieu, 2004, p. 50).

Este principio indica que la escuela en cuanto institución educadora es un medio útil para la creación de un Estado democrático, por cuanto es una herramienta que debe proveer a todos los ciudadanos los mismos servicios<sup>3</sup> de manera equitativa y a su vez “debe estar presente en el conjunto del país” (Meirieu, 2004, p. 20), con el propósito de estar al alcance y abierta a la totalidad de la población.

- *La escuela es democrática*, por cuanto generaliza el conocimiento, al estar abierta para todos y permitir la igualdad de acceso al conocimiento, puesto que no se ajusta a intereses personales, en tanto que “en una democracia, los principios fundadores de la escuela no responden a la elección de los ciudadanos, sino más bien a las condiciones a priori que hacen posible la democracia” (Meirieu, 2004, p. 26). La escuela enseña a los educandos los aspectos, en tanto, saberes y prácticas que les posibilitará tomar parte de la vida democrática. Condiciones y saberes que se engloban en los planos antropológico, político, didáctico, y pedagógico.

---

<sup>3</sup> Para Meirieu (2004), la escuela es un “servicio público”, en el entendido que la ofrece el Estado para todos los ciudadanos, en igualdad de condiciones. Meirieu equipara la escuela con el servicio postal francés, por cuanto era de orgullo para la Nación que, sin importar la zona territorial ni el estrato social este servicio, era accesible a todos los ciudadanos.

El principio democrático, es fundamental, porque insta al interior de la escuela las condiciones necesarias para que el educando se movilice en la sociedad como sujeto, como actor, y entonces como ciudadano. Para conseguir tal fin, es necesaria la presencia del maestro, quien es el encargado de dinamizarlas al interior de la clase, usando “principios de funcionamiento explícitos, ofrecidos a la inteligencia de todos, constituyendo a la vez puntos de referencia para los docentes, los alumnos y todo el cuerpo social” (Meirieu, 2004, p. 33), pero también, legitimando las reglas de la escuela y, en ellas, los comportamientos o modos de ser que corresponden a quien forma y es formado como ciudadano en un estado democrático<sup>4</sup>.

- *La escuela concentra la responsabilidad de la educación del niño por parte de los adultos.* Otro principio fundante de la escuela se expresa en la dependencia que tiene el niño de los adultos lo que, a su vez, enmarca la responsabilidad del mayor y de la escuela frente a sus vidas. El principio implica transmitir a los educandos aquellos aspectos necesarios para sobrevivir, integrarse y tener éxito. Al transferirlos, la escuela asegura el porvenir de los sujetos y del mundo. Al transferir al educando el pasado, el mundo común, el cúmulo de saberes y de representaciones que preceden su existencia, le dota de saberes y referentes para sumirse en un hoy, base del futuro, por lo que puede decirse que la escuela es “la institución que hace del futuro su principio” (Meirieu, 2004, p. 36) y, para preparar el futuro, “se otorga la misión de transmitir el pasado” (Meirieu, 2004, p. 36).

De acuerdo con lo anterior, la escuela tiene la misión particular de transmitir saberes y, con ello, tiene la posibilidad y el deber de exigir el aprendizaje de ciertos saberes. Aspecto importante porque permite el acceso igualitario a representaciones del mundo, es decir, a conocimientos que no siempre surgen del deseo del estudiante, pero los cuales, se enseñan para que los adquieran de una forma particular y en su sentido complejo. Esto explica que la escuela sea “una institución en la que los aprendizajes son obligatorios, en la que las cosas están organizadas para que uno no pueda «apañárselas sin aprender»” (Meirieu, 2004, p. 40), en tanto ella tiene “como objetivo la transmisión exhaustiva del conjunto de saberes

---

<sup>4</sup> En la escuela actual es necesario “restituir las reglas de la escuela” (Meirieu, 2004, p. 33), pues mientras que anteriormente el alumno sabía, que ser alumno implicaba una serie de comportamientos en clase, ahora los maestros deben “hacer reconocibles y movilizadores los principios del proyecto escuela” (Meirieu, 2004, p. 33). Es decir, que debe hacerlos visibles e inteligibles, en ocasiones construyendo reglas de funcionamiento singulares, que, en todo caso, buscan recordar que el fin último es formar al ciudadano en un estado democrático.

considerados constituyentes del lazo social en un momento dado de la historia de una nación” (Meirieu, 2004, p. 42).

Así, en este principio educativo, el maestro tiene la responsabilidad de agotar todas las posibilidades para educar al estudiante, pues “todo puede ganarse si nos dedicamos, con obstinación, a inventar métodos que permitan integrar a los hombrecillos en el círculo de lo humano” (Meirieu, 2004, p. 47). En este sentido, la escuela mediante la transmisión, se plantea objetivos con respecto a la formación integral del educando, como parte de un colectivo, al considerar a cada uno con la capacidad de ser educado, sin importar su condición.

Por consiguiente, la escuela forma, es decir, “permite a los individuos adquirir conocimientos, competencias y capacidades, el gusto del saber, el sentido del análisis y el espíritu crítico. Todas ellas cosas que, precisamente, no se ponen en circulación en el sistema de producción cuando se acaba la clase” (Meirieu, 2004, p. 61), pues la escuela en su principio educativo privilegia la comprensión, no la tarea. Para suscitarla, admite que el escolar se equivoque y, ante ello, es necesario saber que “el error no es un fracaso. Es una ocasión irremplazable de reflexión” (p. 66). En este sentido, el error no es aceptar un todo vale, ni un paso ileso por la vía del saber, este es un acontecimiento, que permite a los sujetos allí reunidos “identificar las ilusiones que están al asecho, las confusiones que hay que evitar, las negligencias que hay que prevenir, las aproximaciones de las que hay que desconfiar, los malentendidos a los que no hay que sucumbir.” (Meirieu, 2004, p. 66).

*-La escuela es laica, acoge la heterogeneidad y hace de ello una virtud al posibilitar la construcción de una “colectividad laica” (Meirieu, 2004, p. 56). La escuela tiene la función de reunir “alrededor de objetos culturales comunes, a personas que deben poder existir en otro lugar y de otra manera” (Meirieu, 2004, p. 54). Es decir, la escuela funciona a partir de colectivos heterogéneos que encuentran un común en el bien cultural que les es impartido.*

En consecuencia, la escuela no obliga a nadie a desligarse de sus convicciones, pero ella hace que sea posible trabajar con el semejante, al poner un objeto cultural común a todos, el cual solo será posible comprender mediante la verdad intrínseca del objeto y no por la opinión o las creencias, así, se privilegia la verdad no las relaciones de fuerza.

El principio de laicidad al que debe responder la escuela constituye un “aprendizaje de la resistencia a todas las formas de dominio...” (p. 76), una libertad de elección en la que



se enseña que se puede pertenecer a un grupo, sin la obligación de seguir ciegamente directrices o doctrinas y, ante todo, con el derecho a diferir en opiniones y elecciones.

*-La escuela debe ser integradora y liberadora*, es decir, debe brindar a los educandos los códigos culturales que le permitan comprender el mundo y participar en él, mediante saberes escolares, entendidos como “herramientas de integración en un contexto dado y medios para elevarse por encima de ese contexto” (Meirieu, 2004, p. 80). De esta manera, se permite al educando referentes para atarse al mundo, entenderlo y desenvolverse en él, en tanto la escuela debe permitir al estudiante dominar los códigos del lenguaje

pero al mismo tiempo, lo emancipa haciéndole pensar sobre el mismísimo mecanismo de esta integración. Introduce al niño en un mundo preparándolo todo para permitir la asimilación de saberes sin los que, en este mundo, estaría sordo, ciego, incluso autista. Pero lo libera también de ese mundo permitiendo a un sujeto que se apropie de lo que aprende, que lo transfiera por su propia iniciativa a otras tareas y otros lugares” (Meirieu, 2004, p. 81).

Los principios fundadores de la institución escuela permiten realizar la pregunta por el tipo de sociedad a los que esta respondió en su constitución histórica, así como la pregunta por los cambios que enfrenta en sus funciones. Funciones que operan con cargo a la consolidación, conformación o confirmación del tipo de sociedad que se anhela. Así, la pregunta por las funciones es un modo de preguntarse por lo que ha acontecido con esa institución configurada para una sociedad que se pretende democrática.

## **Las funciones de la escuela**

Como se observa en el apartado anterior, la escuela se ha configurado históricamente, en este proceso, ha sido demarcada por funciones, las cuales, se corresponden directamente con algunos principios de la escuela moderna o republicana. Para Dubet y Martuccelli (1999), el término función designa “el conjunto de problemas que todo sistema escolar debería regular y con relación a los cuales no puede evitar definirse [...] la palabra función es

perfectamente aceptable y útil para describir las presiones impuestas a toda acción organizada” (p. 26).

Es decir, las funciones aluden a lo que se puede esperar de una acción organizada y en el caso de la escuela, siguiendo a Dubet, las acciones se relacionan con tres funciones, amplias y complejas, que incluso parecieran tensionar los principios fundadores, estas son: la función socializadora, educativa y distributiva.

*La función socializadora* tiene por objeto integrar al educando en una “cultura común” (Dubet, 2007, p. 38) y en una sociedad particular, es decir que la escuela “produce un tipo de individuo adaptado a la sociedad en la cual vive” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 27), mediante la transmisión de la herencia.

La función socializadora se da en la escuela a través de un conjunto de reglas, ejercicios, programas y relaciones pedagógicas. El niño por medio de su rol de alumno “interioriza normas y actitudes que implantan las disposiciones que le permitirán entrar en la sociedad” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 28).

Esta función la ejerce la escuela al propiciar que los valores generales se conviertan en normas y, con ello, se formen personalidades para la sociedad, es decir que la escuela permite al educando vivenciar normas sociales y pautas de comportamiento ajustados a su rol de estudiante, con el propósito de que las integre para alcanzar la autonomía de sus actos. Se entiende así, que el escolar es un sujeto que “conquista su autonomía por la misma fuerza de su integración social, es decir de su interiorización de la sociedad.” (Dubet y Matuccelli, 1998, p. 59). En síntesis, la escuela socializa, al difundir modelos culturales y conocimientos necesarios para que el sujeto se desenvuelva en la sociedad de manera autónoma, puesto que

La socialización no es reductible a un proceso de puesta en conformidad de los actores con su entorno, no se vincula solamente con la adquisición de disposiciones puesto que implica también que los actores adquieran una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y, sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía: una flexibilidad. (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 62).

Sobre la socialización y la tarea a propósito de la construcción de un sujeto autónomo Meirieu (2004), advierte la contradicción en la que oscila la escuela al intentar reconciliar estas tareas, pues esta

consigue a la vez y en el mismo acto, «domesticar» y «emancipar». Domesticar para permitir entrar en la *domus*, la casa que existe antes de la llegada del niño [...] La casa a la que deberá integrarse... aunque algún día se marche. Ya que la emancipación, comprendida la de aquellos y aquellas que se han encargado de nuestra educación, es la condición para el ejercicio de la democracia. Sin esta emancipación, no hay libertad posible ni historia. (p. 29)

Por otro lado, la escuela cumple una *función educativa*, ligada íntimamente con la socializadora, aunque con ciertas diferencias, esta ratifica el encargo de subjetivación, comprendida al interior de “el proyecto liberador de las Luces y de la nación para esos mismos alumnos; la gran cultura” (Dubet, 2007, p. 74), es decir, el proyecto moderno con el que se erigió la escuela, hecho carne en cada sujeto, en el marco de una cultura que tiene un valor en sí y una virtud liberadora, desde el supuesto que “el conocimiento y el saber forjan la personalidad y la libertad de los alumnos” (Dubet, 2007, p. 74).

La función educativa, comprendida al interior de tal proyecto, resulta anclada al principio democrático que presenta Meirieu (2004), en tanto el maestro, como representante de la escuela

es quien garantiza que el grupo no caiga en la idolatría; él representa la búsqueda de la verdad y el rechazo a todo dogmatismo [...] Y es así como la Escuela sigue fiel al ideal fundador de la laicidad: la resistencia a todas las formas de dominio, de seducción y de servidumbre de las mentes; así puede formar a los ciudadanos de un Estado democrático” (p. 81).

En este sentido, la función educativa, se relaciona con los objetivos de la escuela moderna, por consiguiente, propende por la construcción de un Estado-Nación en el que prima la razón y la democracia, por tal razón, resulta necesario comprender sobre los principios democráticos, que no pasan por la interpretación que cada sujeto desde su particularidad, sino por la posibilidad de brindarle una emancipación por medio del saber a cada sujeto o, mejor aún, con la democratización del saber.

En este sentido, como lo plantea Meirieu (2004), las funciones de la escuela están atravesadas por las formas en que los sujetos se encuentran en su interior. Así, la dupla maestro y alumno, juega un papel crucial en la conformación del tipo de sociedad que se

espera constituir, es decir, para la constitución de lo democrático. Las tensiones que configuran esta relación se dan por la complejidad de los modos de apropiación del saber, en tanto:

el alumno se apropiará de los saberes nuevos que, a su vez, servirán de punto de partida para nuevas adquisiciones [...] Pero la Escuela tiene, en este terreno, una responsabilidad especial: no abandonar este proceso al azar de las historias individuales, sino instituirlo como práctica sistemática de la *superación de uno mismo* [...] Una superación que no es servidumbre a una visión inmediata del saber hacer ya constituidos y de los diversos intereses ya existentes, sino un esfuerzo por descubrir en ellos aquello de lo que dan testimonio como posibilidades. (p. 122).

Este proceso de cada sujeto, inicia su largo recorrido a partir del encuentro educativo, aquí, el saber es presentado como el centro que permite la instauración, en primer lugar, de una relación sujeto - sociedad y, en segundo lugar, de una relación maestro – alumno.

De este modo, el saber le permitirá al estudiante acceder a la cultura y movilizarse dentro de sus marcos; así, por fuerza de esta condición, el maestro cumple simultáneamente con la función socializadora de la institución escuela, pues “al acercar al sujeto a los saberes” permite que este se adapte, en primer lugar, a la forma escolar organizada a partir de la relación entre el proyecto educativo y la estructura social, y posteriormente a la forma social en la cual estos saberes transitan, funcionan y se producen. “La socialización es comprendida entonces como el proceso de subordinación de las pulsiones egoístas del niño, a sentimientos capaces de asegurar la vida moral de la sociedad” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 99).

El saber, es el medio por el cual se configura la condición democrática de lo social. En este sentido, es posible afirmar que en la institución escuela, el maestro es poseedor de un saber que debe transmitir al nuevo sujeto que va a integrar la sociedad, este saber otorga al maestro un lugar primordial en la estructura escuela en relación con el alumno, como lo indican Dubet y Martuccelli (1998), al afirmar que “frente al maestro los niños se sienten ‘transparentes’, tienen la impresión de que el maestro ve a través de ellos” (p. 96), una sensación y un vínculo alimentado por una relación asimétrica frente al saber.

Por otro lado, Dubet y Martuccelli aluden también a la *función distributiva*, referida a la utilidad social de la escuela por cuanto, al otorgar notas y certificados, permite el acceso de los escolares a un lugar en el mercado social y faculta a los sujetos en la posibilidad de

cursar niveles de educación más avanzados. Así definen Dubet y Martuccelli (1999) la función de distribución:

se refiere a que la escuela atribuye calificaciones escolares que poseen cierta utilidad social en la medida en que ciertos empleos posiciones o estatutos están reservados a los diplomados. La escuela reparte 'bienes' con cierto valor en los mercados profesionales y la jerarquía de las posiciones sociales (p. 26).

Esta función, también refiere a la posición social que la escuela posibilitará a los escolares al salir de allí, considerando que “al partir de la igualdad de oportunidades, la escuela permite la realización de las cualidades propias de los individuos, en función de sus propios talentos” (Dubet y Martuccelli, 1999, p. 403).

La escuela, al propiciar el desarrollo de las cualidades propias como mediación en la movilidad social, instaura las calificaciones o los “resultados escolares... como única fuente legítima del éxito y de los privilegios” (Dubet y Martuccelli, 1999, p. 403), lo que cuestiona su aporte a la construcción de una sociedad democrática, en tanto el paso de un estado social a otro y la participación en la sociedad depende de las habilidades de cada sujeto y de las certificaciones alcanzadas.

Por esta línea, Dubet y Martuccelli (1999), retomando a Boudon, muestran que “la igualdad de oportunidades escolares y la movilidad social son dos fenómenos independientes” (p. 411), ya que “las jerarquías escolares resultan de las elecciones racionales de los individuos en función de sus expectativas y de costes anticipados, mientras que las plazas ofrecidas por la estructura social son independientes de esas elecciones, y provienen de mecanismos sociales estructurales” (p. 411). En síntesis, esta función es de selección y jerarquización, pues la escuela otorga, competencias y diplomas que se convierten en recursos sociales (Dubet, 2007).

Estas funciones en la escuela moderna son integradas, en tanto están reguladas por el Estado, sin embargo, con el declive de la institución escolar por el agotamiento del Estado y el empoderamiento de los organismos internacionales en el direccionamiento de los proyectos educativos, estas tres funciones corren el riesgo de diluirse o de mezclarse de una forma contradictoria que, según dicen los teóricos de la experiencia, solo es posible de analizar en función de la trayectoria diferente de cada educando y de cada maestro.

