

**Modificaciones en la Función de la Escuela en Colombia. Tres momentos en la
historia de la política pública**

Juan Fernando López Campos

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Posgrados

Especialización en Pedagogía

Bogotá D.C.

2017

**Modificaciones en la Función de la Escuela en Colombia. Tres momentos en la
historia de la política pública**

Juan Fernando López Campos

Tutor: Oscar Orlando Espinel Bernal

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Posgrados

Especialización en Pedagogía

Bogotá D.C.

2017

Nota de aceptación:

El proyecto de grado titulado “Modificaciones en la Función de la Escuela. Tres momentos en la historia de la política pública.”

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, 2017

Y sobre la base de ese análisis teórico y ese análisis histórico se puede poner de relieve los principios de una política de crecimiento que ya no se ajustará simplemente al problema de la inversión material del capital físico, por una parte, y del número de trabajadores, [por otra,] y se tratará en cambio de una política de crecimiento centrada en una de las cosas que justamente Occidente puede modificar con mayor facilidad, a saber, el nivel y la forma de la inversión en capital humano.

Michel Foucault (2008)

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional.
Título del documento	Modificaciones en la Función de la Escuela en Colombia. Tres momentos en la historia de la política pública
Autor(es)	López Campos, Juan Fernando
Director	Oscar Orlando Espinel Bernal
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 43 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ESCUELA, FUNCIÓN, REPÚBLICA, CAPITAL HUMANO, DESARROLLO, SOCIEDAD POSTINDUSTRIAL, FORMACIÓN

2. Descripción
<p>El presente artículo es un análisis sobre la escuela. Se busca desnaturalizarla para comprender su función. Busco entender las formas en las que opera el saber y el poder en la producción de discursos que sugieren una función para la escuela. Se analiza la función que se propone en los discursos de política pública de finales del siglo XIX. Luego, se examina el tránsito que tiene con las teorías del desarrollo y cómo le confieren una función modernizadora. El último apartado busca comprender el papel que se le otorga a la escuela en los discursos de política pública actuales y su anclaje a la sociedad posindustrial.</p>

3. Fuentes

- Álvarez, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Atcon, R. (2009) *La universidad latinoamericana: Clave para el desarrollo conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*. Bogotá: Edición digital por Christian Hernández Amaya.
- Becker, G. (1983) *El capital humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*; versión española de Marta Casares y José Vergara. Madrid: Alianza Editorial.
- Cohen, D. (2007). *Tres lecciones sobre la sociedad postindustrial*. Buenos Aires: Katz editores.
- Coombs, P. (1968). *La crisis mundial de la educación*. Nueva York: Ediciones península.
- Decreto Orgánico de Instrucción Pública. (1870). Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf
- Dussel, I. Caruso, M. (1999). *La invención del aula: Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana S. A.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Espinel, O. (2015). La escuela y la difusión del proyecto de individualización en la sociedad moderna. En J. Rojas (Ed.) *Ética, filosofía y sociedad: perspectivas educativas* (pp. 55-86). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MEN. (s. f.) *Estándares Básicos De Competencias En Ciencias Sociales Y Ciencias Naturales*. http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2008). *Nacimiento de la Biopolítica*. Traducción de Horacio Fons. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: FCE

Herrera, C. (2013). *Educación el nuevo príncipe ¿asunto racial o de ciudadanía?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Informe que el Ministro de Instrucción Pública Presenta al Congreso de Colombia En Sus Sesiones Ordinarias. (1904). Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1904%20-%20Informe%20del%20Ministro%20de%20Instrucci%C3%B3n%20P%C3%ABlica%20al%20Congreso%20de%20Colombia.pdf.

Jaramillo, J. (2017). *Preámbulo en Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina* / prólogo de Alejandro Triana Ferrer. Barcelona: Anthropos, CAB.

Memoria del Secretario de Instrucción Pública. (1884). Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1884%20-%20Memoria%20del%20Secretario%20de%20Instrucci%C3%B3n%20P%C3%ABlica.pdf

Novales, A. (2017). *La lucha contra la pobreza como objetivo de política económica*. España: Departamento de Economía Cuantitativa Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales Universidad Complutense.

Pineau, P. Dussel, I. Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós S A ICF.

Pulido, O. (2012). *Formación de empresarios de sí mismos: Miradas a la educación superior en la segunda mitad del siglo XX*. Recuperado de http://issuu.com/holaricar07/docs/revista_educacion_y_ciencia15_julio

Schultz, T. (1985). *Invirtiendo en la gente: la cualificación personal como motor económico*. Traducción de Marta I. Guastavino. Barcelona: Editorial Ariel.

Tirado, Á, (2017). *Colombia siglo y medio de bipartidismo*. Recuperado de <http://www.geocities.ws/gersonledezma/TextosAmericaLatina/ColombiaSigloyMedio.pdf>

4. Contenidos

Desnaturalización de la escuela.

Función formadora de la escuela de finales del siglo XIX.

Función modernizadora de la escuela de mediados del siglo XX.

Función formadora de empresarios de sí mismos y del capital cognitivo a principios del siglo XXI.