## **Lecturas a la relación escuela-sociedad como pistas de comprensión de las funciones de la escuela**

Como se ha venido planteando, para situar las discusiones sobre educación la institución escuela es el referente fundamental, pues corresponde a la construcción histórica y social de mayor trayectoria, reconocimiento y permanencia para el manejo sistemático de los idearios y prácticas para formar. En este marco general, la escuela ha sido analizada en sus relaciones con la sociedad, a partir de preguntas coherentes con las sociedades en las que se instala, sociedades para las que trabaja y a las que intenta responder de alguna forma.

Por lo anterior se pretende ubicar teóricamente la escuela, a partir de la sociología de la educación, retomando algunas de las lecturas que se han realizado a esta institución desde diversas perspectivas, énfasis y momentos históricos.

Para Dubet (1998), el análisis de la relación escuela, en tanto institución, y sociedad se puede situar en cuatro momentos que son, en sí mismos, tendencias analíticas. El primero de corte funcionalista-estructuralista, en el que se entiende la escuela como la Paideia funcionalista, constituida en la modernidad; el segundo momento, marcado por la puesta en tela de juicio de la función igualitaria de la escuela, es decir, signado por la crítica; el tercer momento, en continuidad con la idea de desigualdad, evidencia la escuela como un aparato reproductor de las condiciones sociales y culturales y, en cuarto lugar, lo que este autor nombra como la caja negra, asociado al momento en el que hay un vuelco de las comprensiones macro sociológicas hacía una pregunta por el individuo o lo microsocioal.

### **La Paideia Funcionalista**

En esta tendencia analítica, la escuela se comprende asociada a unas prácticas educativas que, según Durkheim (1975), “son fruto de la vida en común y expresan las exigencias de esta... Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día” (p. 48).

Así, se entiende que gracias a los sistemas educativos que antecedieron a la modernidad, se conformó la institución escuela como un sistema educativo que debe inculcar

a todos los niños por igual, ciertos sistemas de pensamiento, prácticas e ideas universales que permiten la continuidad y conservación de la cultura.

En esta lógica, la transmisión de estos sistemas de pensamiento se da, según Dewey, (1998), como “un proceso de estimulación, de nutrición y de cultivo” (p. 21) a través del cual se pretende adaptar a los individuos para ingresar a la sociedad y funcionar dentro de la misma, todo esto, en el marco de una formación o encausamiento de las conductas, dirigidas según las normas establecidas en lo social. El ideal que se pretende lograr con el acto educativo “es, en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país” (Durkheim, 1975, p. 52) es decir, con el acto educativo se pretende generar un tipo de sujeto único amoldado a un ideal que se corresponde con el sistema social en tanto es capaz de funcionar dentro de este por sí solo.

En esta lógica funcionalista, para cumplir con el ideal de sujeto que pretende formar —un sujeto autónomo con un pleno dominio de sí mismo para convertirse en un miembro de la sociedad—, el acto educativo llevado a cabo por la escuela debe hacer exigencias al sujeto:

1. Un cierto número de estado físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como debiendo florecer en cada uno de sus miembros.
2. Ciertos estados físicos y mentales que el grupo social específico considera asimismo como debiendo existir en todos aquellos que lo constituyen (Durkheim, 1998, p. 52)

Es decir, se entiende que la educación pretende generar una homogeneización de los individuos con el fin de fortalecer el sistema social y perpetuar la cultura, que puede/debe ser transmitida por medio de la socialización a los sujetos, quienes la reproducen, expresada en los sentimientos y costumbres, que son colectivos (religiosos, políticos, nacionales, etc.). Aunque en principio parece que el sujeto está sometido ante las condiciones sociales Durkheim (1975), permite entender que los sujetos cooperan sistemáticamente con sus semejantes para lograr una condición de humanidad dada por el colectivo y que supera la condición de animalidad que se genera de la individualidad.

En esta tendencia analítica, el maestro es el encargado de la transmisión de la cultura, de formar al sujeto que será parte de la sociedad, por lo que es condición para que se concrete la educación, en tanto “es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesaria sobre la vida social” (Durkheim,

1975, p. 53). Así, el maestro es reconocido como el agente fundamental que socializa al niño en la cultura, para que pueda pertenecer a la sociedad.

En suma, en lo que Dubet denomina la Paideia Funcionalista, la escuela permite llevar a cabo las funciones del acto educativo para sostener y mantener la estructura social en los nuevos integrantes de esta.

### **Inversiones Críticas**

La segunda tendencia analítica parte del establecimiento de la paideia funcionalista, permitiendo el surgimiento de diversos análisis sobre ella, los cuales terminaron por revelar otro carácter de la misma, pues donde esta institución pretendía igualdad de oportunidades, variedad de autores encuentran un sistema que basa su igualdad en falsas premisas, donde se pretende la formación de un sujeto ideal se descubre la reproducción de roles sociales demarcados y establecidos casi imposibles de cambiar. Y donde se pretende perpetuar la cultura como un medio para asegurar la manutención de lo social, se encuentra la reproducción de la estructura social.

Aún con este panorama Dubet y Matuccelli (1998) advierten que “hoy no se puede aceptar [...] las aporías de una posición crítica que sólo percibe en la escuela un aparato de inculcación, donde los alumnos serían tan sólo receptáculos pasivos de una ideología” (p. 15)

En el marco de estos análisis para Baudelot y Establet (1999) la escuela realiza una división escolar relacionada con la clase, es decir, a través de la estructura que genera la escuela es posible clasificar a los alumnos para: “1. Por una parte, asegurar una *distribución material, una repartición de individuos* en los dos polos de la sociedad. 2. por otro parte, asegurar una *función política e ideológica de inculcación de la ideología burguesa*” (p. 97).

En otros términos, la función de la escuela está encaminada a perpetuar, a través de la reproducción, unas formas de actuar y pensar concordantes con la clase social dominante que a su vez permite que los roles socialmente dictaminados por la clase de procedencia permanezcan.

La función reproductiva de la escuela se encuentra estrechamente relacionada con la experiencia laboral y a su vez con la estructura de clases pues es en la experiencia laboral donde se manifiesta la pertenencia a determinada clase y donde se ejecuta la reproducción



llevada a cabo por el aparato escolar, esta relación se mantiene gracias a la labor escolar nombrada por Bowles y Gintis (1999) como reproducción de conciencia a su vez permitiendo que “las relaciones sociales de la producción (trabajo) sean reproducidas, en parte, mediante la armonía entre las necesidades que genera el sistema social y los medios que tiene a su disposición para satisfacer dichas necesidades” (p. 146), la reproducción de la conciencia es entonces la capacidad del aparato escolar para incorporar las necesidades generadas por el sistema social en los estudiantes, en últimas lo que se realiza es una adaptación del individuo al aparato social.

En lo referente al maestro esta tendencia analítica lo ubica como una pieza fundamental en la reproducción del sistema social y en el mantenimiento de la ideología burguesa como la dominante, pues al ser parte del aparato escolar el maestro valida la ideología burguesa a través de la lógica del fracaso escolar, enmascarando el avasallamiento de la ideología proletaria. En esta lógica de reproducción es por el acto del maestro que la ideología burguesa termina condenada y castigada dentro del acto educativo, todo esto validado por el código elaborado, utilizado por el maestro.

Puntualmente la reproducción que lleva a cabo la escuela es evidenciada en los llamados “fracasos escolares”, pues al cumplir con el proceso de repartición de los individuos en el que se dictamina a que “red” pertenece el individuo se crea la ilusión de la determinación de la escolaridad, sin embargo, Baudelot y Establet aseguran que “la separación de los individuos se efectúa en el interior mismo de la escuela” (p. 98) en tanto la separación está dada en el medio escolar por el fracaso, pues su finalidad, es el establecimiento de un rol, fracasa escolarmente quien por su condición de clase no posee a priori el saber de la clase dominante, no cuenta con el código elaborado que permite pertenecer y comunicarse dentro de esta esfera siendo este el que utiliza la escuela, así gracias al fracaso escolar atribuido a condiciones personales se reproduce la estructura social y se mantiene.

Por lo anterior, es posible comprender que el saber establecido en la institución escuela, está directamente relacionado con la cultura burguesa o la cultura dominante, en contraposición con el ideal de la paideia funcionalista de un saber universal y por lo tanto neutral. Sin embargo, cabe anotar que dicho saber (burgués) es presentado en la lógica de la universalidad. La ideología burguesa se torna en saber dentro de la institución escolar en

tanto es convertido en práctica, y a su vez esta se ritualiza permitiéndole mantenerse a sí misma, en el sentido que quien no se acople a dichas prácticas ritualizadas puede ser castigado o reprendido o, por el contrario, premia a aquellos que sepan reproducirlas.

Sin embargo, es necesario aclarar que no, por el simple hecho de ser la ideología burguesa la dominante, la ideología proletaria desaparezca, al contrario, esta permanece y juntas coexisten haciendo del “aparato escolar un lugar de contradicciones”, en este sentido la ideología burguesa se ve en la necesidad de avasallar a la ideología proletaria rechazándola sistemáticamente. Si bien el saber burgués no puede ser obviado y será una piedra angular en el funcionamiento de la escuela, Baudelot y Establet afirman que “el aparato escolar transmite también elementos de conocimiento objetivo. Su función no se reduce a la sola inoculación ideológica” (p. 102).

### **El Contra – modelo**

Se trata de una tendencia analítica en la que se devela una suerte de carácter oculto de la escuela, bajo la fachada de la igualdad. En este sentido se trata de análisis que pretendieron encontrar “sus verdaderas intenciones”, en sintonía con la idea de la escuela como una institución reproductora. En general, dicha reproducción es entendida desde lo cultural, a diferencia de la corriente anterior, siendo sus mayores exponentes Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron.

Los análisis de estos autores sobre la institución escolar se dan en el marco del entendimiento de la reproducción de las relaciones de clase, es decir, en un primer momento la pregunta a la que intentan responder atiende al sostenimiento de la estructura social, del por qué y a través de qué mecanismos las relaciones de clase se mantienen, pregunta que los lleva a analizar la institución escuela, siendo que es en esta institución donde por diversas vías se perpetúa la estructura social, encontrando, como concepto central que permite la perpetuación del orden social y por ende escolar, la violencia simbólica.

En este sentido para comprender las aseveraciones que realizan es necesario entender el concepto de violencia simbólica como “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 43) es decir, se imponen formas de saber, comprender y hacer sobre el mundo, deslegitimando o minimizando otras, con el

fin de disimular las relaciones de fuerza (lucha de clases) en las que origina su propia fuerza para violentar. La violencia simbólica permite también omitir la arbitrariedad de la producción simbólica es decir, de la cultura que se transmite, esta logra interiorizarse y naturalizarse en el entramado social, al punto en que los individuos no la perciben en el ejercicio de sus acciones cotidianas, lo que provoca que las acciones y lugares sociales no sean cuestionados y permanezcan como tal, en este sentido, este concepto es central en la realidad social y permite evidenciar la dominación en las relaciones sociales, cualesquiera que sean.

Entonces, si anteriormente se entendía la institución escolar como un lugar capaz de impartir una “cultura universal”, en un espacio neutral, que permitía a todos acceder por igual; gracias a la construcción elaborada por estos autores en relación con el concepto de violencia simbólica estas dos grandes afirmaciones de la cultura universal y del acceso igualitario son ahora puestas en cuestionamiento, en tanto, Bourdieu y Passeron (1996) afirman que toda cultura

como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la <<naturaleza de las cosas>> o a una <<naturaleza humana>>. (p. 48)

Por lo tanto, es posible entender, que no existe una “cultura universal” sino que la institución escolar toma la cultura de la clase dominante, creando el imaginario propio de la paideia funcionalista, y la reproduce, presentando las significaciones y conocimientos contruidos por esta “como dignos de ser reproducidos” (p. 48). Siendo así que la escuela se estructura bajo la lógica de legitimación, en tanto, su función es la de “violentar simbólicamente”.

Comprender la arbitrariedad de la cultura dominante, a su vez, permite desmontar la afirmación del acceso igualitario, pues existe una “distribución desigual de las posibilidades educativas de acuerdo con el origen social” (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 19) exteriorizada en dos vías, en primer lugar, si es la cultura dominante la que es presentada y enseñada en la escuela, los pertenecientes a la cultura dominada entrarán en una desventaja, al no pertenecer a la clase que define las significaciones culturales deberán despojarse de las propias para entrar en sintonía con aquellas que son válidas, mientras que los pertenecientes a la clase dominante, entrarán en una lógica de continuación de las significaciones que les vienen siendo

enseñadas; en segundo lugar “la desventaja educativa se expresa también en la restricción de la elección de los estudios” superiores (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 19) sin embargo, estas exceden a la escuela por lo que no serán desarrolladas en este texto.

En esta lógica analítica, es presentado el lugar del maestro desde la acción pedagógica, entendida como toda forma de formación social, valga la redundancia, sobre los individuos que parten de las relaciones de fuerza y significados que se gestan entre las clases, esta cuenta con una doble arbitrariedad, debido a que impone arbitrariamente una arbitrariedad cultural, es decir, los saberes que comunica el maestro no son seleccionados con base en un principio universal que los justifique y explique, sino que parten de constructos sociales que son las condiciones de producción y reproducción de la dominación. Por lo tanto, la arbitrariedad de la acción pedagógica tiene más alcance en cuanto la arbitrariedad cultural lo tiene y se impone como objetiva, pues la primera se funda en la segunda permitiendo reproducir la estructura de distribución del capital cultural entre las clases, reproduciendo la estructura social y los sujetos que la perpetúan.

Además, el lugar del maestro se encuentra interpelado por la autoridad pedagógica, también reconocida como una forma de violencia simbólica, pues ejerce una relación de comunicación, que únicamente es capaz de producir un efecto pedagógico en tanto propio, todo esto en la medida en que el poder arbitrario en la que se funda, no es visible en su totalidad. Es a través de la acción pedagógica que se ejerce la autoridad pedagógica, puesto que el poder, al ser arbitrario, reconoce la autoridad como legítima y a su vez refuerza dicho poder. En este sentido lo que siempre se encuentra en juego es el poder de controlar la legitimidad de las transmisiones culturales, que en últimas remite a la imposición de una forma cultural para leer el mundo como constructo social.

### **El declive de la institución**

Esta tendencia analítica, parte de la pregunta por el momento en que se encuentra la escuela en la actualidad, obligando a recordar su pasado y establecer un puente entre la escuela del Estado-nación y la escuela en la “era de la fluidez”, de la información o mercantil, distintas formas de nombrar una realidad; con el fin de preguntarse por su carácter institucional, pues como dice Corea (2004) “existe un agotamiento de la institución escolar

en el entorno del agotamiento del Estado-nación: en tiempos de mercado, la escuela es un destituido”. (p. 42) Llegando a la pregunta por la institucionalidad de la escuela, al ser una institución sin una metainstitución que le permita situarse.

Esta nueva lógica, puede ser entendida desde lo que Dubet (2006), nombra como organización, pero de ser así cuáles son las implicaciones para la escuela, o más bien, esta comprensión histórica se postula para preguntar si la institucionalidad de la escuela sigue operando, aun cuando su encargo fundamental, realizado por la meta institución, se encuentra desdibujado y en el intento por responder a dinámicas sociales distintas, incluso opuestas, a las generadas durante la modernidad, terminan por cuestionar su forma como institución.

Esta tendencia analítica sitúa la institución escuela, en decadencia, pues en los devenires actuales ha cambiado, y el cambio en sus dinámicas internas, es percibido por distintos profesionales e intelectuales, como un declive de la institución, en la medida que los valores universales que le fueron puestos en la modernidad a través del Estado se ven debilitados en el “agotamiento de una identidad nacional republicana” (Dubet, 2006, p. 425), por un desplazamiento de los valores universales, que en principio prometían el advenimiento de un mejor mundo debido al ideal pansófico.

Tal ideal, en su marcha no cumplió, dejando como efecto colateral “un disciplinamiento irreflexivo, intolerancia autoritaria, enciclopedismo y desprecio por el diferente” (Narodowski, 1999, p. 27), por consiguiente, la institución “se ve inserta en un proceso de desencantamiento que debilita el carácter “sagrado” de los principios que la fundamentan” (Dubet, 2007, p. 81), ya que la institución fundada por la modernidad tenía también su “faz sombría” (Dubet, 2006).

En el declive institucional, la paternidad Estatal declinó y la fraternidad interinstitucional se fragmentó; por la ascendencia ideológica y dominancia del mercado, lo cual hizo que el sentido de la institución escolar transitara y se convirtiera en una organización prestadora de servicios (Corea y Lewkowicz, 2004), desligada de la cobertura Estatal y de la función que le confirió, ya que “las condiciones generales con qué tiene que lidiar no son estatales sino mercantiles no son estables sino cambiantes” (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 32).

Esta nueva condición genera a las instituciones escolares múltiples tensiones internas; cambio de sentido de sus prácticas, de sus fundamentos y de las impresiones que fija a los

sujetos, al pasar de ser instituciones disciplinadoras a “tratarse de organizaciones ligadas a la prestación de un servicio (capacitación). En este sentido, la subjetividad que resulta de estar en una escuela cuando el mercado es la instancia dominante de la vida social es absolutamente otra” (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 32).

Al tener que lidiar con condiciones mercantiles cambiantes, la escuela se convierte en un *galpón*, “esto es, un tipo de funcionamiento ciego a la destitución de la lógica estatal y a la instalación de la dinámica de mercado” (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 32).

Esta tendencia muestra la relación maestro alumno desde la pérdida de legitimidad y autoridad, por ello, los “profesionales encargados de ejercer su autoridad se encontrarán en una situación inestable y difícil de soportar” (Dubet, 2006, p. 427), ya que deben conquistar la autoridad que su rol no les adjudica de forma automática y trascendente. Dubet (2006), lo presenta de este modo:

La mayor parte de los profesionales tienen poder y autoridad; y ese poder parece sólo darse en el exceso o en el agio, no cierra la disputa en legitimidad y provoca una tensión sorda en las relaciones con los demás. Incluso moderado, ese poder tiene todas las oportunidades de parecer arbitrario porque está en franca correlación con atributos de la personalidad (p. 427).