5. Metodología

En primera medida se describe y formula el problema de investigación, es decir, se plantea el objeto de estudio que estará en el orden de la función de la escuela. Luego, surge la necesidad de desnaturalizar la escuela para comprenderla, para identificar desde las teorías de Michel Foucault (2010) la posible forma en que la esta ha emergido. En seguida, se busca comprender la función de la escuela desde los discursos de política pública de finales del siglo XIX, se intenta comprender el anclaje de esta institución a las dinámicas sociales de su época. En un tercer momento se analiza desde los postulados de Martínez (2004) y Escobar (2007) la manera en que emerge la función modernizadora derivada de los discursos del desarrollo. Finalmente se analiza la sociedad postindustrial y la manera en que esta ha hecho que la función de la escuela se modifique dirigiéndose a la formación de un sujeto que se autorregula, un empresario de sí.

6. Conclusiones

Esta incursión por la historicidad de la escuela constituye una forma de comprenderme como maestro. Desnaturalizar la escuela significa comprender que producimos y somos el producto de relaciones de saber y de poder. Este reconocimiento implica entender que también los dispositivos de disciplinamiento que utilizamos en nuestras prácticas no son naturales. Hacer una revisión sobre la función de la escuela y su utilidad constituye un intento por desnaturalizar nuestras prácticas y comprenderlas en su anclaje a relaciones de poder y de saber que se dan a escala global.

En la instauración de la república la escuela se forjó como una manera de formar el cuerpo social. Darle legitimidad al Estado significó una función para la escuela: formar al sujeto obediente, encauzar su conducta, instruirlo en sus derechos y deberes. Estos fueron algunos objetivos que se le incluyeron a la escuela en los discursos de política pública.

Después de la mitad del siglo XX nuevos discursos le dieron forma a su función. La escuela era necesaria para alcanzar los ideales del desarrollo que se volvían hegemónicos en el contexto internacional. La lucha contra la pobreza y el subdesarrollo supuso la ampliación de la escuela. A la educación se le da el lugar de formar al sujeto para el trabajo. La educación constituye parte del capital del ser humano en que se invierte. La escuela genera una movilidad social, genera una renta que amplía el consumo. Con la educación también se produce conocimiento: vacunas, nuevas tecnologías. Se busca que la escuela genere el sujeto que modernizaría la economía.

A finales del siglo XXI acudimos a otro tipo de función. La firma industrial se ha modificado. La producción se hace a bajo costo en los países del tercer mundo. Ha tomado preponderancia la producción inmaterial. El capital financiero fluye a la mercancía que genera mayor renta en un momento dado. El individuo debe adaptarse a este flujo constante, aprender a lo largo de la vida, adaptarse. Por eso, ha tomado relevancia la producción de nuevas necesidades y mercancías. El rechazo a las instituciones disciplinarias como la familia, la escuela o la fábrica seden ante cierto tipo de individualismo. Instituciones como la escuela fluctúan entre la formación disciplinaria del siglo XIX y la formación de empresarios de sí mismos del siglo XXI. El autoaprendizaje, la autorregulación del individuo toma preponderancia en la escuela con la ruptura de la firma industrial.

Esta incursión permite concluir que la escuela no es neutral. En diferentes épocas ha sido objeto de disimiles propósitos, funciones, intereses que han determinado su cotidianidad. Las funciones que se han otorgado no son homogéneas. La escuela ha tenido diferentes maneras de operar en cada momento estudiado. La formación del Estado, la modernización de la economía o la función formadora de empresarios de sí mismos constituyen tres maneras de operar de la escuela desde la política pública.

Existen tránsitos en la función de la escuela al revisar los documentos de política pública en Colombia. La comprensión de estos tránsitos permite desnaturalizar la escuela. Este recorrido permite comprender que las escuelas acuden a modificaciones derivadas de relaciones de poder que se dan a escala global. Consideraría pertinente cuestionarnos por las prácticas disciplinarias que aún implementamos como algo natural. Una cuestión, entre otras, emerge de este recorrido: ¿De qué manera nuestras prácticas escolares se han venido adaptando a la demanda de empresarios de sí mismos?

Elaborado por:	Juan Fernando López Campos
Revisado por:	Oscar Orlando Espinel Bernal

Fecha de elaboración del Resumen:	24	11	2017
--	----	----	------

Tabla de contenido

Desnaturalización de la escuela: A manera de introducción	1
Función Formadora de la Escuela Pública a Finales del Siglo XIX	6
Función Modernizadora de la Escuela de Mediados del Siglo XX	12
Función Formadora de Empresarios de Sí Mismos y del Capital Cognitivo a Finales del Siglo XX Y Principios del XXI.....	18
A Manera de Conclusión	28
Bibliografía	30

Desnaturalización de la Escuela: A manera de introducción

Para comenzar, expresaré en algunas líneas lo que me lleva a cuestionarme por la escuela. Trabajo como profesor en un colegio donde jóvenes, maestros y padres concurren todas las mañanas; y me pregunto por el lugar y significado de la práctica que realizo. En medio de estas inquietudes, la Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional me ha llevado a indagar e indagarme por lo que hago. Una confrontación con mi quehacer cotidiano como docente, los sentidos que enmarcan esta práctica y los propósitos que la mueven. Una tarea, la de “enseñar”, que en ocasiones me parecía “natural” o, incluso, imbuida, en un contexto que la envuelve y ordena.

Todas las mañanas llego a la misma hora al colegio donde trabajo. Una oración se impone como requisito abriendo las clases, claro está, previo a esto un timbre les da inicio. Cierta disposición “necesaria” de los puestos que ocupa cada estudiante, cierta forma individual de los pupitres. Suena de nuevo el timbre para cambiar de clase: una clase en otro grupo, la misma disposición de los puestos y de los estudiantes acompañado de cierta postura del cuerpo: erguido, espalda recta, pies en el piso. De nuevo suena el timbre indicando la hora de comer, de salir al parque. Al sonar el timbre la mayoría reaccionamos, es decir, levantamos nuestras miradas como si alguien nos hablara. El lejano sonido que retumba y traspasa las paredes nos llevará a cumplir cierta acción: detenerse, cambiar de actividad, ir a otros lugares o ver a otro profesor. Quizás, volver a comenzar. Todo un ritual que se reafirma en la repetición. Prácticas disciplinarias ajustadas a las formas mismas de la escuela. Formas de la escuela moldeadas por las exigencias y condiciones sociales a las que se articula y a las que debe obedecer. Prácticas que, en este

sentido, disciplinan tanto a los sujetos como a los espacios, relaciones y saberes, a partir de una ritualización permanente.

En este sentido, el presente texto intenta mirar de manera histórica el lugar de la escuela. Preguntarme por su historicidad y procedencia. Considero que un análisis sobre su funcionamiento en la consolidación de los Estados modernos puede llevar a comprenderla, conceptualizarla y problematizarla desde otros lugares e inquietudes. De manera hipotética, pienso que una mirada a su historia permite observar un anclaje de esta a la sociedad y a sus demandas. Mirar la escuela desde su historicidad puede significar adentrarse en los discursos, las prácticas y tensiones que la han constituido, y así entender y aunar elementos para interpelar su función educadora. Para emplear términos específicos, comprender funciones como las que le delega, por ejemplo, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870¹.

Ahora bien, el texto tendrá dos ejes: primero comenzaré por determinar ¿en qué sentido la escuela es una construcción histórica, social y por lo tanto artificial? con la intención de aunar en elementos metodológicos para comprender el término y posiblemente exponer cómo el concepto de escuela se construye a partir de tensiones, discursos y prácticas. En un segundo momento se intentará comparar algunos discursos para responder a la pregunta respecto a las modificaciones que operan en la función de la escuela en Colombia después de la mitad del siglo XX y principios del siglo XXI.

¹ Según el historiador Jaramillo Uribe (2017) este Decreto “prescribe principios de formación moral como el amor a la justicia, a la patria, a la humanidad, la frugalidad, la tolerancia, la moderación y en general, como dice el texto, “el cultivo de todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana y la base sobre que reposa toda sociedad libre”” (p. 1). En otras palabras, mediante el Decreto de 1870 se establece una función formadora para la escuela y, en general, para el sistema nacional de instrucción pública. La cuestión estará en establecer en qué consiste esta función formadora que se le delega a la escuela en este periodo.

Cuestiones que permiten comprender y problematizar los tránsitos en las concepciones y funcionamientos asumidos por la escuela; es decir, los aspectos que la fundan y las modificaciones que surgen en su relación con las dinámicas sociales. De esta manera, puede expresarse desde ya que el texto apunta a una desnaturalización del aparato escolar. Y quizás, comprender las funciones que se le otorgan en un contexto histórico y social como el que atraviesan las sociedades contemporáneas en un nuevo ajuste de la economía mundial y de las estructuras sociales que la sostienen. Esto como una reflexión sobre la práctica que realizo como maestro, quizás no sea exclusivo, pero me permite comprenderme o estructurarme en tanto sujeto de un entramado social,

Desnaturalizar el aparato escolar implica comprender que la escuela se ha estructurado a partir de tensiones, practicas, lógicas, discursos, entre otros. Diversos elementos en su convergencia le han dado forma al aparato escolar. Incluso, esta investigación constituye una construcción determinada por los intereses, lecturas y análisis que el autor construye a partir de las indagaciones realizadas.

En ocasiones se observa la escuela como algo existente, inmanente o inherente a las sociedades. Aspecto problemático en tanto la escuela, como lo afirma Pineau (2001) o Dussel (1999), se estructura a partir de la concurrencia de elementos que le dan forma como la religión, el campo pedagógico, la niñez, el maestro, entre otros, propios de una época determinada. La escuela más allá de ser el producto de una evolución de las formas educativas, es estructurada en cada época a partir de particularidades.

Por estas razones, el presente apartado tiene el propósito de conceptualizar la relación saber y poder para comprender cómo la *escuela* es una construcción y como tal, artificial. Esto para estructurar una idea inicial sobre el concepto que se analiza en los siguientes apartados.

Para comenzar, según Foucault (2010), existe una íntima relación entre el poder y el saber; es decir, no es posible pensar unas relaciones de poder sin relaciones de saber y viceversa. Todo ejercicio de poder se sustenta en relaciones de saber y todo saber se sostiene y es efecto de relaciones de poder. “El poder nos somete a la producción de la verdad y solo podemos ejercer el poder por la producción de la verdad” (Foucault, 2010, p. 34). Si seguimos este análisis, la escuela en tanto efecto de relaciones de poder, prácticas y tensiones, también está condicionada al saber que es producido, reafirmando y regulando lo que hacemos. A este respecto, es necesario dilucidar la emergencia y funcionamiento de la escuela en medio de la red de relaciones de poder que componen las dinámicas sociales.