En consecuencia, la relación entre el maestro y el alumno se percibe violenta, en la medida que la relación se divide en bandos, en los que cada uno se ve en la necesidad de imponer su poder, por ende, las subjetividades entran en disputa, haciendo que, de un lado, los maestros piensen que los alumnos los amenazan y por el otro, los alumnos creen que los maestros los desprecian, un conflicto directo entre los actores y sus personalidades. (Dubet, 2006). Esto genera una fuerte tensión entre estos actores, pues suscita un choque directo entre maestro y alumno, el cual se evitaba con el programa institucional, pues con este, la relación entre los actores se mediaba “a partir de un centro y de un tercero cultural independiente y superior a los protagonistas: ciencia, cultura escolar...” (Dubet, 2006, p. 428).

Debido a estas tensiones y pugnas, se puede decir que en el declive no hay “lugares preestablecidos de interlocución” (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 54), la comunicación es bastante difícil, por ende, ya no hay un destinatario a quién dirigir un conocimiento, pues no hay receptores de ellos, sino usuarios que usan información y se valen de diversos medios para adquirirlos, sin embargo, no todos los usuarios son usuarios en su sentido estricto.

El maestro no se interesa en dar órdenes ni en esperar sumisión, en vez de esto, se espera que haga uso responsable de diversos tipos de recursos, de los que, agregándoles su interés y empeño personal, devendrán los conocimientos, pues “hoy, el sentido del aprendizaje está en la posición del que aprende. En ese sentido, la figura del aprendiz, del que aprende por responsabilidad y decisión propia, parece mucho más pertinente que la del alumno para pensar los vínculos escolares” (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 78).

La síntesis de las perspectivas de análisis de la escuela, se presenta en la Tabla 1., donde se alude a la noción de escuela, su función y el rol de sus actores.

**Tabla 1.** Síntesis de las perspectivas de análisis sobre la escuela

	<b>Paideia Funcionalista</b>	<b>Inversiones Críticas</b>	<b>El contra -modelo</b>	<b>Declive de la institución</b>
<b>Que es la escuela y cuál es su función social.</b>	La escuela es la institución por excelencia que permite la entrada a la sociedad a la vez que respalda el saber universal como objetivo que permite la comunicación entre todos por lo que debe cumplir principalmente con tres funciones que son 1. integración de nuevas generaciones 2. generar un contacto con la cultura universal y 3. propiciar el desarrollo físico y moral	Se evidencia la escuela como una institución que funciona a partir de un concepto desigualitario que permite la legitimación y reproducción de la dominación social	La escuela es el lugar que permite la legitimación de una cultura que es escogida arbitrariamente pues no tiene una correspondencia con el orden natural de las cosas y que en últimas terminan sustentando y promoviendo la cultura dominante por lo que su función termina siendo la reproducción de la cultura dominante.	La escuela se convierte en un <i>galpón</i> , Esto es, un tipo de funcionamiento ciego a la destitución de la lógica estatal y a la instalación de la dinámica de mercado, en consecuencia, la institución escolar se convirtiera en una organización prestadora de servicios
<b>Relación maestro – alumno</b>	La dupla maestro alumno se configura en torno al conocimiento universal que debe ser transmitido permitiendo que los roles transiten entre el saber y el no saber en tanto el maestro es poseedor del conocimiento universal y tiene como tarea la transmisión de	Los docentes están encargados de usar un “código elaborado” correspondiente a la cultura dominante que se pretende como universal con el fin de que el alumno abandone, al menos en el ámbito escolar el “código restringido” correspondiente a su cultura de clase.	Los maestros son poseedores de una autoridad pedagógica, basada en la autoridad social que ellos mismos desconocen, con el fin de imponer un conjunto de significaciones provenientes de la cultura dominante, significaciones que los estudiantes deberán apropiarse o continuar	Es una relación en constante tensión, se destituyó la posición de legitimidad y autoridad del maestro, se pierden los lugares preestablecidos de interlocución. el estudiante ya no es un alumno sino un usuario.

	este al alumno que no sabe y que lo requiere para su inmersión en la sociedad.		dependiendo de su origen social (de clase).	
<b>Relación (saber) enseñanza – aprendizaje.</b>	El saber es el camino que permitirá al sujeto liberarse en tanto accede a un conocimiento universal por lo que la enseñanza debe generar un puente propicio para la adquisición de dicho conocimiento universal y el aprendizaje se ve reflejado en tanto el sujeto es capaz de replicarlo	El carácter universal del saber es puesto en tela de juicio pues es puesto en evidencia que en realidad el saber universal se corresponde con una cultura de clase particular, para el caso la cultura dominante, haciendo así que el saber sea el medio por el cual los otros son alienados y se da la reproducción.	El saber impartido por la escuela se encuentra basado en la cultura de clase dominante, disimulando su naturaleza arbitraria, permitiendo legitimarla como la única válida y a su vez haciendo del saber de otras culturas irrelevante dentro de la institución y por lo tanto de la sociedad.	No hay saberes establecidos, sino un flujo constante de informaciones. el sentido del aprendizaje está en la posición del que aprende. en ese sentido, la figura del aprendiz, del que aprende por responsabilidad y decisión propia, parece mucho más pertinente que la del alumno para pensar los vínculos escolares” (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 78)



## **Capítulo 2. Generalidades de lo que se dice sobre la escuela en el periódico El Espectador (2012-2016)**

Con el fin de identificar lo que en el trabajo de grado se asume como demandas realizadas a la escuela en el escenario público en Colombia, se realizó una búsqueda en los artículos del diario El Espectador en el periodo 2012 – 2016. De un total de 359 artículos encontrados, se admitieron para la matriz general, 197 artículos, seleccionados e incluidos por tratar con algo de profundidad, distintos temas de la escuela. Estos pueden ser consultados en los anexos del presente trabajo, por otro lado, son citados en el cuerpo del documento y, a su vez, cada artículo es referenciado en el pie de página sobre el número de hoja que le corresponde al interior de la matriz. En estos artículos, fue posible observar tendencias temáticas asociadas a las discusiones generales, sobre la escuela o asociadas a ella. Dichas tendencias temáticas son: calidad educativa, financiación educativa, la escuela privada... mejor que la pública, y apuestas curriculares y metodológicas.

### **Calidad Educativa**

Una primera tendencia temática en los artículos del 2012-2016, quizá la más evidente, hace referencia a la calidad educativa desde diferentes problemáticas, a pesar de las temáticas coyunturales que se dieron en el país. A esta tendencia, se asocian directamente 86 artículos, que aluden a la idea de calidad, aunque no se cuente con una delimitación del término — calidad— dentro del diario. De ahí, que se trate de una tendencia amplia, y a su vez, disgregada en varias entradas temáticas y problemas.

Una de las formas más comunes para entrar en el tema de la calidad educativa, es la mención a la búsqueda de estrategias para replantear la oferta educativa del país, relacionadas con las políticas de gobierno. Se destacan tres estrategias:

- La primera, se refiere a la jornada única, un tema constante desde principios del año 2012 hasta finales de 2014, al que se alude como una implementación necesaria para “lograr una educación de calidad”. Así, se observa en el artículo titulado “Llegó la hora de la jornada única”, que anuncia la implementación del plan piloto en la administración ministerial de Gina Parody, precisando que se trata de “un asunto del

que se viene hablando desde hace tiempo, Sin embargo, y aunque muchos gobiernos han prometido dar ese viraje, ninguno ha tenido éxito, pasando por la Misión de Sabios (1994), “con el propósito de disminuir las brechas de inequidad”, sin que concretarlo haya sido posible. Ante lo que se afirma, “tal vez por eso, porque nadie ha podido culminar esa meta con éxito, es que varios actores del sector recibieron con agrado el anuncio” (El Espectador, 28 de septiembre de 2014)<sup>5</sup>, relacionado con aproximadamente 60.000 estudiantes de los grados noveno y décimo beneficiados, con “gastos que deberán estar centrados en mayor infraestructura, aumento del personal docente, en un incremento del Programa Nacional de Alimentación Escolar y en mejorar los contenidos académicos. El cálculo, de hacerlo en todos los colegios, rodea los \$900.000 millones” (El Espectador, 28 de septiembre de 2014), además de las implicaciones administrativas, por lo que se considera una tarea que, según Sandra García, profesora de los Andes “que participó en el estudio de la Fundación Compartir sobre cómo mejorar la educación colombiana”, era imposible de lograr antes de 2018, en todos los colegios del país (El Espectador, 28 de septiembre de 2014).

- La segunda estrategia, se refiere a los colegios en concesión, considerados como convenios público-privados que favorecerán los factores de calidad. La tendencia se presenta debido a una situación coyuntural que comienza a finales del 2013 como se observa en el artículo “El futuro de los colegios en concesión” donde se expresa que se “corrió el rumor de que el alcalde Gustavo Petro había asegurado que terminaría con el reconocido modelo de los colegios por concesión que comenzó a aplicarse en la capital del país hace 13 años” al considerar que “no hay certeza de que el rendimiento académico sea mejor en uno que en otro”. Se dice, que “se cree que el modelo falló” porque se pensaba que con la alianza público-privado sería posible evidenciar una mejoría en los factores de calidad educativa, en las pruebas estandarizadas. Sin embargo, lo que se expone en el artículo es que el modelo concesionado es equivalente al público, es decir de baja calidad, por lo que dicho modelo tendría que ser finiquitado (El Espectador, 4 de agosto de 2014)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Ver anexo Ficha de recolección Hoja 132

<sup>6</sup> Ver anexo Ficha de recolección Hoja 74

- La tercera, ligada íntimamente con las dos anteriores es la propuesta para agregar el grado 12 a la educación media. Un tema presente entre enero de 2012 y octubre de 2013, visto como una garantía de la continuidad educativa y de la permanencia dentro del sistema educativo, a la altura de las experiencias internacionales, como bien es expuesto en los artículos “El futuro de la educación en Bogotá” (El Espectador, 17 de enero de 2012)<sup>7</sup>, y “¿Colombia necesita el grado 12 de educación?” (El Espectador, 30 de enero de 2013)<sup>8</sup>, donde se relaciona el tema con una suerte de preuniversitario que permitirá realizar el puente entre el bachillerato y la universidad, respondiendo a las sugerencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE y del Banco Mundial, con el fin de lograr que “los estudiantes vinieran desde el colegio con más fortalezas” (El Espectador, 30 de enero de 2013), y no desertaran de las universidades. Otro ejemplo del manejo del tema es el artículo “La apuesta educativa” (El Espectador, 5 de enero de 2012)<sup>9</sup> relacionado con la “intención de adherir el grado 12”, explicada por el entonces Secretario de Educación Óscar Sánchez, en referencia al proyecto piloto de 10 colegios con jornada complementaria, que pasarían de 23 a 40 horas escolares por semana, como parte de la “revolución educativa” de la alcaldía de Gustavo Petro. La propuesta se basa en que “van a ser horas que fortalecerán el aprendizaje con base en la realidad y la ciudad con acceso a la oferta cultural, recreativa y deportiva existente”, lo que según Francisco Cajiao permitirá “un aumento de la calidad muy significativo” según él, los desafíos son de carácter “organizativo, ya que se necesitan más maestros y personas capacitadas” (El Espectador, 5 de enero de 2012). Esta estrategia, permite entrever cómo las políticas de gobiernos se proyectan en atención al referente internacional, desde la preocupación constante por cumplir con estándares fijados por los organismos internacionales.
- La otra vía para tratar el tema de la calidad educativa, es la referencia a las pruebas estandarizadas, las PISA (Programme for International Student Assessment) o las pruebas Saber realizadas por el ICFES. Este tema es transversal al periodo de análisis,

---

<sup>7</sup> Ver anexo Ficha de recolección Hoja 3

<sup>8</sup> Ver anexo Ficha de recolección Hoja 58

<sup>9</sup> Ver anexo Ficha de recolección Hoja 1

pero particularmente durante 2012-2015, en algunos artículos se recalca la importancia de las pruebas en tanto “son hoy un predictor poderoso de la riqueza y el progreso que un país cosecha a largo plazo” (El Espectador, 17 de marzo de 2012)<sup>10</sup>, reiterando en diversos artículos que “las pruebas PISA comparan la calidad de los sistemas educativos de los países que se encuentran desarrollados con los que se encuentran en vía de desarrollo” (El Espectador, 5 de diciembre de 2013)<sup>11</sup>, y acentuando la relación del desempeño con la inversión económica. Así mismo, en los artículos “Cuando la educación no es prioridad” (El Espectador, 5 de diciembre de 2013)<sup>12</sup> y como se da la “Involución educativa” (El Espectador, 5 de diciembre de 2013)<sup>13</sup>, se asegura que para convertir a Colombia en un país desarrollado, se debe dar una mayor inversión en el campo educativo a la par de los países desarrollados, con el propósito de “subir” en los escalafones de la prueba, pues estas resultan en indicadores que miden la calidad de los diferentes sistemas educativos alrededor del mundo, en específico para el caso Colombiano, se dice que

los resultados de las pruebas PISA habían mostrado en 2009 que íbamos por el camino correcto [...] Colombia [calificó] como el país que había presentado mayor tendencia de mejoramiento en los resultados de las pruebas internacionales de 49 países analizados, de 1995 a 2009. Es decir, Colombia, a pesar de ocupar los puestos más bajos en el ranking de PISA, era el país que más mejoraba con respecto a sí mismo. (El Espectador, 5 de diciembre de 2013)

A la idea que las pruebas internacionales y las pruebas Saber 11, son un mecanismo nacional que propende por alcanzar un “alto nivel educativo”, la entonces directora del Icfes y Viceministra de Educación Superior, Patricia Martínez, dice que

las pruebas Pisa y las pruebas nacionales que aplica el Icfes comparten el interés de medir las competencias de los estudiantes para la vida [...] lo que los estudiantes deben saber y como

---

<sup>10</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 12

<sup>11</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 90

<sup>12</sup> Ver anexo Ficha de recolección Hoja 90

<sup>13</sup> Ver anexo Ficha de recolección Hoja 92

usan ese saber [...] de acuerdo con estándares internacionales y el perfil de competencias del siglo XXI.

Esto se afirma en el artículo “Queremos medir las competencias para la vida” (El Espectador, 20 de julio de 2014)<sup>14</sup>, en el que se da a entender que las pruebas nacionales generan una concordancia entre lo que formulan las tendencias globales. Los postulados nacionales se formulan para mejorar la calidad educativa y las necesidades vitales de los estudiantes.

Las *competencias* que deben ser formadas en los educandos, son destacadas a lo largo de otros artículos en los que pareciera pretenderse establecer cuáles son los “saberes” que debe proporcionar la escuela. En esta perspectiva aparecen los “Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), planteados como una herramienta diseñada por el Ministerio de Educación”, para “aterrizar los estándares básicos de competencia [...] y [que] se atienda a lo que se evaluará en las pruebas PISA y Saber”. Una herramienta que se espera “contribuya a mejorar los estándares de calidad de la educación” (El Espectador, 4 de julio de 2015)<sup>15</sup> dejando en evidencia, nuevamente, el afán del país por responder, a las exigencias de los estándares internacionales

Cuestión que coloca en tensión los acumulados que han sido desarrollados al interior del país por profesionales en las áreas educativa o normativa nacionales que anteceden la estandarización internacional, como fue expuesto y debatido en la Carta para la ministra de educación sobre los DBA<sup>16</sup> a través de aspectos educativos puntuales, tal como “el énfasis del aprendizaje no está en la interpretación (lo que evalúan las pruebas externas, sea SABER, LLECE, PIRLS o PISA) sino en el dominio de las estructuras superficiales de la lengua aspecto criticado desde 1984” puesto que se comprende que “en un país tan desigual como Colombia, el problema no es tanto cómo aprender en la escuela a leer de manera veloz, sino cómo leer comprendiendo e interpretando” (Redes de maestros, *et al*, 29 de junio de 2016). Es decir, se pretende cumplir con una estandarización demarcada internacionalmente aun

---

<sup>14</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 115

<sup>15</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 165

<sup>16</sup> Carta enviada por la Red de Lenguaje a la ministra de educación en 2016 como respuesta a la implementación de los DBA.

cuando esta va en contra vía de los desarrollos nacionales sobre cuestiones como el aprendizaje.

Lo que se deja ver aquí es una lógica de medición del sistema educativo, en la que se busca categorizar y medir los actos educativos llevados a cabo por la escuela, ingresando en un discurso que se fundamenta en la idea que “los países con mejores notas tendrán un sistema educativo *mejor*, los que obtienen peores calificaciones, un sistema escolar *peor*” (Gentili, 2015, p. 152), sin ahondar en las condiciones sociales, económicas y políticas. Así, se justifican las acciones que la escuela debe implementar en una tarea correctiva, para cumplir con los estándares de calidad establecidos y superar las diversas brechas, que se presentan como el síntoma de un sistema poco eficiente, sin reconocer las responsabilidades del Estado o de los gobiernos, como si la escuela se encontrara a la deriva para enfrentar diversas situaciones sociales, siendo que esta es una institución interdependiente y aspectos centrales de la misma se encuentran directamente relacionados con la capacidad de su entidad superior -el Estado- para cumplir con sus funciones.

Desafortunadamente, los artículos permiten apreciar cómo las pruebas estandarizadas han logrado, en especial las PISA, “imponer como evidente y necesaria la premisa de que los sistemas escolares en todos los países pueden ser evaluados”, con un razonamiento comparativo de las acciones ejercidas para el acto educativo, creyendo que “una misma prueba aplicada a un conjunto de estudiantes” (Gentili, 2015, p. 152), puede dar cuenta de las problemáticas y pistas para resolverlas, independientemente de las realidades sociales e institucionales.

Otra entrada al tema de la calidad se relaciona con los factores asociados a los maestros y su formación. Una cuestión tratada de forma continua, desde mediados de 2012 hasta finales de 2015, al posicionar la idea de los maestros como los responsables de los resultados de los estudiantes. En uno de los artículos ‘Estudiantes tienen memoria, pero no creatividad’ (El Espectador, 27 de abril de 2014)<sup>17</sup>, según Andreas Schleicher, en su momento, Director de Educación de la (OCDE) y Coordinador Internacional de las pruebas PISA habla sobre “la necesidad de mejorar la educación de los profesores era un punto sobre el cual se venía advirtiendo desde hace unos años. Incluso en las pruebas Saber Pro de 2012, los futuros maestros fueron los universitarios con más baja calificación”, un factor a revisar

---

<sup>17</sup> Ver anexo Ficha de recolección Hoja 109

puesto que “de ellos [los maestros ...] depende en gran parte que aquí la educación empiece a entenderse como un «compromiso universal». Y depende que se transforme de una vez por todas el aprendizaje en las aulas.” (El Espectador, 27 de abril de 2014). A la idea de tener mejores profesores se le asociaron ideas variadas. Así, por ejemplo, se dice:

Una de las muchas preguntas que les hicieron a los estudiantes en las últimas pruebas Pisa iba dirigida a saber cuál era la clave para tener éxito en ciertas materias. Cuando a los colombianos les llegó el turno en matemáticas, una de las áreas en las que el país no tiene buenos indicadores, casi todos coincidieron: “Simple: es un asunto de talento”. La respuesta de los chinos, en cambio, fue muy distinta: “El éxito depende del esfuerzo”. Esas dos afirmaciones, aunque simples, reflejan las grietas que tiene hoy el sistema educativo escolar y las enormes diferencias con los mejores del mundo: desde los deficientes profesores y los métodos poco apropiados hasta la poca importancia que le dan nuestros jóvenes al aprendizaje en sus vidas (El Espectador, 2014, 27 de abril).

En este sentido es posible observar que se genera una presión sobre la tarea del maestro, pues es visto como el responsable directo del “subdesarrollo” de la sociedad, la mala ejecución de su tarea se refleja en las pocas posibilidades económicas de un país, como en los resultados de las pruebas internacionales, contribuyendo a sostener la idea postulada por Gentili (2015), en el sentido que “sus resultados son presentados como una suerte de oráculo que diagnostica el estado de los sistemas educativos a nivel global y anticipa los cambios” (p. 152). Obviando por demás, los otros factores que pueden incidir en las economías un cuerpo tan extenso y complejo como lo es un país.

Adicionalmente, se hace hincapié en la necesidad de mejorar la formación de los profesores pues se denota que, en las pruebas Saber Pro de 2012, “los futuros maestros fueron los universitarios con más baja calificación” (El Espectador, 2014, 27 de abril). Frente a ese acelerado diagnóstico, se deja entrever que el problema tiene que ver con los perfiles que aspiran y se seleccionan para la docencia: “Ante semejante deficiencia, la solución para muchos consistía —consiste— en dar más incentivos económicos a quienes ejercen esa profesión y así motivar a quienes la estudien”. Para Schleicher, eso no es suficiente pues “hay que elegir a los mejores, promover su aprendizaje, hacer que entre ellos mismos construyan la enseñanza y las formas de evaluarse”. También se señala la importancia del

reconocimiento social, argumentando con resultados de investigación: “en un estudio que hicimos, lo importante para los profesores, más que los salarios, como todos piensan, era que su trabajo fuera reconocido públicamente” (El Espectador, 2014, 27 de abril).

Otro de los aspectos señalados es la evaluación de los maestros como un componente imprescindible en la calidad, pues “la evaluación permite la articulación de planes de apoyo y desarrollo profesional para optimizar el desarrollo de los maestros” (El Espectador, 27 de octubre de 2013)<sup>18</sup>.

En suma, en los artículos, los postulados que circulan sobre el maestro y su lugar en la calidad se dan de manera general como expresiones de crítica, bien sea de su formación, su contratación y la evaluación. Cuestiones que parecieran apuntar a que la calidad de la educación es directamente proporcional al control de la tarea educativa del maestro, considerando que esta repercute directamente en los resultados que los estudiantes presentan, medibles a través de logros de aprendizaje y “determinante en la competitividad de la economía, pues de ello dependerá la cantidad de valor agregado que los futuros trabajadores le incorporen a las mercancías” (Álvarez, 2014, p. 26), ignorando otras variables que son fundamentales, tanto para el ejercicio de la enseñanza como para el logro de los aprendizajes.

En últimas lo que se deja entrever sobre los discursos que se dan alrededor de la tarea del maestro es que la educación en su conjunto se encuentra en crisis porque los maestros no se encuentran lo suficientemente capacitados para lidiar con los desafíos que la sociedad les presenta. Así, por ejemplo, la alusión a la tarea del maestro en los artículos se emparenta con la idea de su ineficiencia para el desarrollo económico del país, evidenciando la escuela como parte de un aparato que justifica su existencia en términos de la producción.

Es de anotar que el énfasis en el tema de la formación docente en el año 2014 tuvo estrecha relación con la publicación del informe “Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos”, de la Fundación Compartir. En palabras del experto en educación, Julián de Zubiría, la tesis del informe es muy clara:

...el componente docente es esencial para dar el gran salto en la calidad educativa y por ello hay que intervenir los criterios, instrumentos y mecanismos que hasta el momento han regido en la selección y evaluación de los maestros en Colombia. Para formular su propuesta, la Fundación

---

<sup>18</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 83



Compartir revisó cuatro de los casos más exitosos en educación básica en el mundo: Canadá, Corea, Finlandia y Singapur. Todos ellos, sin excepción, se han mantenido en los primeros lugares desde que existen pruebas de evaluación por competencias a nivel mundial. Los investigadores encontraron en todos estos países muy altos niveles de exigencia en la selección de los docentes, criterios claros y variados en la evaluación de estos y diversos programas de formación inicial y permanente para sus maestros. También es de resaltar que tienden a ser sistemas con alto reconocimiento social de los docentes y con políticas salariales que estimulan a los mejores a vincularse y a permanecer en la docencia (Zubiría, 2014).

El debate generado por el informe fue intenso y en los medios fue la ocasión para referirse a los malos resultados de los licenciados en las pruebas SABER-PRO, en el atraso de las Facultades de Educación, en lo precario de las ofertas de formación, sin ningún reparo de las diferencias entre lo que hacen las universidades públicas y privadas, o sin revisiones sobre lo que ocurre en la Universidad Pedagógica, como institución del Estado, dedicada a la formación de maestros.

En todo caso, a pesar del lugar común en torno a los problemas de selección, formación y evaluación de maestros, para los expertos en educación fue la ocasión para resaltar la complejidad de las exigencias en torno al mejoramiento de la calidad:

- “No basta tener buenos docentes”.
- “La transformación educativa no da espera y tendremos que impulsarla entre todos. Los maestros son invitados en primera línea, pero también necesitaremos a los pedagogos, a los investigadores, a los empresarios, a las facultades de educación, a los padres de familia, a los estudiantes y a los medios de comunicación”.
- “Mejorar la calidad de la educación no puede depender exclusivamente de la clase política, ya que para ella es más rentable invertir en pavimento que en calidad de la educación” (Zubiría, 2014).

Finalmente, en los artículos seleccionados se identifican otras tres entradas al tema de la calidad que se corresponden con las cifras de cobertura, accesibilidad y permanencia y el uso y apropiación de las TIC, en la escuela.

Lo que tiene que ver con cobertura, accesibilidad y permanencia, resultan temas tan apremiantes que tanto colegios públicos como privados los debaten durante lo que fue

llamado el “día dedicado a pensar en la Excelencia Educativa” o “Día E” como prioritarios para lograr una educación de calidad, enfocándose en “cuatro variables: progreso, eficiencia, desempeño y ambiente escolar” (El Espectador, 26 de marzo de 2015)<sup>19</sup>, nuevamente justificadas en nombre de los estándares internacionales reflejados en las pruebas PISA aunque, también se dejaron ver posturas contrarias que sobre las temáticas tratadas como fue la de Fecode declarando este como un día de “desobediencia civil” “alegando que el índice del Ministerio, busca cumplir ideales económicos “neoliberales” ligados a las peticiones de entidades como la OCDE” (El Espectador, 26 de marzo de 2015).

Lo que se refiere a las TIC y su inmersión en el campo educativo, especialmente en la escuela, se relaciona con la implementación y el uso de las TIC en los colegios para “mejorar procesos de aprendizaje” de los estudiantes para lo cual “han sido capacitados miles de maestros y padres de familia, buscando una verdadera aplicación de estas tecnologías para los propósitos pedagógicos”, puesto que se cree que “estas tecnologías solo son realmente útiles cuando hay un maestro de alta calidad detrás de su utilización, pues más que tecnologías, a los jóvenes les cambiara la vida buenos docentes” (El Espectador, 31 de enero de 2015)<sup>20</sup>. Esta idea se ilustra, por ejemplo, en el artículo “¿Las tabletas los hacen más inteligentes?”, donde se destaca una postura clara sobre los lugares que debe ocupar el maestro en la tarea educativa, pues se sugiere que “un video no reemplaza la interacción personal, ni el acompañamiento cercano de un profesor presencial” pero que son herramientas que facilitaran la tarea educativa siempre y cuando quien este al cargo de ellas competente en su uso. En esta lógica, se afirma que “las innovaciones no son la solución a todos los problemas y crean algunos nuevos” (El Espectador, 29 de noviembre de 2013)<sup>21</sup>, ante lo que se expresa la pregunta ¿cuál será el papel de las TIC en el entorno educativo?

La pregunta por las TIC deja ver un interrogante constante por la posición que se debe tomar frente a la inclusión de estas en la escuela y el uso en el que debe posicionarse la institución habilitando un debate constante en términos de la mejoría y la innovación en el sector encontrando posiciones contrarias sobre su uso en las aulas de clase y los alcances que las TIC podrían tener en términos de aprendizaje para los alumnos.

---

<sup>19</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 154

<sup>20</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 147

<sup>21</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 89

Así mientras se encuentran posturas como las anteriormente nombradas en las que la simple inmersión de las TIC no garantizaran el desarrollo o la calidad a menos que los maestros estén altamente capacitados; otras aseguran que el aparato por sí solo será capaz de generar el acto educativo como se evidencia en artículos como “Muñequitos educadores” (El Espectador, 24 de julio de 2012)<sup>22</sup> cuando Angela Recio en su momento directora del canal Discovery Kids afirma que “en nuestra pantalla tendremos muchos contenidos de forma entretenida y dinámica para educar” dejando ver las potencialidades de las TIC para la enseñanza en su conjunto “entendemos la importancia de apoyarnos en otros medios, como la web, con juegos y medios interactivos. Esta es nuestra oportunidad para iniciar una propagación de este mensaje [...] que] puede continuar en las escuelas” (El Espectador, 24 de julio de 2012)

Como síntesis, en los artículos se evidencia como epicentro la crítica o denuncia al sistema educativo actual, a la luz del ideario de los estándares de calidad internacionales, incluyendo también las quejas de diversos sectores, incluidos los mismos maestros.

En esta vía, se encuentra una visión de la escuela pública interrogada a través de los aspectos planteados por la calidad del sistema, en particular porque se le interroga el no cumplir con los estándares ideales y los retos que en el ámbito internacional se han establecido. En la mayoría de las ocasiones, pasando por alto su configuración institucional, las condiciones contextuales y estructurales, así como el sentido de la escuela como un entramado de relaciones que la configuran, es decir, pasando por alto que la escuela no se encuentra sola en la responsabilidad de la tarea educativa a pesar de ser el lugar históricamente designada para ello, más aún cuando se trata de la escuela adjetivada como “pública”.

---

<sup>22</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 32

## Financiación educativa

La segunda tendencia temática identificada, se relaciona con la financiación y dotación en general del sector educativo (20 artículos). Aunque son aspectos estrechamente relacionados con el ideal de la calidad, en el presente trabajo de grado se optó por analizarlos de manera independiente porque permiten problematizar cuestiones ligadas a la responsabilidad del Estado en la existencia de la escuela pública.

Aquí se retoman los enunciados de artículos que combinan la inversión educativa en general y el estado de algunos colegios públicos, aunque enfatizando en uno u otro aspecto. En general, artículos que se refieren a casos de instituciones específicas.

Una muestra del abordaje de estos temas se encuentra en el artículo “Una escuela en el olvido” (El Espectador, 20 de octubre de 2014)<sup>23</sup>, en el que se exponen las deplorables condiciones de la Institución Educativa Caño Valle,

Diez niños juegan fútbol a orillas del río Magdalena. Están descalzos y andrajosos como el resto de los estudiantes de la Institución Educativa Caño Valle, que no paran de correr durante el recreo (10:30 a.m.). La escuela, ubicada en una vereda de la isla Salamanca, en el municipio de sitio nuevo (Magdalena), es la única isla y está en ruinas. Los Pupitres están averiados, las paredes agrietadas y llenas de moho, los baños en desuso y los 10 computadores, que el Gobierno entregó en febrero, guardados bajo llave en una caja de hierro. Aun no los han estrenado.

“Aquí no hay energía ni agua potable. tenemos una planta, pero no hay recursos para comprar gasolina”, afirma Cleofe Manjarrés, una de las profesoras del colegio.

El colegio Parece que estuviera predestinado a seguir en estas condiciones. “La alcaldía de sitio nuevo arregló las paredes, los pisos y la unidad sanitaria de la escuela En 2010, pero el invierno acabó con las obras en 2011”, afirma el secretario de Gobierno municipal, Jáner Gutiérrez. La Maestra, sin embargo, niega que haya realizado tal inversión, por lo menos durante el tiempo que ha estado vinculada al centro educativo. En las paredes todavía está una marca de más de dos metros de cuando se desbordo el rio e inundó todo.

“Hay Estudiantes que vienen sin desayunar”, agrega Manjarrés. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) Dirigió hasta junio el Programa de Alimentación Escolar (PAE), En

---

<sup>23</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 137

el que se entrega un complemento nutricional a los niños. Según la entidad, “el artículo 136 de la Ley 1450 de 2011 estableció que el ICBF trasladará el programa al Ministerio de Educación Nacional”. Los Pequeños reciben diariamente un jugo que viene dentro de una cajita y una galleta.

Sitionuevo ha tenido en más de dos meses tres alcaldes (...) Gutiérrez, último Mandatario en ser elegido, autorizó hace un mes \$ 17 millones para arreglar la escuela y unos \$ 5 millones para dotarla de pupitres nuevos, según el secretario de Gobierno municipal. En octubre, supuestamente, traerán las sillas, pero Manjarrés afirma que sólo se ha pintado la escuela. “La administración está trabajando con la empresa Electricaribe en la cobertura del servicio de energía en esta zona del parque” asegura Antonio Matera, secretario de educación del Magdalena. (El Espectador, 20 de octubre de 2014)

Otros artículos ligados a este tema son “Colegios se rajan en higiene” (El Espectador, 28 de mayo de 2012)<sup>24</sup> y “Pueblo pobre, pueblo mal educado” (El Espectador, 7 de abril de 2013)<sup>25</sup>. En el primero se denuncia

Baños sucios, riesgo de entrada de ratas, basura cercana a los niños, escasez de agua, son algunas de las graves situaciones que padecen a diario los alumnos de muchos colegios distritales, que aún no han sido certificados por la Secretaría de salud por sus condiciones higiénico-sanitarias.

Según datos de la Secretaría de salud, el 31% de los colegios públicos de la ciudad no cuentan con un concepto favorable de la Secretaría de salud. de estos, un 9% han sido clasificados por esta entidad como “desfavorables” en materia higiénico-sanitaria, Mientras que el resto deben demostrar en el plazo de un mes que cumplen con los requisitos de esta entidad.

Según el concejal: "nuestros colegios deberían ser saludables, seguros y agradables. La secretaria de Educación y la Secretaria de Salud deben poner de inmediato un plan de choque para atender estas deficiencias".

José Alfredo Soto, director de construcción y conservación de establecimientos educativos de la Secretaría de Educación, asegura que la entidad adelanta mesas de trabajo con los rectores De estos colegios, quienes son los encargados de garantizar la salubridad de cada plantel.

---

<sup>24</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 27

<sup>25</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 64

Adicionalmente, asegura que actualmente se están identificando cuáles colegios padecen problemas estructurales. “estos colegios deberían ser demolidos y nuevamente construidos, y esto está siendo estudiando” aseguró Soto” (El Espectador, 28 de mayo de 2012)

En el artículo “Pueblo pobre, pueblo mal educado”, se denuncia principalmente el abandono Estatal y financiero de una escuela rural en Tuchin. En este, se expone también una alta tasa de deserción escolar, que se da porque “la mayoría de niños viven lejos de las escuelas, llegan tarde a clase por la ausencia de transporte, y están desnutridos” (El Espectador, 7 de abril de 2013).