El sentido que le confiere Foucault al saber sugiere que la escuela es una construcción histórica producto del enfrentamiento entre múltiples convicciones, comprensiones, intereses y verdades. Esto permite comprender a la escuela como un aparato históricamente construido. Estructurada bajo determinadas condiciones, siguiendo propósitos específicos y, además, ordenada en todos los ámbitos que la componen. Se estructura de acuerdo a tales funcionamientos, sentidos y propósitos socialmente delegados. Tal es el caso que encontramos, por ejemplo, en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 antes citado. No existe una naturaleza de la escuela previa, exterior y ajena a las condiciones, problemas y debates propios de cada época. La escuela funciona en medio de una complejidad social y desde allí retoma las pautas para su cotidianidad material.

Así mismo, el saber sobre la escuela, ciertas verdades, se producen en medio de condiciones de posibilidad donde prácticas, instituciones o conceptos son considerados como necesarios y, además, legítimos por un grupo de sujetos. El saber sobre la escuela, en tanto construcción histórica, está configurado por constantes desplazamientos, reconfiguraciones y reelaboraciones. Se puede comprender el surgimiento de cierta idea de educación en su convergencia con acontecimientos de la época donde se sitúa.

Es posible evidenciar algunos procesos que dan paso a cierto tipo de función en la escuela y que considero se pueden encontrar en los discursos que circulan a su alrededor. Los documentos señalan, lo que al parecer, son modificaciones de la escuela desde el universo de la política pública que orientan sus formas de operar; es decir, las coincidencias, imitaciones y apoyos entre ciertos conceptos surgidos en un momento o época. En este sentido ciertos “...mecanismos de poder en un momento dado, en una coyuntura precisa y mediante una serie de transformaciones, comenzaron a volverse económicamente rentables y políticamente útiles.” (Foucault, 2010, p. 40).

Investigaciones como las de Pineau (2001) y Dussel (1999) dan cuenta de la escuela como construcción histórica. Pineau (2001) trabaja el surgimiento de la escuela en la modernidad. Este autor analiza cómo diversos dispositivos la han configurado. La definición del uso específico del espacio y del tiempo o el surgimiento del campo pedagógico son ejemplo de ello. Dussel (1999) busca comprender la configuración del aula. Dussel demuestra cómo surgen discursos que sugieren la necesidad de la obediencia grupal y cómo dispositivos (como el aula) fueron pensados en el pasado, generando la forma de escuela que conocemos ahora.

Ahora bien, *¿Cuáles son las modificaciones en la función de la escuela que se ha dado en la política pública en Colombia?* para comprender esta cuestión nos detendremos en tres momentos. Desde allí, se intentará rastrear algunas de las modificaciones ocurridas y que han traído como efectos, la reconfiguración de la escuela. Es necesario aclarar que no se pretende mostrar estos tres momentos como paradigmáticos, ejemplarizantes o como etapas de una secuencia histórica. Lo que se pretende es abordar estos tres momentos como episodios dentro del proceso de configuración de la escuela para intentar comprender desde allí la forma como ha venido operando y las modificaciones ocurridas en dichas formas de operar. A esto nos referimos cuando acudimos al término de historicidad. En este sentido, se analizarán documentos de política pública como el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, utilizando la categoría de formación para ubicar su *función formadora*; el informe de Atcon (2009) publicado por primera vez en 1963 para la UNESCO donde se analizará la categoría de desarrollo y la *función modernizadora* de la escuela en un nuevo ajuste con eje gravitacional en el sector económico; y el documento de Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (2006) para observar la *función formadora de empresarios de sí y el capital cognitivo*.

Función Formadora de la Escuela Pública a Finales del Siglo XIX

A manera de introducción a este apartado mencionaré ciertas ideas que considero pueden llevar a comprender la función de la escuela en el siglo XIX. Es decir, los sustentos, análisis, y aspectos que emergieron de la indagación realizada para producir este texto en búsqueda de elementos que permitan la interpretación de la función que se le otorga a la escuela en los

discursos de la sociedad decimonónica en Colombia. Aspectos sugeridos, investigados o tratados por investigadores como Pineau (2001), Álvarez (2010), Herrera (2013) entre otros:

Primero, el contexto de la formación del Estado nación que emerge pasadas las guerras de independencia; proyecto que condujo a las élites a cuestionarse por la educación del ciudadano para la nueva república e incluso, a intentar trazar un sistema educativo para la nación.

Segundo, se intentará exponer la función que se le da a la escuela como formadora o civilizadora, buscando los anclajes a ideales como el de la Ilustración en los que parece sustentarse la educación de la nueva nación. Para Pineau (2001), por ejemplo, las ideas de pensadores como Kant influenciaron en la concepción de educación que se tenía, haciendo de la escuela “un dispositivo de generación de ciudadanos” (p. 28).

Y tercero, mostrar el lugar de la instrucción en esta función. Esta categoría, significativamente, le da el nombre al ministerio que se encargó de la formación del ciudadano, es decir el Ministerio de Instrucción Pública en Colombia fundado en el año 1880. Pero más allá de esto, quizá podamos afirmar que la instrucción fue el método implementado para formar a un sujeto considerado vacío, sin conocimientos o incivilizado.