Por otro lado, se identifican artículos que focalizan el tema de la inversión educativa, en el marco de sucesos específicos como las elecciones presidenciales o postulaciones a las alcaldías. Es decir, preocupaciones en torno a la cartera educativa, en términos de planes de gobierno y de las posibles acciones a desarrollar. Por ejemplo, en el artículo “Promesas de educación en la mira” (El Espectador, 22 de diciembre de 2014)<sup>26</sup>, en el que se analizan “las metas que le quedan por cumplir a la administración Petro antes de que culmine 2016”, se reconoce que “en los últimos días el alcalde ha sido cuestionado por sus logros en materias de educación”. De ahí, se expone la necesidad de entender “la inversión en educación como un motor de desarrollo”, es decir que dicha inversión en el campo educativo puede generar que el país cumpla con metas internacionales de desarrollo y se “nivele” con los otros países que ya se han “desarrollado”. En todo caso, llama la atención como, más allá de los análisis de lo que el Estado debe garantizar para la existencia de un sistema educativo con escuelas y jardines, estas cuestionen surjan solamente al compás de las campañas a favor o en contra de actores específicos. Un ejemplo, de ello se lee en los siguientes enunciados:

Primero, en la campaña para la Alcaldía prometió 1.000 jardines, luego fijó la meta en 595, que fue la cifra consignada en el Plan de Desarrollo. Mientras concejales de la oposición señalan que el alcalde solo ha entregado un jardín construido, la administración distrital se ha defendido, señalando que el problema no se puede medir solamente en términos de infraestructura. De acuerdo con el Distrito, la cobertura de niños de cero a 3 años pasó de 60 mil a 150 mil en los tres años de gobierno.

---

<sup>26</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 145

Como lo han admitido el alcalde y sus funcionarios, conseguir suelo para construir jardines y colegios ha sido el principal obstáculo para cumplir con la promesa de campaña. Al problema de comprar predios, diseñar las obras y construir se suma la suspensión del Plan de Ordenamiento Territorial (POT) decretado por Petro en 2013. Por esa razón, la Secretaría debe ajustarse al POT de 2004, que es más restrictivo a la hora de liberar predios para la construcción de colegios.

La Secretaría de Educación ya estableció el destino de los \$3,5 billones que le aprobó el Concejo Distrital para el presupuesto de 2015. Por un lado, la entidad invertirá \$556.000 millones para infraestructura educativa. Para el programa 40x40 destinará \$202.000 millones y para cobertura escolar \$443.000 millones. Como queda demostrado con la asignación presupuestal, la construcción de jardines y colegios no es la única meta por cumplir (2014, 22 de diciembre).

Otro artículo que habla del problema de la financiación, y que permite problematizar su manejo, por la precariedad de los análisis o las confusiones frente al sentido de lo público, es “Repensar la gratuidad”, en el que se expresan cuatro efectos negativos de la gratuidad escolar, por cuanto “separa aún más socialmente la educación pública de la privada, desfinancia la educación pública, desestimula la corresponsabilidad de los padres de familia y lesiona la autonomía escolar” (El Espectador, 15 de febrero de 2012)<sup>27</sup>, planteando de manera puntual:

Primero. Si la educación pública es totalmente gratuita se dirigirá a los pobres, pues al extenderse a las clases medias y altas habría gasto regresivo. Se está renunciando al ideal de una educación pública de calidad a donde asistan niños de distintas condiciones socioeconómicas. No es posible generalizar los colegios públicos de buena calidad, con jornada única (y grado 12), sin el concurso financiero de las familias, que fue “prohibido” por el Ministerio de Educación. Así, se está profundizando la fragmentación social de la educación. (El Espectador, febrero 15 de 2012),

Este punto cuestiona la gratuidad educativa, argumentando una sectorización social en la escuela, donde estarán, por un lado, los pobres habitando las escuelas públicas y por el

---

<sup>27</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 7

otro, los más acomodados ocupando la escuela privada, sin embargo, la gratuidad educativa, no se puede reducir a sus implicaciones “fragmentarias de la sociedad” puesto que la educación y su financiación tiene un carácter crucial pues “la construcción de nación, la identidad de un pueblo, pasan por la escuela. De su importancia deviene la necesidad de su financiación y, por tal razón, no es tarea exclusiva de los particulares, del sector privado. Es, ante todo, un deber del Estado” (Atehortúa, 2017, 11 de mayo).

Segundo. Sin saber a cuánto asciende el aporte de dinero de las familias, el Ministerio lo está sustituyendo por \$288.000 millones adicionales este año. Hablando con rectores de varias regiones, la diferencia puede estimarse —bajito— en \$500.000 millones. Una desfinanciación que explica las numerosas denuncias de “trampas” a la gratuidad total. El ministerio cree que con \$32.000 más por alumno al año puede tachar todo aporte (hasta “en especie”) de los padres. Que le pregunten al secretario de Educación de Pereira, por ejemplo. Contrario a lo que se necesita, la medida debilita financieramente a las instituciones educativas.

Tercero. En vez de empoderar a los padres (y madres) en el mejoramiento de la institución educativa, los vuelve simples beneficiarios (“exijan, denuncien”). Un poco más de imaginación habría puesto a las juntas de padres de familia a decidir sobre los \$288.000 millones, incluyendo avances en gratuidad para las familias sin recursos. El efecto sería una conversación intensa e interesada de la comunidad de padres de familia con las directivas y profesores sobre lo que conviene al colegio y a los hijos, justo lo que hace falta. No esa cultura que privilegia la gratuidad del derecho (así sea deficientemente provisto) sobre la corresponsabilidad (que puede mejorar su realización). Por fortuna, se observa un movimiento de padres de familia dispuestos a aportar voluntariamente a sus colegios. (El Espectador, febrero 15 de 2012),

Lo anterior, expresa una preocupación por la suspensión del aporte económico de las familias, pues se piensa que esta medida a parte de crear un vacío en los ingresos, las desligará de cualquier responsabilidad con la escuela, volviéndolos demandantes, sin embargo, que la educación sea gratuita no quita la responsabilidad de los padres, pues esta, es más una medida para la equidad, ya que “ a los padres de familia les preocupa la educación de sus hijos e hijas, pero se ven desbordados por las presiones económicas y por demandas sociales” (Calvo, Camargo y Hederich, 2007, p.4).

Como lo menciona Atehortúa (2017) la gratuidad como medida de acceso igualitario se acerca más a un pensamiento Estatal de la educación como un bien público que impacta



con sus recursos a toda la nación. Lo cual no implica que las familias estén libres de cualquier responsabilidad con la escuela y con la educación de los niños, pues ellos tienen un papel importante en esta “de allí que la escuela necesite comprometerlos con un proyecto educativo que promueva lo educativo como la meta principal (Calvo, Camargo y Hederich, 2007, p. 4), pues, “la labor de la escuela y de la familia es convergente y sinérgica, en aras de conseguir metas comunes” (Calvo, Camargo y Hederich, 2007, p. 4), lo cual implica que entre ellas haya “una asociación en la que predomine una actitud colaborativa, que reconozca la especificidad de las dos instancias por separado, así como sus funciones y responsabilidades encaminadas a tener la posibilidad de emprender un proyecto común” (Calvo, Camargo y Hederich, 2007, p. 4), el de la educación. El cual inicia, con posibilitar a toda la población el acceso al conocimiento considerado por la sociedad como el fundamental, el cual permitirá, que en este proyecto común, el pretendido ciudadano comprenda el mundo y a su vez tome parte de las decisiones de este y de su vida.

Cuarto. El Proyecto Educativo Institucional, PEI, ya no podrá contar con recursos propios (salvo los muy modestos de la cafetería y la fotocopidora). Para muchos gastos, las instituciones quedan supeditadas a los giros de la nación y, si acaso, a algunos aportes de las entidades territoriales. Para el resto, no saben qué hacer. Un verdadero problema. Como los recursos impuestos desde el ministerio no alcanzarán, la autonomía del PEI ya no será lo que se necesita. Adiós a las innovaciones. Para aumentar el acceso y evitar la deserción de los más pobres, no había que decretar la gratuidad total. Si el Gobierno escuda este populismo en los intérpretes oficiales de la Constitución, pues hay que discutir con ellos, a menos que tengamos pereza o derrota (El Espectador, 15 de febrero de 2012).

Este último punto, presenta de fondo una preocupación por la innovación que ya no se darán en la escuela a través del PEI, y a su vez, expresa un descrédito por la estrategia “populista” del Estado, que a través de la gratuidad pretende aumentar el acceso a la educación y evitar la deserción, sin embargo estas pretensiones no son “populistas”, sino que hacen parte de la obligación del Estado de cumplir con el derecho a la educación, en instituciones públicas. Incluso, así lo reconoce el Ministerio de Educación Nacional en su página, donde se lee “La gratuidad absoluta y total para todos y todas, parte del principio de

que la educación es un derecho fundamental que el Estado debe garantizar” (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

En su conjunto, los artículos, se sitúan de diferentes formas en una problemática frecuente de la escuela pública, su financiación, tema que ha estado a cargo del Estado, en tanto es la escuela la responsable de formar a los ciudadanos y consolidar el proyecto de sociedad, cimentado en la educación de las nuevas generaciones.

Pensar que el acceso gratuito a ella es negativo, o endilgar su financiación a otras entidades como la familia, implica desconocer uno de los principios de su carácter público, coligado a propender por un Estado democrático, en el que se debe proveer a todos los miembros de la nación de la misma prerrogativa pues “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (Constitución de 1991, Art. 61 ) y “al ser un servicio público, se dirigía a todos los ciudadanos para atender las necesidades de la sociedad y estaría organizado y controlado por el Estado”, (Zuluaga, 1995, p. 11).

A nivel general en los artículos se ve que a pesar de que el Estado instauró la gratuidad de acceso a la escuela, la problemática de la financiación sigue presente en lo concerniente a brindar condiciones educativas dignas en todo el país, pues aunque avanzó en un punto importante, este no ha podido brindar condiciones de asistencia y permanencia apropiadas, puesto que de nada sirve, que la educación sea gratuita si los alumnos por cuestiones de higiene, transporte y desnutrición no pueden asistir a clase. Al respecto, resulta pertinente revisar lo dicho por Atehortúa (2017)

Corresponde, pues, al Estado procurar el acceso masivo a una educación de excelencia, garantizar su calidad y pertinencia a partir del pensamiento crítico, la creatividad, los valores y actitudes éticas dirigidas al respeto de la diversidad y al desarrollo de lo público con sentido democrático; promover entre los postulados de la educación la investigación, la ciencia y la transformación pacífica de los conflictos, el uso apropiado de las nuevas tecnologías, la sostenibilidad y preservación del medio ambiente. Nada de esto se logra sin una financiación adecuada (El Espectador, 11 de mayo de 2017).

## La escuela privada... “mejor que la pública”

La tercera tendencia temática se refiere a las escuelas privadas (9 artículos), en la mayoría de los casos, relacionada con la alta calidad. Se asocian artículos informativos que galardonan o elogian la labor educativa de colegios privados de toda Colombia. En unos casos, el reconocimiento se debe al acoplamiento que han tenido estos planteles frente a la transformación que han sufrido los métodos educativos planteados por la revolución tecnológica, como es el caso del Gimnasio Moderno, reconocido en el artículo “¡Los sueños si se cumplen!” (El Espectador, 18 de marzo de 2014)<sup>28</sup> cuando Víctor Gómez Cusnir en su momento rector de la institución, además; de psicólogo, licenciado en filosofía y letras y filosofía e historia; responde a la pregunta planteada por su entrevistador “¿De qué manera han logrado insertarla [la tecnología] a las aulas?” afirmando que “hemos adquirido una buena cantidad de tabletas con programas especiales y estamos en la tarea de incorporar esa tecnología al proyecto ‘aulas activas’, que es nuestra visión de salón de clase para el siglo XXI” (El Espectador, 18 de marzo de 2014)

En este mismo artículo se hace hincapié en las sugerencias que son planteadas para ser aplicadas en el sector público al formular preguntas como “¿Qué cambiaría de la educación de los niños y jóvenes en Colombia?” a lo que Gómez responde “la visión con la que educamos es reactiva y poco profunda. Reaccionamos a lo que sucede en el mundo y creemos que adoptando medidas de tendencia global es suficiente [...] lo importante es comprender que pasa con nuestros estudiantes” (El Espectador, 18 de marzo de 2014)

Por otro lado, en el artículo “La pasión por enseñar” (El Espectador, 3 de octubre de 2013)<sup>29</sup> se exalta la labor llevada a cabo durante décadas por los colegios de corte alemán, en diversas zonas del país y las ventajas, sobre todo, lingüísticas y multiculturales que permiten una formación integral. Por ejemplo, para el caso bogotano se dice que “hasta hoy, la Asociación Escolar Alemana ha recibido apoyo del país europeo” cuestión importante en términos de desarrollo educativos evidenciados en diversos aspectos tales como “los mejores profesores y materiales escolares traídos de Alemania, lo que ha aumentado su calidad y buen nombre” (El Espectador, 3 de octubre de 2013)

---

<sup>28</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 99

<sup>29</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 79

Otro caso de reconocimiento a la labor de instituciones alemanas en el Colegio Aleman Deutsche Schule de Medellin cuando se nombra que “su esfuerzo por formar bachilleres íntegros fue reconocido en 1983 y en 1985 con el premio Andrés Bello por su alto nivel académico. Además, ha ocupado el lugar número 27 entre 2.500 colegios de todo el país”.

La mención a instituciones privadas se hace también por los desarrollos arquitectónicos, como se lee en el artículo “Un colegio único en A. Latina” (El Espectador, 27 de julio de 2012)<sup>30</sup>, en donde se elogia la labor realizada por el Grupo Empresarial Oikos entrevistando a su director Luis Aurelio Díaz a propósito de su más reciente obra: la nueva sede del colegio Rochester, Díaz asegura que “este complejo es único en su especie y ejemplo para el sector [...] la diferencia principal [con otros planteles] está en cómo a través del diseño y la construcción se busca un mejor ambiente para el proceso educativo” así se establece el sector privado como un referente en el ámbito educativo desde la arquitectura puesto que “el buen momento por el que atraviesa la educación privada en el país tocó las puertas del sector de la construcción y se materializó en una ambiciosa iniciativa” (El Espectador, 27 de julio de 2012)

La posibilidad de ser un referente en este ámbito se ve también reflejada en aspectos de corte educativo cuando Aurelio Díaz expresa que “lo logrado con el colegio Rochester marca un nuevo reto, no solamente para las escuelas privadas, sino para las públicas”, en tanto la nueva sede del colegio permite a sus futuros alumnos, un “nivel de aprendizaje y desarrollo [...] altamente beneficiado por sus facilidades en temas acústicos, de temperatura,, ayudas tecnológicas y mobiliario especializado en otras cosas”, además asegura que “las tecnologías y elementos [...] parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje” (El Espectador, 27 de julio de 2012), aplicadas en el colegio Rochester construido a las afueras de Bogotá posibilitan un mejor proceso educativo, dando por sentado que la infraestructura afecta directamente la labor educativa.

En otros casos, la alusión a lo privado se hace a propósito de los objetivos de las propuestas formativas generando una comparación entre el sector público y el privado en la educación media, a propósito de esto se encuentra el artículo “La educación desperdicia talentos”, en una entrevista a Rudolf Hommes, en su momento director del Capital Junior

---

<sup>30</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 33

College, un centro de educación en nuevas tecnologías, se establece: “se trata es de formar personas para el mercado laboral, es decir formarlos en competencias específicas”, expresando que tal formación por competencias, busca “dar una educación de muy buena calidad, pero concentrada y dándoles a las personas la oportunidad de escoger su camino” (El Espectador, 26 de diciembre de 2012)<sup>31</sup>.

Si bien, en los artículos no se establece una crítica directa a la escuela pública, se establecen contrastes al señalar la importancia de replicar las experiencias de escuelas privadas, “casos de éxito en el sector público”.

En un sentido amplio, la exaltación de los logros en materia educativa del sector privado y las sugerencias de aplicar las mismas fórmulas en el sector público, parecieran “condenar lo público y exaltar el mercado como promesa de eficiencia e ideal de justicia”, y ratificar que “existe una estigmatización de la escuela pública y [una] exaltación de los supuestos méritos de la escuela privada” (Gentili, 2015, p. 87). Una crítica de lo público que bien puede entenderse como una “coartada para la privatización de la escuela pública” (p. 91).

## **Apuestas curriculares y metodológicas**

La cuarta tendencia temática se relaciona con 41 artículos que aluden a aspectos curriculares, que responden a la pregunta por el cómo de la formación del sujeto o, poniendo de presente la producción de un tipo de sujeto, en función de un tipo de sociedad. Dentro de esta se encuentra, en primer lugar, alusiones al contenido curricular; y en segundo lugar referencias a las relaciones maestro-estudiantes.

En primer lugar, se identifican alusiones al contenido curricular, donde se encuentran menciones a la educación para la paz, la diversidad, la interculturalidad, el trabajo y el emprendimiento.

La educación para la paz es un tema de debate relacionado con la situación inmediata del país, es decir el Acuerdo de Paz entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP. Se encuentran artículos como “Definiendo la cátedra de paz”, en el cual se afirma: “Mientras las negociaciones en La Habana avanzan, Colombia se prepara para llevar la educación para la

---

<sup>31</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 56

paz a las aulas”, pretendiendo “consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible” (El Espectador, 10 de agosto de 2014)<sup>32</sup>. Son valoraciones en las que se considera la escuela como un escenario propicio para formar para la paz, en tanto esta es la institución encargada de formar a los sujetos del futuro. Se trata de un tema especialmente visible entre agosto de 2014 e inicios de 2016.