En el libro *Colombia: siglo y medio de bipartidismo* Álvaro Tirado Mejía (2017) considera que cierto proyecto de república de corte liberal en Colombia buscó consolidarse en el siglo XIX. En este sentido, con el advenimiento de la república liberal, se planteó la modificación de la estructura colonial; por ejemplo, si la esclavitud había sido la forma considerada de producción económica, en el periodo republicano el modelo liberal reemplazará la mano esclava por la mano obrera. La legitimidad del Estado o República se amparaba sobre el rechazo a la estructura colonial. Por este motivo, una forma de comprender la época, es decir la segunda mitad

del siglo XIX, es la búsqueda de algunos intelectuales por cambiar el sistema colonial e instaurar la república.

De cierto modo, la república debía mostrarse como forma de emancipación del pueblo de acuerdo a los nuevos ideales modernos divulgados en medio de la revolución francesa. Se hizo necesario universalizar las formas de la cultura, es decir, formar un ciudadano que conociera sus derechos y que pudiera desempeñarse como un republicano, educado y alfabetizado. Formar el ciudadano educado le daba forma de legitimidad y fuerza al proyecto republicano.

En el contexto de la formación de la república, es decir en los debates y disensos, surgieron, por ejemplo, los partidos tradicionales de Colombia: el liberal y el conservador. Partidos que de cierto modo plasmaban en las leyes y decretos sus ideales en la estructura de la república. Para Tirado Mejía (2017), los gobiernos liberales hicieron reformas a mediados del siglo XIX como la abolición de la esclavitud, la libertad absoluta de la imprenta y de la palabra, la libertad de enseñanza, el sufragio universal directo y secreto. Es decir, se pueden observar un conjunto de normas que van surgiendo con los ideales republicanos, que buscaban darle forma al cuerpo social. En este contexto es que surge la escuela como obligatoria y pública.

A mediados del siglo XIX en Colombia Eustorgio Salgar (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870) considera la escuela como un espacio de formación. De manera similar, en el discurso del ministro José María González de 1881 se refiere:

¿Cuál sería el destino que se esperarí a un pueblo cuyos lejitimos Representantes en los diferentes ramos de la soberanía, hubieran de ser blanco de irrespeto, de desacato i de descortesía ejecutados por los mismos que tienen el deber de observar para con ellos la

mayor decencia i la compostura más urbana, exigidos, además, por la buena educación? (p. 7)

Esta idea educativa no es nueva, venía gestándose desde el siglo XVIII y de alguna manera se plasma o mejor, encuentra sus fundamentos en las ideas de la Ilustración. Según Pineau (2001) en pensadores como Kant se encuentra la idea de que la educación es la forma en que un hombre ingresa a la cultura. Aspecto que converge con la forma educativa de los monasterios y conventos y que para Foucault (2002) desencadena en la necesidad de la vigilancia como forma educativa. Estos postulados educativos toman relevancia en la forma escuela; es decir, de la misma manera que se cultivaban las plantas, las escuelas serían el espacio por excelencia para moralizar, civilizar, formar a este ciudadano.

El optimismo ilustrado abona el campo pedagógico al formar un sujeto plenamente consciente e intencionado, que se mueve en espacios precisamente delimitados, con la razón universal, con la ley moral, con los “imperativos categóricos”, como motores de sus actos. (Pineau, 2001, p. 40).

De acuerdo con Espinel (2015) a la escuela como a otras instituciones se les encarga la formación del individuo. El cuerpo se vuelve blanco de poder. El individuo se disciplina, se educa y se le vuelve obediente. La disciplina se posiciona como una forma por excelencia para formar cuerpos dóciles. En los documentos de política pública se le da forma a manuales, catecismos, doctrinas que buscan educar al sujeto.

Se busca que el sujeto se reconozca como parte de un cuerpo social. Como tal, el sujeto interioriza las normas, las ejecuta y las obedece. Con la exaltación moral se busca que el individuo se sienta aprobado en sus acciones. Es una forma de sometimiento del sujeto y que

reemplaza, según Espinel (2015), otras formas de sometimiento como la esclavitud o el servilismo.

Según Herrera (2013) cuando se considera en Colombia como necesaria la instrucción pública y a la escuela como institución por excelencia de formación, se está acudiendo a ideales educativos que circulaban en la segunda mitad del siglo XIX como la formación de la ciudadanía desde el nacionalismo, la Ilustración y el liberalismo. Ideales que buscaban edificar el Estado nación y desde los cuales se buscó darle un lugar a la escuela en este entramado moderno. La escuela cumple una función, la de la formación del sujeto, la del cultivo de los hombres y la corrección del desviado, su enderezamiento. En este sentido,

Con el proyecto civilizatorio, la identidad política colectiva se conseguiría generando lealtad en torno al Estado, a un aparato burocrático que reemplazaría el llamado despotismo del antiguo régimen y le garantizaría al pueblo superar el oscurantismo que le sería propio. (Álvarez, 2010, p.20).

Para el caso de Colombia, el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública de 1870 puede ser tenido en cuenta como un ejemplo donde se considera a la escuela como formadora. En este se afirma que “Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos I majistrados de una sociedad republicana i libre.” (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, p. 8 y 9). Este discurso se enmarca en muchos otros de la época pero es significativa la *función formadora* que se le da a la escuela. En afirmaciones como estas se considera que la escuela, más allá de ser un lugar de enseñanza, es un lugar formativo en tanto desarrolla en el sujeto valores, costumbres y por lo tanto cierta moral: la exaltación de un ideal patriótico, valores como la piedad, la obediencia y la disciplina.

El Decreto Orgánico tiene algunas características particulares. En este, la escuela es considerada como un espacio para formar la moral, algunos principios éticos como la piedad o la justicia. Pero, al parecer, también como el espacio para formar en derechos y deberes, es decir, formar un ciudadano que conoce las leyes y las aplica en un sentido individual. Por ejemplo, dice el documento: “Todos los Directores de escuela cuidarán de instruir a sus discípulos en los derechos i deberes que tienen como colombianos, tanto en la condición de ciudadanos como en la de gobernantes, cuando sean llamados a ejercer funciones públicas.” (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, p. 9). Es decir, desde el discurso del decreto se le confiere un lugar a la escuela, una función que parte de la necesidad de la formación de la ciudadanía o, lo que es lo mismo, la formación de un miembro del Estado, alguien que cumpliría su deber y que le haría soberano. La educación serviría “[...] para dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a imponerles una ley, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines naturales a fines más altos.” (Durkheim, en Pineau 2001, p. 48). Entonces se podría afirmar que la formación como función tiende a volverse algo natural y que la escuela en su ideal como institución civilizatoria sería un mecanismo de formación de la soberanía para la cual se necesitaba cierta subjetividad, un ciudadano conocedor de los derechos y deberes que se reconocía en el Estado; es decir, que reconocía y autorizaba la ejecución de su fuerza, de sus castigos si era necesario.

Herrera (2013) considera que la instauración de la escuela pública generó tensiones en diferentes grupos sociales en la primera mitad del siglo XX. La educación religiosa que se buscó implementar generó reacciones del partido liberal. El partido liberal abogaba por la instauración de un Estado laico. De la misma manera, se crearon programas para indicar la forma de educar a los hijos al interior de la familia. Sin embargo, algunos padres optaron por no enviar a sus hijos a la escuela, pues enviarlos significaba perder fuerza de trabajo en la producción agrícola.

Varios aspectos retomó la hegemonía conservadora que busca instaurarse con la Constitución de 1886. Formar la nación significaba darle una forma al ciudadano, y más allá de esto generar una identidad. Por eso en el Informe del ministro de educación del año 1904 se rescata que la instrucción debe preparar a los niños para el ejercicio de la ciudadanía, exaltando el amor a la patria, prepararlos para la agricultura y la industria fabril. En este escenario toma relevancia la enseñanza de la religión y la educación física. Todo ello con el ánimo de formar el carácter noble, el hombre sano y vigoroso.

Función Modernizadora de la Escuela de Medios del Siglo XX

Algunas condiciones, tensiones y disensos posibilitan unas determinadas concepciones sobre la escuela y, por consiguiente, ciertas modificaciones que surgen en su función en la política pública colombiana a mediados del siglo XX. Es decir, intentaré comprender las modificaciones que se pueden observar en la función de la escuela formadora del siglo XIX:

Primero, la idea de desarrollo que se revela a nivel internacional y que ha sido expuesta en los análisis de Martínez (2004) y Escobar (2007), y que se evidencian en la política colombiana en años posteriores. Esto teniendo en cuenta que Martínez considera que existen unas condiciones específicas donde surgen estos discursos sobre la escuela a mediados del siglo XX.

Y desde estas condiciones, es decir, desde los discursos del desarrollo como condición de posibilidad indagaré por la función que se le otorga a la escuela en informes como los de Coombs (1968) en el contexto mundial y Atcon (2009) cuya primera publicación fue en 1963 para

Latinoamérica. Considero que estos cuestionamientos pueden guiar un análisis que permita mostrar variaciones o mejor, modificaciones en la función de la escuela.

Para Escobar (2007), el “desarrollo”, cierta idea acerca del desarrollo y consideraciones acerca de lo que es un país desarrollado tiene una nueva conceptualización a mediados del siglo XX. El desarrollo como concepto que emerge es sinónimo de industrialización, urbanización e inclusión de la tecnología y la ciencia en la dinámica económica. En este sentido, en discursos que circulan como los de Harry Truman², hay un intento de considerar a los países con mayor nivel de renta (industrializados) como de “primer mundo” o “desarrollados” y a aquellos con menos ingresos como “subdesarrollados” o del “tercer mundo”. Harry Truman consideraba que los países del tercer mundo vivían en condiciones de miseria, pobreza, hambre y desnutrición. Por lo cual, los países industrializados debían prestar ayuda para superar esta condición creada en el discurso de la época (Escobar, 2007, p. 19-20). Para alcanzar el desarrollo, según Martínez (2004), se propone planificar la economía, ampliar sus sectores desde ciertos métodos e inversiones específicas.

Su surgimiento, la construcción del concepto del desarrollo y del subdesarrollo en cierto sentido conllevó a pensar que los países del tercer mundo debían llegar a ser de primer mundo. En otras palabras, el camino de los países con bajo nivel de renta era industrializarse e incluir la ciencia y la tecnología en las dinámicas sociales, económicas, políticas, entre otras. De esta manera los países “subdesarrollados” aumentarían sus ganancias y superarían algunos problemas del subdesarrollo como la pobreza. En los discursos del desarrollo se creía que el bienestar social estaba ligado a un mayor consumo de la población y a la circulación ampliada de mercancías. En

² Presidente de Estados Unidos en el periodo de 1945 a 1953. Referenciado en el texto *la invención del tercer mundo* de Arturo Escobar (2007).

esta dinámica hasta los bienes culturales, como la educación, se convertirán en mercancía y bienes de consumo que a la postre tendrán como fin fortalecer la economía y articularse a ella. El objetivo, de cierto modo, era buscar implementar un modelo social occidental³.