Por otro lado, de manera muy menguada, temas como la interculturalidad y la etnoeducación demandan a la escuela currículos que reconozcan las particularidades culturales. Así se expresa en el artículo “Pueblo pobre, pueblo maleducado”, donde según Éder Espitia, cacique mayor del Resguardo Zenú, es necesario reparar en las contradicciones de la escuela,

...la comunidad va camino al "despeñadero cultural". Dice que el modelo educativo "del Gobierno" y las migraciones serían los responsables. "La escuela ha sido un arma de doble filo: sirvió para que nos pudiéramos comunicar con el resto de la sociedad y para defender nuestros derechos, pero hizo que perdiéramos lo propio",

Además, se enuncia que la educación de hoy es extraña “cuando el salón de clases también era la naturaleza, y las lecciones, el arte de la caña flecha, el secreto de las plantas medicinales y los astros” (El Espectador, 7 de abril de 2013).

Es en esta misma vía, en la que se llama a que la escuela a que tenga en cuenta los saberes que históricamente han sido relegados. Al respecto, se encuentra también el artículo “En qué falla la educación del pacífico colombiano” (El Espectador, 28 de junio de 2014)<sup>33</sup>, donde se expresa que “el problema no está sólo en que los niños, jóvenes y adultos tengan mayores posibilidades de acceso a la escuela, sino que es necesario cuestionar si los currículos escolares están respondiendo a las necesidades de la región”. En ambos artículos se evidencian las necesidades educativas de los pueblos, en todo caso, un tema que se evidencia en un reducido número de artículos.

---

<sup>32</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 118

<sup>33</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 112

Finalmente, se encuentra la alusión a la educación para el trabajo, desde la que se plantea la necesidad de introducir al currículo de la escuela, contenidos o habilidades que “sirvan” a los educandos en la vida laboral a la que tendrán que enfrentarse.

En el artículo, “Los cambios de sistema educativo deben orientarse hacia el mejoramiento de las competencias de los estudiantes”, se refiere a siete claves que transformarían las escuelas latinoamericanas (El Espectador, 5 de enero de 2014)<sup>34</sup>, relacionadas con habilidades que le ayudarían a los estudiantes a desenvolverse en el mundo. Surge una relación entre la educación para la vida, para la felicidad y los modos de educar, haciendo un llamado a “dejar de subestimar la inteligencia de los niños”, como lo afirma Prensky, director de la Global Future Education Foundation, investigador de la conexión entre el aprendizaje y la tecnología, quien enfatiza que “urge que la escuela tradicional incorpore formatos educativos basados en el ocio y el entretenimiento, utilizando las herramientas o el lenguaje que los nativos conocen, disfrutan y descifran con facilidad, para que esa ruptura generacional sea menor” (El Espectador, 16 de septiembre de 2016)<sup>35</sup>. Es decir, se evidencia el encuentro entre la formación de sujetos capaces de movilizarse en el mundo del trabajo, relacionado con las revoluciones tecnológicas.

En segundo lugar, se encuentran alusiones a los modos de relación maestro estudiante, como formas de cuestionar el hacer del maestro en su clase. Así, por ejemplo, en el artículo “Las escuelas del futuro”, se plantea que “los alumnos del siglo XXI no deberían aprender bajo el mismo modelo que educó a sus padres” (El Espectador, 15 de agosto de 2013)<sup>36</sup>, pues según Frank Locke, doctor en arquitectura de la Universidad de Edimburgo, aumenta la brecha de oportunidades.

Para otros analistas como Tiao Rocha, educador folklorista y antropólogo brasileño “hay que buscar un equilibrio entre maestro y alumno, acabar con la relación entre el que sabe y el que no sabe, el que manda y el que obedece” (El Espectador, 27 de septiembre de 2012)<sup>37</sup>, es decir, se trata de replantar los modos de relación entre maestro y estudiante.

---

<sup>34</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 94

<sup>35</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 198

<sup>36</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 75

<sup>37</sup>

Llama la atención que los modos de relación maestro-estudiante, parecieran aludir a la metodología tradicional y las posibles resoluciones con la introducción de lo nuevo, aludiendo a imaginarios problemáticos, en particular asociados a la ciencia y la tecnología. En esta vía, se leen afirmaciones como la siguiente: “los empresarios advirtieron que los sistemas educativos requieren transformaciones rápidas que les permitan a los recién graduados encontrar empleos en sectores que han sido transformados profundamente por la revolución tecnológica” (El Espectador, 9 de mayo, de 2014)<sup>38</sup>.

Evidentemente, se trata de ideas que revelan una escuela cuestionada en su quehacer pedagógico debido a que, lo que es interrogado de ella, alude a sus para qué y al cómo lo hacen los maestros, aspectos que interrogan las funciones que social e históricamente le han sido atribuidas como institución encargada del acto educativo, en cabeza de los profesores.

En este sentido, los discursos que circulan alrededor del currículo y la relación maestro-estudiante y los aspectos metodológicos, permiten entrever cómo la escuela es un lugar donde se encuentran diversas perspectivas, fuerzas e intereses, en ocasiones opuestas, en las que sus tareas sociales pueden dar cuenta de los intereses y necesidades que el marco social exige, aun cuando interroguen el sentido y las condiciones como institución. Así, peticiones a las que se supone la escuela debe responder, contradiciendo incluso los principios que la fundamentan como “invento” moderno, como se detalla en el siguiente capítulo.

Ligado a estas apuestas curriculares y metodológicas a continuación se presentan lo que se identificó en la revisión de prensa como las demandas que se le hacen hoy a la escuela, desde cuestionamientos a lo que debe ser el maestro, al cómo lo hace y al qué enseña.

---

<sup>38</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 124



### **Capítulo 3. ¿Qué se le pide a la escuela? Una lectura desde el periódico El Espectador (2012 - 2016).**

En este capítulo se profundiza en las demandas a la escuela, asumiéndola como una institución constitutiva de un sistema educativo, es decir, delimitada por marcos que la ordenan, le dan sentido y funciones. Una perspectiva que reitera el papel de la escuela ligada a la función del Estado-Nación, al tiempo que se reconoce la transformación que experimentan, alimentando una certeza: “la escuela ya no es lo que era” (Lewcovicz, 2006, p. 19), en parte, porque no se tiene claridad sobre lo que debe ser y hacer o por qué se le endilga la responsabilidad de todo lo que surge, en muchos casos transgrediendo su sentido público, democrático, laico y pedagógico.

En adelante, para presentar lo que se le pide a la escuela, desde algunos artículos del periódico El Espectador, se describen y analizan las demandas realizadas a la institución, entendidas en un sentido lato como peticiones o solicitudes de cambio que, en un contexto o una situación específica, se constituyen en indicios de ideales, lógicas o proyectos que recaen en la escuela y que pueden ayudar a comprender lo que en el plano social se espera de ella.

En la muestra seleccionada de 11 artículos, es posible avizorar que los que contienen una demanda a la escuela cuentan cada uno con un referente específico, casi siempre actores diversos que tienen alguna relación con el campo educativo, pero que no son maestros.

En general, puede decirse que los referentes no se repiten, pero es posible observar que los actores consultados se encuentran en un punto similar, al decir que la institución escolar produce un tipo de sujeto que no corresponde con las necesidades sociales (del contexto), así como de las individuales (propias de cada uno como individuo).

En general, puede decirse que las demandas a la escuela se relacionan con las preguntas ¿para qué forma la escuela? Y ¿cómo forma? Interrogantes que cada referente responde de manera distinta; pero coinciden al expresar que el producto que genera no es el adecuado.

Así, las demandas en su conjunto presentan una visión negativa de la escuela adjetivada como “tradicional”, término empleado de forma indiferenciada o muy vaga, pues cualquier aspecto de la escuela digno de condenar, será definido como tradicional; es así como algunos referentes expresan que la escuela es tradicional, cuando forma para el

mercado y no para la felicidad; cuando no incluye formatos educativos de ocio, entre otros. Aludiendo a todo lo que constituye y sostiene el proceso educativo: el lugar del maestro frente al estudiante, las metodologías y los contenidos curriculares, sugiriendo cambios estructurales encaminados a propender por la calidad del sistema educativo y por ende en la escuela. Este análisis se inscribe en la elaboración más amplia: “Apuestas curriculares y metodológicas” presentadas en el capítulo anterior

### **¿Cuál debería ser el lugar del maestro?**

Los supuestos negativos que circulan sobre la escuela refieren en principio al papel del maestro y su relación con el alumno frente a la transmisión del conocimiento, situándose en las preguntas por el qué debe hacer el maestro y cómo debe actuar frente al educando. Así, por ejemplo, en artículos como “Maestros piensan que son dueños del conocimiento”, el neurocientífico colombiano, Rodolfo Llinás, se refiere a la actitud de los maestros:

"parece mentira, pero a estas alturas los maestros continúan pensando que son los dueños del conocimiento", aseveró. "Los profesores deben ser una guía, su labor no consiste en dar instrucciones, sino en comprender a cada alumno en sus particularidades para brindarle una orientación adecuada" (El Espectador, 30 de abril de 2014)<sup>39</sup>

A propósito de lo que Llinás sugiere, no cabría sino preguntarse, si en las condiciones en las que se encuentra la escuela pública en Colombia ¿le sería realmente posible al maestro ocuparse de cada sujeto? Incluso, en otras condiciones, cómo podría el maestro y, a su vez, la escuela, garantizar la conformación de un colectivo si se ocupa de cada particularidad, no es esto, a lo que la escuela procura renunciar, al propiciar acceso igualitario al conocimiento.

Así mismo, Tiao Rocha educador, folclorista y antropólogo, presenta en el artículo “Educar para ser felices y no para ser empleados”, una demanda en relación con las dinámicas de saber entre el maestro y el alumno:

---

<sup>39</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 110

Hay que buscar un equilibrio entre maestro y alumno, acabar con la relación entre el que sabe y el que no sabe, el que manda y el que obedece. Necesitamos educadores convencidos de que una nueva escuela es posible, donde ellos no sean jueces ni dueños de la verdad, sino facilitadores que acompañan procesos (El Espectador, 27 de septiembre de 2012)<sup>40</sup>

En esta misma línea se inscribe el artículo “En la educación se debe pasar de lo contemplativo a lo vivencial”, en el que María Acaso, profesora e investigadora especializada en área de educación artística en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, expone “lo que los profesores enseñan no es lo que los estudiantes aprenden, [...] hay que cambiar las dinámicas de poder en la escuela” (El Espectador, 8 de junio de 2015)<sup>41</sup>.

Con lo anterior, es posible percibir una insistencia en la necesidad de modificar las formas de trabajo de los maestros, desde diferentes argumentos. Lo que estas solicitudes develan es una idea del maestro como un facilitador de procesos y quizás la idea de que no es “dueño de la verdad”, aluda al lugar de su saber, lo que deja en entredicho la posición del maestro o, mejor, es un llamado a que esté al mismo nivel del alumno.

Estas exigencias de cambio al rol de los maestros como enseñante, dejan en vilo un postulado esencial de la escuela moderna en tanto, como lo dice Meirieu (2004), es una institución que “tiene como objetivo la transmisión exhaustiva del conjunto de saberes”, con el fin de proporcionar al educando aquellos aspectos necesarios que les permitan sobrevivir, integrarse y tener éxito. Saberes que más que imposiciones son “considerados [como] constituyentes del lazo social” (p. 42).

En este sentido la tarea del maestro se da en tanto la función educativa de la escuela propende por sujetos anclados al proyecto de sociedad por el que responde<sup>42</sup>, esta función descansa bajo ideales que establecen su carácter público, laico, integrador y democrático y a su vez fijan la autoridad del maestro como responsable de la transmisión de los saberes necesarios.

---

<sup>40</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 42

<sup>41</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 162

<sup>42</sup> Aunque el producto social que la escuela genera (como se verá más adelante) es un territorio en disputa, todos los pedagogos “han coincidido con que educar es formar a un hombre para una determinada sociedad” (Narodowski, 1999, p. 21)

Así, la escuela es formadora y por tal motivo se establece “la autoridad del maestro”, basada en “una frontera –que aunque sea arbitraria-, entre los niños y los adultos”, permite, que la educación de los niños tenga responsables (Meirieu, 2004, p. 124).

Desde afirmaciones como “las dinámicas de poder deben cambiar” (El Espectador, 8 de junio de 2015), “los maestros no son los dueños del saber” (El Espectador, 30 de abril de 2014), se exhorta al reconocimiento de lo que los estudiantes saben y de allí, ante lo que resultan pertinentes las preguntas de Meirieu: si este “pudiera saber lo que debe aprender, ya no sería un alumno y no tendría necesidad de aprender” (2004, p. 96).

El *para qué* de la formación en la escuela manifestado en los artículos, parece orientado al individuo más que a la conformación de lo social. En tanto, se trata de enunciados que invitan a preguntarse por las particularidades de cada sujeto, prestando especial atención a los estudiantes, desde un maestro que debe ser guía, mediador o facilitador de procesos particulares.

Pareciera así, que, queda impugnado el hacer del maestro como legador de una cultura común a todos por igual, de este modo, se difumina la responsabilidad educativa del maestro. Una responsabilidad ante la que los analistas recomiendan: “no abandonar este proceso al azar de las historias individuales, sino instituirlo como práctica sistemática de la superación de uno mismo”, con el fin de posibilitar a los sujetos su integración a la vida social de manera coherente, para que “todos los alumnos [...] tengan las mismas referencias” (Meirieu, 2004, p. 104), con el propósito de formar sujetos capaces de integrarse con otros, creando así, lazo social.

Las demandas planteadas alimentan, entonces, una mirada del maestro perteneciente a una escuela en declive, una postura en la que la decadencia institucional, puede entenderse como parte de un “agotamiento de la institución escolar en el entorno del agotamiento del Estado-nación” (Corea, 2004, p. 42), pero también como la metamorfosis que hace a la escuela, devenir en otra cosa. Un galpón, dirán Corea y Lewcowicz (2007), situando la relación maestro-alumno desde la pérdida de legitimidad y autoridad. O desde la conversión de la autoridad sagrada a una racional, en la que la valoración debe ganarse y justificarse constantemente en cada contexto. De ahí que los “profesionales encargados de ejercer su autoridad” se encuentre “en una situación inestable y difícil de soportar” (Dubet, 2006, p. 427).

Ante esa imagen negativa del maestro, María Acaso afirma que “es necesario cambiar cómo se accede a la formación del profesorado [pues] en España, por ejemplo, realmente se dedican a la carrera del magisterio quienes tienen expedientes más bajos” (El Espectador, 8 de junio de 2015), apuntando que la educación es mala, porque quienes se dedican a ella son malos. De ahí que las demandas al cambio no apunten solo a quienes ejercen, sino también a quienes aspiran a la profesión. Esto se relaciona con lo planteado por Gentili (2015), cuando afirma

[...] mientras no se encuentra remedio, al menos es posible encontrar a los culpables [...] la educación funciona mal porque los docentes están mal preparados, carecen de competencias necesarias para hacer de los niños y niñas sujetos emprendedores y competitivos, ciudadanos activos y responsables, consumidores criteriosos (u obsecuentes); porque los docentes son poco adeptos al esfuerzo, corporativos en sus prácticas organizativas y demasiado perezosos (Gentili, 2015, p. 135-136).

Para Gentili, no es menor, ni ingenuo el discurso mediático sobre los profesores, pues se trata de la búsqueda de un responsable. Los maestros son inculcados como responsables de la baja calidad en las escuelas, siendo generalizados “como actores desactualizados, dormilones y adeptos a la vagancia [...] en suma —como los responsables de haber engendrado la crisis madre de todas las crisis, la crisis educativa—” (p. 136).

Sin embargo, se ha olvidado que mientras “a ellos se les encomienda la difícil tarea de salvar la nación, de revertir las herencias del atraso” (p. 137), por otro, “se los desvaloriza y humilla cotidianamente en una especie de *amnesia de génesis* que borra la causa de todas las crisis, cargándolas en la mochila de los trabajadores y trabajadoras de la educación” (Gentili, 2015, p. 138).

Con la deslegitimación del maestro, es claro que la escuela se queda en el vacío.

### **¿Cómo se debería enseñar en la escuela?**

Dentro de los artículos seleccionados, otro aspecto problematizado son las metodologías utilizadas por la escuela, ligado a la pregunta por la formación a partir de las maneras correctas de llevar a cabo el acto educativo. Sin embargo, dichas maneras correctas

no terminan de ser especificadas en su completud, dejando un margen de duda sobre lo que sería lo ideal de sostener en la escuela.

Así se encuentran artículos como “Educar para ser felices no para ser empleados”, donde se encuentra nuevamente Tião Rocha, quien esboza una escuela con métodos formativos similares a los de la milicia, pues la formación se da en un lugar cerrado, que organiza a los alumnos por filas. Denuncia que en la escuela no hay un lugar “para el placer ni para cultivar los valores”, porque allí la felicidad no tiene cabida, por esto, afirma que la escuela tradicional produce personas para el mercado y no “para ser felices”. Ante esto, postula como solución “sacar el aprendizaje del encierro, reemplazar las filas donde los estudiantes sólo ven la nuca del que se sienta adelante por rondas de muchachos que se sienten bajo los árboles y se miren los rostros” (El Espectador, 27 de septiembre de 2012), con un tono propio de los escolanovistas de principios del siglo XX.

Ken Robinson, docente, conferencista y Doctor de la Universidad de Londres, en el artículo “La escuela está acabando con la creatividad humana”, señala que en la escuela se menosprecia el potencial “creativo con el que los seres humanos -especialmente, los niños- cuentan”. En sus palabras, “desde que ingresamos al jardín infantil el sistema educativo, comienza a reprimir nuestros talentos” (Mendoza, 2014, 27 de Marzo, p. 22)<sup>[1]</sup>.