Un país podía ser considerado subdesarrollado o pobre al comparar sus ingresos con los de un país del primer mundo. Incluso, algunos organismos internacionales como la UNESCO hacen estudios comparativos-estadísticos entre los ingresos promedio de una persona de un país subdesarrollado con el de un país desarrollado, determinando de alguna manera su nivel de pobreza (Escobar, 2007).

En 1948, cuando el Banco Mundial definió como pobres aquellos países con ingreso *per cápita* inferior a 100 dólares, casi por decreto, dos tercios de la población mundial fueron transformados en sujetos pobres. Y si el problema era de ingreso insuficiente, la solución era, evidentemente, el crecimiento económico. (Escobar, 2007, p. 51)

La noción de subdesarrollo o país subdesarrollado quizás hace que emerja un tipo de sujeto que es considerado pobre, es decir sin vivienda, “educación”, salud, analfabeta, entre otros. Algunas políticas exteriores de los países desarrollados como Estados Unidos se fundamentan en la lucha contra la pobreza. Organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo o el Banco Mundial realizan préstamos u otro tipo de “ayuda” a los países

³ Entiendo lo occidental como el modelo social europeo. Un modelo que afectó a Latinoamérica y por lo tanto a Colombia. Este modelo plantea que el desarrollo es entendido como el amplio consumo de mercancías. Así mismo, se considera que un mayor consumo genera un mayor bienestar en la población. Al parecer como Martínez (2004) y Escobar (2007) esta forma hegemónica de considerar el desarrollo hace que se oculten otras formas y fines sociales como el de culturas no occidentales, por ejemplo indígenas.

subdesarrollados para que superen esta condición⁴. Por ejemplo, las ayudas van encaminadas a que se supere la baja oferta de escolarización con el fin de combatir el analfabetismo. Esta “nueva necesidad” impulsa políticas de choque contra esta situación de pobreza masiva en los países subdesarrollados (Martínez, 2004).

Ahora bien, considero que este es el contexto de surgimiento de la *función modernizadora* de la escuela. Se considera como necesario modernizar las naciones dadas las características asociadas a los países del tercer mundo. Es decir, la pobreza, las desigualdades y la miseria como problemas proclamados en los discursos de la posguerra y que debían ser superados. En este sentido, la escuela como una forma de modernizar y de formar mano de obra, conocimiento y aumentar el consumo va a tener un auge derivado de las teorías del desarrollo. De alguna manera, la escuela como institución tiene una función modernizadora y a esta corresponde una adaptación y modificación en sus dispositivos. La función modernizadora se distingue de la función formadora del siglo XIX en tanto la del siglo XX pone un énfasis en la educación para la economía, mientras que para fines del siglo XIX el ideal educativo se concentra en la formación de virtudes dentro del proyecto de nación en marcha. Por estas razones considero que la función modernizadora es una categoría que permite comprender un tránsito en la mitad del siglo XX; es decir, poner en tensión la idea del desarrollo hace que se sugiera una modificación en la función de moralizar que orientara la escuela del siglo XIX.

⁴ “Según estimaciones del Banco Mundial, una de cada cinco personas en el mundo vivía todavía en 2008 en situaciones que podríamos considerar como de extrema pobreza, a pesar de la notable mejoría alcanzada en este aspecto en las últimas décadas. La lucha contra la pobreza es uno de los objetivos de organismos internacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, OCDE, Naciones Unidas) así como de muchas organizaciones no gubernamentales (ONG), que aplican diversos enfoques para aliviar las dramáticas consecuencias de este tipo de situaciones.” (Novales, 2017, p.3).

La búsqueda del desarrollo industrial y la formación de un tipo de sujeto para este fin hace, incluso, que emerjan algunas instituciones. El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) fue fundado el 21 de junio de 1957. El bachillerato por radio se implementa desde 1973. Aspectos que demuestran la preocupación por implementar políticas de desarrollo que afectaron directamente a la educación.

La UNESCO (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés) le da el encargo a Atcon, en los años 60s, de realizar un informe sobre la situación de la educación en estos países dada su importancia para el desarrollo. Su labor era revisar y aconsejar a los países latinoamericanos en cuanto a las inversiones en educación. Para aclarar, en el informe no solo se le otorgan capítulos a la universidad sino a la escuela secundaria que permite evaluar la función modernizadora. El informe se presenta como un documento que busca posicionar y darle un lugar a la educación en el marco de la búsqueda constante de la superación de la condición del subdesarrollo.

Los discursos que circulan buscan mostrar un vínculo entre la educación y el desarrollo. La educación bajo su forma de escolarización es un concepto que se nombra cuando se hace referencia a las escuelas en el discurso y se muestra como la forma de vincular a la población en la producción y el consumo (derroteros del desarrollo). “Precisamente es la sociedad menos favorecida, la menos desarrollada, la menos adelantada técnica e industrialmente, la sociedad tradicional en un nivel bajo de equilibrio económico, la que más necesita hacer fuertes inversiones en la educación.” (Atcon, 2009, p. 7).