Para Robinson, la escuela ofrece una formación que socaba la creatividad y reprime los talentos debido a que se tiene una “visión que concibe la educación únicamente en función del mercado” (El Espectador, 27 de marzo de 2014), frente a ello propone:

tenemos que pasar de un modelo educativo esencialmente industrial a un modelo inspirado en los principios de la agricultura. El florecimiento humano no es mecánico sino orgánico, y los hombres no pueden seguir siendo educados como máquinas manufactureras (El Espectador, 27 de marzo de 2014).

Para el especialista, el paso a un modelo diferente requiere que la escuela propenda por crear el medio que favorezca el desarrollo del talento de cada educando ya que “las flores, así como los talentos no germinan solos” (El Espectador, 27 de marzo de 2014). Plantea además que el paso de la educación industrial al de “la agricultura” requiere “no una evolución de los paradigmas educativos vigentes, sino una revolución de los mismos” (El Espectador, 27 de marzo de 2014).

Sin muchas ideas de fondo, se trata de planteamientos que cuestionan el orden en escuela y, con ello, las condiciones que le posibilitaron un método.

En otro texto, titulado “Maestros piensan que son dueños del conocimiento”, el neurocientífico Rodolfo Llinás, afirma que la escuela es un sitio de formación enciclopedista, dedicado a presentar información dispersa, carente de significado e irreflexiva:

La escuela nos enseña la ubicación geográfica de los ríos, pero jamás nos explica la importancia del agua. Sabemos dónde queda Caquetá, aprendemos de memoria los nombres de las ciudades capitales y sabemos ubicar a Mesopotamia en el mapamundi. Somos un baúl repleto de contenidos, pero vacío de contexto, de ahí nuestra dificultad para aplicar el conocimiento a la realidad (El Espectador, 30 de abril de 2014).

Según Llinás, esta problemática de la educación descontextualizada se da porque la escuela presenta el conocimiento como hechos “aislados de la complejidad en la que en realidad se inscriben”. La escuela que crítica se dedica a formar para la adquisición plana de la información, ante lo que propone que “la educación debe ser lo más personalizada posible (...). Resulta impostergable transformar los *métodos*<sup>43</sup> educativos” (El Espectador, 30 de abril de 2014).

En concordancia, en el artículo “La escuela debe ser un modelo de diversidad” se expresa que Colombia ha logrado grandes avances en términos de cobertura, pero no en términos de calidad, para dar peso a esta afirmación, se alude al informe “Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina”, presentado por la fundación Santillana. Para entender este desfase a propósito de la calidad la articulista, Tatiana Pardo, acude a Denise Vaillant, doctora en educación de la universidad de Québec, docente universitaria y asesora de varios organismos internacionales, para preguntarle cómo se puede mejorar la calidad en la región. Para Vaillant, el mejoramiento de la calidad de “un sistema escolar [...] organizado para la homogeneización debe transformarse para atender las diferencias culturales, poblacionales e individuales pues hay que partir del hecho de que la región es diversa” (El Espectador, 25 de agosto de 2016).

---

<sup>43</sup> Subrayado Propio

El cuestionamiento a la homogeneización educativa, que parece uno de los lugares comunes para cuestionar la escuela, no se lee como uno de los recursos que históricamente se utilizó para dar a todos lo mismo de la misma manera.

Las demandas expuestas a lo largo de este apartado, en su generalidad refieren a los cambios que la escuela debería implementar, con el fin de mejorar su hacer, en este sentido se enuncian otras formas, que no se desarrollan más allá de ideales o que son tan generales que se prestan a múltiples interpretaciones, incluidas aquellas que reconocen demandas por volver al pasado, bajo los discursos naturalistas de la educación.

### **¿Qué debería enseñar la escuela?**

En general, se trata de ideas que reiteran los cambios en los contenidos, en nombre de la calidad. En este sentido, para manifestar la inclusión de temas específicos, se presentan, por un lado, situaciones propias del contexto colombiano que colocan en el centro del debate educativo distintos temas, y por el otro, se exponen las recomendaciones hechas por distintos actores consultados sobre la tarea educativa para responder a las condiciones actuales.

Las demandas relacionadas con las situaciones del contexto colombiano se dan en dos vías, la primera se enmarca en situaciones coyunturales del país que posicionan en la esfera pública temas educativos; en la segunda vía, surgen temas que atañen al país por cuanto lo atraviesan en su diversidad.

En esta primera vía, como ya se dijo en el capítulo anterior, se encuentra una demanda relacionada con la formación para la paz, dada en un momento circunstancial para el país, marcado por las negociaciones con las FARC – EP durante el gobierno Santos. Como se puede evidenciar en el artículo “Definiendo la cátedra de paz”, se reconoce la relación entre la educación y la situación del país, en tanto se requiere “consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible” (El Espectador, 10 de agosto de 2014), en las aulas.



Por otro lado, en el texto “¿Se puede impartir la paz como clase?”, se anuncia que bajo la Ley 1732<sup>44</sup> se genera “un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz, que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida de la población” por esto, se indica que:

La escuela en Colombia tiene que convertirse en ese sitio de protección que le devuelva la confianza a quienes los contextos de la guerra han fragmentado por dentro. En un país tan diverso e inequitativo como Colombia, cualquier ley parece absurda para algunos y propia para otros. Pero en nuestro caso, el de las escuelas con víctimas del conflicto, la exigencia de abrir un espacio para hablar de paz, perdón y reconciliación no es sólo necesario sino vital (El Espectador, 27 de mayo de 2015).

Esta demanda se sitúa entonces en el reconocimiento de la historia particular de los sujetos que se han encontrado inmersos en los entornos de violencia, en este sentido le solicita a la escuela ser un ambiente protector que permita a las víctimas, reconstruir sus experiencias y recobrar la confianza frente a la sociedad, a través de un espacio curricular dedicado exclusivamente para ello.

Se demanda entonces la constitución de un punto en común, para conformar una sociedad con la pretensión de generar un sujeto particular, el sujeto para la paz, que integre la sociedad en clave pacífica y la desarrolle, a través de “sistemas educativos y escuelas que transformen estas relaciones [de violencia], porque es desde el colegio que se pueden establecer territorios de no violencia” (El Espectador, 27 de mayo de 2015).

Con estos discursos, más que una función educativa, se demanda la función socializadora de la escuela, esbozada por Dubet y Martuccelli (1999), al reconocer que la institución brinda al niño la posibilidad de “interiorizar normas y actitudes que implantan las disposiciones que le permitirán entrar en la sociedad” (p. 28). Es decir, para el caso particular de la sociedad colombiana se pide a la escuela que los educandos, puedan aportar a la formación de una sociedad en paz.

---

<sup>44</sup> En la que se establece la Cátedra de la Paz como de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país. Para mayor desarrollo consultar la normativa <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>

La segunda vía, como ya se dijo en el capítulo anterior, se relaciona con las demandas relacionadas con la situación de Colombia se presenta en el marco de su estructura multicultural, pues si bien estas se expresan desde diferentes etnias, las une el hecho de hacerse una pregunta por la multiculturalidad y/o interculturalidad en la educación, específicamente en la escuela, al considerar importante generar espacios etnoeducativos, pues demandan un espacio curricular que les permita crecer como cultura específica.

Las demandas se ubican entonces en un lugar de reconocimiento multicultural dando pie al artículo “Pueblo pobre, pueblo maleducado” que expresa una queja al campo educativo cuando asegura: “el sistema oficial despreció nuestra cultura y no la reconoce como poseedora de saberes importantes que se transmitieron de generación en generación”, (El Espectador, 7 de abril de 2013)<sup>45</sup> por lo que se pide

un modelo de educación intercultural, que relacione saberes propios con los de la escuela, la situación sería diferente: “se van a quedar en Tuchín y lo van a hacer productivo porque aprenderán a trenzar caña flecha, a aprovechar la tierra y a aplicar el conocimiento de las ciencias para el desarrollo de su municipio (El Espectador, 7 de abril de 2013)

Es posible revelar una demanda muy similar en el artículo “En qué falla la educación del Pacífico colombiano” al postular que “es necesario cuestionar si los currículos escolares están respondiendo a las necesidades de la región” (El Espectador, 28 de junio de 2014)<sup>46</sup> permitiendo evidenciar con ambas demandas la preocupación por el planteamiento de un modelo curricular que los incluya y lo tome en cuenta a partir de los contenidos, como lo deja ver el sacerdote africano Mwangi Munyiri quien afirma: “las escuelas del Pacífico deberían ser, más que aulas de clase que reciclan el conocimiento, un espacio etnoeducativo que promueva el intercambio de saberes y el aprovechamiento del conocimiento ancestral” (El Espectador, 28 de junio de 2014).

Sobre estas demandas en particular, cabe señalar, la tensión en la que es puesta la escuela, como una institución moderna erigida sobre principios e ideales eurocéntricos, frente a costumbres, prácticas y necesidades propias de comunidades que se instituyen en el mundo

---

<sup>45</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 64

<sup>46</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 112

bajo otras lógicas de pensamiento y acción, que confrontados con los ideales de la razón no tienen cabida. Queda aquí, un cuestionamiento a la escuela, como un lugar abierto a todos, sobre la tarea para incluirlos en su cotidianidad.

Sin embargo, no condenan ni abandonan en esta tarea a la escuela únicamente pues aclaran que “los grandes vacíos en la escolaridad de la zona están ligadas a necesidades básicas insatisfechas en la población como falta de seguridad alimentaria, las dificultades para tener una vivienda y la inseguridad de la región”, en este sentido, se reconoce cómo la “situación de pobreza entorpece la productividad, deja sin opciones a los jóvenes y se ensaña con la educación” demarcando que las condiciones no son las apropiadas y esto a su vez impide a la escuela generar mejores resultados, lo que evidencia que la reconocen como una institución interdependiente (El Espectador, 28 de junio de 2014).

Por otro lado, entre las demandas enmarcadas en el ámbito curricular, en los artículos es común la participación de especialistas. En especial, personas con experiencias significativas, como se puede ejemplificar con el artículo “Cuerpo, danza y matemáticas”, donde el autor Álvaro Restrepo, director del Colegio del Cuerpo, hace una reflexión acerca de la escuela como un lugar en el que los salones de clase son espacios de prisión diseñados para adiestrar el cuerpo:

Nuestras aulas-jaulas de clase, y esas máquinas de tortura que con frecuencia llamamos pupitres, están diseñadas para inmovilizar, negar, castrar, cuadrangular, domesticar el cuerpo, porque se piensa que es en la quietud de la cabeza -y su inquilino, el cerebro- puede aprehender, acumular y procesar el sartal de conocimientos que nos inoculan a diario nuestros dictadores de clase. (El Espectador, 13 de octubre de 2014)

Según el autor la escuela forma para la acumulación de contenidos y el adiestramiento del cuerpo, puesto que usa métodos de sujeción corporal, por ende, no promueve el movimiento como técnica importante para el aprendizaje.

De la misma forma el artículo “Hay que dejar de subestimar la inteligencia de los niños”, donde se retoman los planteamientos de Marc Prensky (director de la Global Future Education Foundation, escritor, conferencista e investigador del aprendizaje y la tecnología), se refiere al sistema educativo como “obsoleto para las necesidades y competencias que exige

el siglo XXI” (El Espectador, 16 de septiembre de 2016)<sup>47</sup>. Esta obsolescencia del sistema educativo se atribuye a que no se ha zanjado la brecha generacional entre los jóvenes, nativos digitales, con los adultos, que se han visto en la necesidad de aprender a usar las tecnologías digitales.

Es por lo anterior que Prensky, señala la urgencia de “que la escuela tradicional incorpore formatos educativos basados en el ocio y el entretenimiento, utilizando las herramientas o el lenguaje que los nativos conocen, disfrutan y descifran con facilidad, para que esa ruptura generacional sea menor” y para conseguirlo, propone: “hay que pasar de las asignaturas y los exámenes a proyectos del mundo real que resuelven problemas y que combinan intereses y las pasiones de cada individuo” (El Espectador, 16 de septiembre de 2016).

En esta misma vía, Restrepo demanda a la escuela cambios curriculares al anunciar que “deberíamos implementar una educación multidisciplinaria que sitúe las artes en el nivel equivalente a las ciencias” pues “las artes y las ciencias constantemente interactúan de manera muy fructífera, con frecuencia desdeñada”<sup>48</sup> (El Espectador, 13 de octubre de 2014)<sup>49</sup>, con esta lectura llaman la atención sobre la arbitrariedad de los saberes transmitidos, en tanto, no existe un valor universal que justifique la jerarquización y la selección. Se propone así, a la escuela, situar la formación en artes en equilibrio con las demás disciplinas para potenciar el aprendizaje, así como para sacar el cuerpo del encierro.

En un sentido más amplio, los artículos señalan que la escuela debe modificar la forma y el fondo del hacer escolar, pues, tanto Prensky como Restrepo aluden a una representación problemática de la escuela, apuntando a aquello que se llama educación tradicional. Un tipo de escuela que no se puede olvidar, respondió a “la selección cultural que una sociedad establece para transmitir a las generaciones jóvenes” y que “al mismo tiempo conlleva un orden y un principio de legitimidad”. Ante ello, reconocer los llamados al cambio pueden leerse como exigencias de transformación de la selección cultural, sin embargo, el cambio no puede leerse sin apego al reconocimiento de que, en esa idea “intervienen [...] múltiples sujetos con propósitos, intereses y perspectivas culturales

---

<sup>47</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 198

<sup>48</sup> Esta idea la desarrolla citando el libro “Sparks of Genius: The Thirteen Thinking Tools of the World’s Most Creative People” de Robert S, Root-Bernstein y Michel M.

<sup>49</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 136

diferentes, no siempre reconciliables, y que dicha selección se basa y al mismo tiempo funda legitimidad y autoridades” (De Alba, 2006; Dussel, 2002; Kliebard, 1995; Sacristan, 1998, citados en Pinkasz, 2011).

Particularmente Prensky llama la atención sobre la idea que la escuela debe combinar los intereses de “cada” individuo, pero cabe preguntar si ello es posible y si, en sentido estricto, no dejarían en vilo la responsabilidad integradora y liberadora de la escuela, es decir, la responsabilidad de brindar a los educandos los códigos culturales que les permitan comprender el mundo y participar en él, mediante saberes escolares que fungen como “herramientas de integración en un contexto dado y medios para elevarse por encima de ese contexto” (Meirieu, 2004, p. 80).

Se trata de llamados a la transformación de la escuela tradicional en los que se está llamando al cambio de la escuela moderna, en su aspiración a transmitir la selección cultural ya establecida por aquellos que se encuentran sumergidos en la misma, por los adultos, como lo indica Durkheim (1975), al señalar que “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesaria sobre la vida social” (p, 53).

Los reclamos a la escuela tradicional y a la necesidad de su cambio entran a cuestionar el sentido que se dio por años a la acción de educar, como ligada a la idea de que “es parte de la condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo” (Arendt, 1996, p. 189).

Además, Prensky también asegura que “la educación tradicional ya no está siendo útil”, debido a que las necesidades sociales están cambiando, por ende “los objetivos de la educación también deben hacerlo” (El Espectador, 16 de septiembre de 2016). Así, lejos de las realidades y esfuerzos de las instituciones, en el artículo se vende la imagen de una escuela atrasada, que nunca innovó en contenidos y que está un paso atrás de la cultura.

En síntesis, la demanda planteada por Prensky en este artículo sería contradictoria a los compromisos y posibilidades de la escuela porque, por un lado, apela a los códigos culturales necesarios para ingresar en la vida social, mencionando “el ocio y el entretenimiento, utilizando las herramientas o el lenguaje que los nativos conocen”, al tiempo que transgrede la lógica de la tarea educativa, pues invita a que las generaciones anteriores se “acomoden” a lo que las nuevas plantean.

A su vez el artículo “Alianza educativa entre empresarios” introduce un diagnóstico sobre el sistema educativo colombiano, entregado por las pruebas Pisa (no favorable), el cual motivó la firma del documento “un pacto por la educación” en este se invita a la gente común, políticos y empresarios a tomar en serio 10 prioridades educativas que no son desarrolladas a lo largo del mismo, sin embargo, se nombra como una de estas “educar para disminuir la inequidad”. La firma de este pacto según el artículo “podrá servir de impulso a otra propuesta que nace de los empresarios y algunos sectores del gobierno” (El Espectador, 9 de mayo de 2014)<sup>50</sup>

De esta forma en el artículo se postulan demandas a través de múltiples referentes siendo el primero el conglomerado de empresarios, quienes expresan: “los sistemas educativos requieren transformaciones rápidas, que les permitan a los recién graduados encontrar empleo en los sectores que han sido transformados profundamente por la revolución tecnológica” (El Espectador, 9 de mayo de 2014)

María Victoria Angulo, directora de Empresarios por la Educación, por su parte, “cree que el cambio también dependerá de que el sector educativo comience a innovar y transforme sus métodos de enseñanza” (El Espectador, 9 de mayo de 2014), dando a entender que las demandas postuladas desde el sector empresarial deben ser asumidas como el horizonte de la escuela y de la educación, en general. Se trata de ideas ligadas a la lógica de la educación para el trabajo.

Quizá, se trata de ideas en las que valdría interrogar la función distributiva de la escuela, en la que según Dubet y Martuccelli (1999), la utilidad social de la misma, está dada por notas y certificados que permiten el acceso de los estudiantes a un lugar en el mercado social. Sin embargo, una función que tendría que facultarlos, también para cursar niveles de educación más avanzados.

Formar para el trabajo, puede decirse que instala la escuela como una máquina de repartición de “bienes”, con cierto valor en los mercados profesionales y la jerarquía de las posiciones sociales” (Dubet, 2007, p. 26).

De la mano de estas ideas sobre el horizonte de la escuela y su “deber ser”, es claro el afán de potenciar una formación para el mercado, pero lejos de la función educativa en

---

<sup>50</sup> Ver anexo: Ficha de recolección Hoja 124

tanto esta “supone que el conocimiento y el saber forjan la personalidad y la libertad de los alumnos” (Dubet, 2007, p. 38).

Esto explica que en los artículos aparezcan como analistas y referentes personas de Empresarios por la Educación y Telefónica Colombia, además de personas vinculadas, especialmente al sector de la Ciencia y la Tecnología.

Analistas que, en general, permiten considerar cuales son las grandes preocupaciones, los retos y las posibles salidas. También, analistas que permiten comprender que los referentes fundamentales, para analizar si el país está actuando en la vía que debería estar atados al Banco Mundial, la OCDE y los resultados de las mediciones internacionales de los estudiantes.

En todas las demandas del capítulo es posible vislumbrar que los referentes parten “de la premisa de que las cosas en educación andan bastante mal y que seguramente van a empeorar. El debate, se concentra en ligeros altercados acerca de cuáles son las recetas o fórmulas que permitirían superar la crisis” (Gentili, 2015, p. 85).

Es decir, con la identificación de las demandas a la escuela en los artículos de prensa, se abre la puerta para identificar el debate y la “lluvia de ideas”, para generar estrategias que permitan “arreglar” la educación, casi siempre desde el punto de vista del sector empresarial y de quienes trabajan en educación en el sector privado.

A la lluvia de ideas sobre el cambio de la escuela, se une el discurso del maestro como sujeto deshabilitado para dicha tarea o como sujeto responsable del debacle de la escuela y, por ende, del debacle social:

Si algo funciona mal, hay que arreglarlo, y para hacerlo, es necesario preguntar a los que saben, no a la gente común que aparentemente no sabe nada. Los que “saben”, los que están informados, los que conocen y pueden aportarnos ingeniosas soluciones a la estructural decadencia de la educación, suelen ser hombres de negocios, políticos exitosos y casi siempre conservadores, especialistas en tendencias globales y mercados de trabajo competitivos. (Gentili, 2015, p. 86)

Por demás resulta interesante el hecho de que la calidad sea un factor siempre destacado en los discursos que circulan sobre educación y escuela, pero que no se cuente con una definición clara de lo que es esta o sobre los objetivos por los que propende, por lo

general se la liga con el componente evaluativo y es entendida como “un “insumo” indispensable para explicar el grado de desarrollo o atraso de un país” (Gentili, 2015, p. 166)

Se hace manifiesto que los exponentes de las demandas, en los artículos analizados, enuncian la escuela en dos lógicas, la primera, una visión negativa del modelo tradicional escolar y la segunda, una visión de transformación. Es decir, a pesar de que se dice que la escuela es un lugar con modelos poco útiles en la actualidad, también se afirma que con unos pequeños ajustes harán la diferencia y posibilitarán un desarrollo social.

Quizás, ello guarde relación con la contradicción que acompaña, en general, los discursos sobre la educación, en tanto que: “cada vez que se debe entablar algún aspecto complejo o crítico de nuestras vidas, la educación se haga presente en una doble dimensión: como causa del problema y como su redentora solución” (Gentili, 2015, p. 93).

No cabe duda que “las sociedades pueden redimirse de todos sus males por obra y arte de la educación. El problema reside en saber cómo sucedería” (Gentili, 2015, p. 95), y allí, entra en juego de manera protagónica la escuela.

De ahí que, las alusiones a la escuela, en la prensa analizada, se relacionen con el sentido de su responsabilidad en los malos resultados del país, en los rankings internacionales, dejando la sensación que en ella se “pierde el tiempo con asuntos insignificantes y no se aprende lo que verdaderamente importa en la vida” (Gentili, 2015, p. 95).

Sin duda, esa valoración se debe al desconocimiento, no siempre involuntario, de la historia y la responsabilidad de la escuela, así como al desconocimiento de la idea de democracia y formación que la justificó. El mapa logrado con los artículos deja la imagen de una escuela profundamente cuestionada en aspectos que históricamente le han permitido condiciones de existencia, pero también que le han posibilitado adjetivarse como “pública”, laica y universal.



## Capítulo 4. Conclusiones

A lo largo de las demandas rastreadas en los artículos de El Espectador (2012-2016), se evidencia como la función social de la escuela es cuestionada y, con ella, los aspectos que la constituyen como una institución: su carácter público y la delimitación de los lugares que ocupan sus integrantes, a saber, maestro y alumno, en tanto enseñante y aprendiz.

En este sentido, se interroga la idea de la escuela como lugar propicio para la tarea educativa, dejándola ver, en todo caso como un lugar de constante disputa, en el que se traslapan diversas fuerzas, intereses y perspectivas, casi siempre preocupadas por el desarrollo económico.

En términos generales, lo que se dice sobre la escuela y lo que ahora se le demanda es el cambio. Un discurso interesante para analizar el espectro social, en el que a pesar de la dificultad para separar lo antiguo de lo que se pretende como nuevo, se tiende al llamado a la innovación desde ideas vacías y contradictorias. Ideas bajo las que, por un lado, se pretende innovar, aun cuando en ello se confundan los sentidos mismos de la institución escolar pública.

Esto se evidenció, generalmente, en las demandas identificadas en el periódico al pretender un cambio en aspectos metodológicos y curriculares de la escuela, es decir, un cambio en los procedimientos, ligados al maestro y los contenidos impartidos, aquí la estructura de la escuela, al menos en cuanto a institución se refiere, es puesta en tela de juicio, cuestionada y por lo tanto susceptible al cambio.

Cambios que deben ser pensados, pues resulta necesario comprender que algunos apuntan al formato de la escuela en su forma institucional. Aspectos que si se cambian, por ejemplo, la tradición de los saberes, la financiación estatal y el contrato de un sujeto que enseña y otro que aprende, puede derivar en otra cosa que no es escuela. Quizás, como lo dice Dubet (2007), indicios de que se estamos en tiempos de organizaciones, ante el declive de las instituciones.

Será imposible canjear aspectos sin que ésta resulte afectada de fondo, en este sentido se encuentra inmerso lo referente al maestro y su lugar frente al alumno y al saber, como en el principio de formar para el proyecto social, pues al encontrar demandas que piden educar para la felicidad, para el individuo o para el disfrute de cada educando, que en caso de ser

admitidas, cambiarían su constitución como formadora de la sociedad, aspecto que tendría más cabida en organizaciones educativas, no en la escuela pública anclada al Estado.

En este sentido se perciben demandas, que ven la escuela como un lugar que ofrece servicios y que debe complacer como lo diría Meirieu (2004) a los “usuarios”, en consecuencia ella tendría que adaptarse a ellos, continuando así con una lógica de formación para “la felicidad”, aspecto problemático, debido a que se impone al maestro una presión por comprender al alumno y dotarlo de felicidad, en vez de limitar lo que Dubet (2006) llama como pulsiones egoístas del niño, con estas peticiones se olvida la importancia de construir un colectivo social, con principios comunes, que aunque no converjan en todo, podrían vivir sin arremeter el uno contra el otro.

La revisión de los artículos permite observar como el declive institucional está basado en una visión negativa del maestro y de su lugar en la tarea educativa, por cuanto se presenta la urgencia de cambiar su lugar de enseñante, su papel frente a la cultura, su posición frente a los estudiantes y su responsabilidad y disposiciones frente al saber.

Desligar al maestro de su autoridad de saber, permite introducir la pregunta ¿sí el maestro no es el que sabe para enseñar al interior del aula y formar desde allí a las nuevas generaciones, entonces a quién se le adjudica esta responsabilidad al interior del aula? ¿si todos enseñan en una sociedad, por qué sigue existiendo la escuela? y no solo esto, a lo largo de las demandas y de la revisión en general, se percibe un señalamiento al maestro en general, debido a que se ve como el responsable del subdesarrollo de la nación, pues lo que circula sobre él se da como expresión de crítica, bien sea en su formación o en su forma de impartir el saber, para resaltar que no se encuentra bien capacitado para lidiar con los desafíos de la sociedad, sin embargo, estos desafíos a los que se refieren en el conjunto de artículos, son en términos de calidad, impuestos por organizaciones internacionales, pasando por alto, las condiciones y necesidades del país, en este sentido, solo abrían buenos maestros si las pruebas estandarizadas así lo determinan.

Sin duda, es necesario avanzar en la tarea de profundizar en las nociones, percepciones y discursos que circulan a propósito del maestro y su tarea pedagógica y su formación, quizá en una próxima investigación esta pregunta pueda ser desarrollada como propósito específico.

Otros aspectos que habrá que seguir investigando son los cambios que se le exigen a la escuela, en particular, los referentes y las lógicas implícitas, pues, en general, son llamados a la innovación, la inclusión o la mejoría, como aspectos que le permitirán a la institución escolar o incluso a todo el sistema en su conjunto, llegar a la tan anhelada calidad en el sector educativo, pero vale detenerse en analizar sus transformaciones, su historia y sus implicaciones.

Lo que se identifica como demandas a la escuela en los artículos analizados, dejan ver a la institución en el escenario público desde un *para qué*, o un *deber ser* de su labor a partir de diversos planteamientos —casi nunca análisis— que se realizan, bien sea en términos de las coyunturas sociales o de los rápidos y radicales cambios que la sociedad necesita.

Sin embargo, cabe anotar que si bien, en aspectos generales, se pretende realizar un cambio en la escuela (en cada referente se notará uno distinto), los caminos al cambio y el cambio en sí mismo son presentados apenas como bosquejos y trazos de lo que se debería hacer, manifestando una ambivalencia en las posturas o posiciones que pretenden presentarse como posibilidades de mejora e innovación para el sector educativo, dejando un margen de duda sobre lo que en realidad se anhela

Es posible relacionar la ambigüedad presentada en la propensión al cambio con la ambigüedad que también contiene el término de calidad, pues de por sí no se cuenta con una definición clara de lo que esta es, a qué remite o cuáles serán los aspectos a tener en cuenta para lograrla, pero aun así, es un término al que se alude de manera constante, sobre todo con el fin de dar peso y autoridad a los argumentos que se usan cuando se le demanda a la escuela, pues en su ambigüedad es entendido como un aspecto de progreso y de mejoría constante.

En este sentido resulta interesante, también, la posibilidad de ahondar en una próxima investigación en los discursos sobre calidad que circulan, referente al sector educativo y específicamente a la escuela, en tanto que, este ejercicio permitiría la comprender cuestiones de fondo y su ligazón con términos como innovación o mejoría.

Por otro lado, existen dos lugares donde todos los referentes se encuentran, en primer lugar se evidencia una propensión por modificar el sistema educativo y por ende la escuela, desde diferentes aristas, justificando la necesidad de dicha modificación para un funcionamiento eficiente del mismo, por otro lado, si bien muchos de los referentes se

encuentran relacionados con el sector educativo por ser educadores, es decir por ejercer la práctica educativa a partir de su área de especialización en colegios, universidades o centros educativos relacionados de alguna manera con lo institucional, la formación base de todos ellos no está directamente relacionada con el sector educativo

Además de lo ya planteado, en la revisión de los artículos se hizo evidente al uso del término escuela de forma diversa, aludiendo a cualquier tipo de experiencia que se autodenomina de formación o educativa. Valdría la pena, rastrearlas, desde los marcos sociales y propósitos en juego.

En particular, sería pertinente indagar por el surgimiento de las escuelas de emprendimiento y negocios, vinculados con empresas privadas que buscan incentivar o formar en los jóvenes competencias específicas, que sirven al mundo financiero, aun cuando se trata de experiencias que, a la larga, podrían impactar la escuela estatal.

Para indagar o ahondar sobre aquellos aspectos mencionados como pertinentes en próximas investigaciones se puede volver sobre la matriz realizada para esta investigación, pues esta resulta un insumo amplio y completo sobre diversos temas que surgen al preguntarse por los discursos que circulan en un medio como lo es el periódico El Espectador sobre la institución escolar.

## Referencias

- Atehortúa, A. (11 de mayo de 2017). *Modelos de financiación para la educación*. El Espectador. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/modelos-de-financiacion-para-la-educacion-columna-693431>
- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Magisterio
- Arendt, H. (1996). “La crisis de la educación”. *Entre pasado y futuro*. Madrid, España: Editorial Península
- Baudelot, C. y Establet, R., (1999). “El aparato escolar y la reproducción”. En M. Enguita. (Ed.). *Sociología de la Educación*. (p. 97 - 104). Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.
- Bourdieu, P. y Passeron, J., (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México D.F., México: Distribuciones Fontamara, S. A.
- Bourdieu, P. y Passeron, J., (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI Editores Argentina
- Bowles, S. y Gintis, H., (1999). “Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo”. En M. Enguita. (Ed.). *Sociología de la Educación*. (p. 144 - 163). Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.
- Bustamante, G. (30 de julio de 2016). *¿Otra escuela para el posconflicto?* El Espectador, Recuperado de [http://agencia.pedagogica.edu.co/docs/files/columna\\_el\\_espectador\\_profesor\\_guillermo\\_bustamante.pdf](http://agencia.pedagogica.edu.co/docs/files/columna_el_espectador_profesor_guillermo_bustamante.pdf)
- Corea, C. y Lewkowicz, I., (2004). *Pedagogía del aburrido Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991) Artículo 67 [Título II]. 2da Ed. Legis. Constitución política de Colombia [Const.] (1991). Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf> Puede utilizar estos términos si los considera
- Calvo, G., Camargo, M y Hederich, C. (2007). Superando el ladrillo y el bazar. *Revista colombiana de educación*, (53), 80-105.

- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación Una introducción a la filosofía de la educación*. Recuperado de <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/08/Dewey-John-Democracia-y-Educacion.pdf>
- Dubet, F., (2006). *El declive de las instituciones*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/97246783/Dubet-El-Declive-de-La-Institucion-LIBRO-ENTERO>
- Dubet, F., (2007). *La experiencia Sociológica*, Barcelona, España: Gedisia.
- Dubet, F y Martuccelli., (1998). *En la escuela, Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada
- Durkheim, E., (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- EcuRed (2019). *El Espectador (periódico de Colombia)*. Recuperado de [https://www.ecured.cu/El\\_Espectador\\_\(peri%C3%B3dico\\_de\\_Colombia\)](https://www.ecured.cu/El_Espectador_(peri%C3%B3dico_de_Colombia))
- Fecode. (marzo. 2014). Veinte años de la ley general de educación. *Boletín encuentro*. Recuperado de [www.fecode.edu.co/images/boletin\\_encuentro/Boletin%20Encuentro%202014/BOLETIN%20ENCUENTRO%20No%20317.pdf](http://www.fecode.edu.co/images/boletin_encuentro/Boletin%20Encuentro%202014/BOLETIN%20ENCUENTRO%20No%20317.pdf)
- Finocchio, S. (2011). “Hacia la constitución de culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles”. En: *Diploma superior en curriculum y practicas escolares*. Clase 5, FLACSO. Buenos Aires.
- Gentili, P. (2015)., *América latina, entre la desigualdad y la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- Gvirtz, S. Grinberg, S. y Abregú, V., (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Aique educación.
- Hodgson, G. (2011). *¿Qué son las instituciones?* Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n8/n8a02.pdf>
- Martínez, A., (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Mead, G. (2003). En: Enseñanza y sociedad. *El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: siglo veintiuno.
- Meirieu, P., (2004). *En la Escuela hoy*, Barcelona, España: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Ministerio de Educación Nacional (2019). La gratuidad de la educación: un derecho fundamental. Consultado el 31 de mayo de 2019. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-133588.html>

- Narodowski, M., (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires: Novedades Educativas
- Pinkasz, D, (2011). *Continuidades y Rupturas en la escuela y el currículo de la modernidad*.
- Pulido, R, Rodrigo, B., Ariza, M. Y Zúñiga, L (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas*. Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Red de Maestros., Programas de posgrado nacionales., grupos de investigación nacionales y Docentes galardonados redlenguaje. (junio 29 de 2016). Carta para la ministra de educación sobre los DBA Recuperado de: <http://redlenguaje.com/index.php/component/k2/item/45-carta-para-la-ministra-de-educacion-sobre-los-dba>
- Sampieri, H. (2014) *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Recuperado de [https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/metodologc3a3c2ada\\_de\\_la\\_investigac3a3c2b3n\\_-\\_sampieri-\\_6ta\\_edicion1.pdf](https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/metodologc3a3c2ada_de_la_investigac3a3c2b3n_-_sampieri-_6ta_edicion1.pdf)
- Varela, J. y Álvarez, F., (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: Las ediciones de la piqueta.
- Zuluaga, O. (1995). De la educación estamental a la educación como servicio público. *Revista Educación y Pedagogía*. 7(14-15), 435-447.
- Zubiria, J. (2014). *“No basta con tener buenos docentes”*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/para-la-excelencia-educativa-no-solo-se-necesitan-mejores-maestros/382193-3>

## ANEXOS

*Para ver la matriz de análisis Presiona ctrl + clic en ver enlace*

[Ver enlace](#)

Para que el enlace funcione descargue el archivo de Excel adjunto. En caso de que surja un error y el enlace no abra, ábralo manualmente.