Tanto Atcon (2009) como Coombs (1968) consideraron que la educación incide en la formación de un tipo de sujeto para la industrialización. La adquisición de habilidades se puede

dar en la escuela. Se considera que la escuela debe adaptarse a las demandas sociales de mano de obra. En este sentido, Coombs considera que la lenta adaptación de la escuela a las demandas sociales (entiéndase educación para el trabajo) obliga a la escuela a producir modificaciones en la estructura y necesariamente en su función.

¿Para qué sirve planear "económicamente" la construcción de una fábrica de cemento aquí o de una fábrica de zapatos allá sin tener en cuenta la fuerza laboral, los ingenieros o los administradores que eventualmente han de atenderlas y mantenerlas? ¿Para qué sirve una curva de utilidades marginales, un cálculo de los gastos generales o de la amortización cuando el factor humano, mal preparado, puede echar -y echará- a perder en cosa de meses, no de años, los planes económicos mejor establecidos? (Atcon, 2009, p. 5)

En el contexto histórico de mediados del siglo XX y a partir de ciertas convergencias de conceptos hay una consideración entre otras y es la de ver a la educación como modernizadora. Esta, al parecer, le permite al sujeto adquirir las habilidades para operar esa tecnología que traen las políticas del desarrollo.

Para Atcon, al conseguir un trabajo con mayor remuneración el individuo consume más. En el documento se afirma: "Estas masas están condenadas hasta el fin de sus días no sólo al analfabetismo sino a la exclusión total del ciclo producción-consumo dentro de la sociedad contemporánea." (Atcon, 2009, p. 3). El consumo, de cierto modo, se considera en estos discursos como la adquisición de una vida material mejor. Es decir, una vida aceptable es aquella donde el sujeto puede consumir las mercancías derivadas de la industrialización. En la medida en que un sujeto va a la escuela posiblemente adquiere ciertas habilidades e incluso títulos que le

permiten optar por un trabajo mejor remunerado. Un individuo que opta por la educación tiene más posibilidades de aumentar su renta que aquel que no lo hace. Por eso, Atcon considera que la alfabetización es un factor que incide en el consumo. Es decir, se traza un vínculo muy estrecho entre la educación y el consumo y, por tanto, con el desarrollo económico del país en articulación con el modelo global de mercado.

De esta manera, se puede decir que la función modernizadora de la escuela se centra en el vínculo entre educación y desarrollo, educación y formación de mano de obra y educación y consumo. Aspectos diferentes pero que en los discursos que emergieron con la conceptualización de la pobreza o del tercer mundo han buscado posicionarse como hegemónicos y necesarios.

Función Formadora de Empresarios de Sí Mismos y del Capital Cognitivo a Finales del Siglo XX Y Principios del XXI

Cada coyuntura histórica, como lo puede ser la formación de la república del siglo XIX o el surgimiento de la teoría del desarrollo, se puede caracterizar por la existencia de ciertas condiciones que posibilitan la producción de un tipo de discurso, de una función para la escuela. Estas condiciones han hecho que se produzcan leyes, decretos y todo un conjunto de documentos. Estas leyes o discursos de alguna manera buscan responder a la coyuntura que los posibilita, que los legitima: cierta forma de capitalismo.

De acuerdo con la indagación realizada para la producción de este documento, se pueden considerar tres ejes de análisis para la comprensión de la función que se le otorga a la escuela actualmente:

El primer eje de análisis es comprender los cambios en el capitalismo de finales del siglo XX y principios del XXI. Ha surgido un nuevo capitalismo que aparece a finales del siglo XX y que tiene unas condiciones propias que lo diferencian del capitalismo del siglo XIX (Cohen, 2007, p. 11). Analizar esta coyuntura permite comprender el contexto en que emerge una nueva función para la escuela. En este entramado la función de la escuela se ancla a la época que Cohen llama “postindustrial”.

Como segundo tópico se analizará la reestructuración de la escuela y en esta, la búsqueda por atender las demandas sociales de empresarios de sí mismos. La formación de empresarios de sí mismos es una necesidad que se consolida en la nueva era del capitalismo. A la escuela se le ha conferido la función de formar sujetos para la forma de producción de este nuevo capitalismo (Pulido, 2015).

Y tercero, analizar la manera como se ha plasmado desde el discurso de las competencias el capital cognitivo como capital humano y la crisis de la escuela como forma de legitimar las reformas. Estos discursos son aspectos que emergen de ciertas condiciones sociales que nos produce como individuos, sujetos, maestros, estudiantes. Analizar el anclaje de documentos como los Estándares de Competencias quizás sea una forma de comprender las prácticas que realizamos y cómo en estas han operado modificaciones en su función.

Vivimos en una nueva era del capitalismo. El capitalismo actual se caracteriza por una nueva organización del trabajo; una amplia difusión de información; una nueva forma de

circulación de capital, el capitalismo financiero y la importancia de la producción inmaterial (Cohen, 2007, p. 11-24).

Para Cohen (2007) la era industrial que caracterizó el siglo XX se ha visto modificada e incluso reemplazada por la era posindustrial. Las tareas que se realizaban en la fábrica han sido tercerizadas. Esto ha implicado la fragmentación de la fábrica en pequeñas partes que, en su conjunto, responden al propósito de producir mercancías. Desde luego, con la emergencia y preponderancia de nuevas mercancías dentro de los nuevos escenarios de circulación y consumo. Existen grupos de empresas especializadas para cada tarea que se realizaba en la fábrica. Por ejemplo, las distintas partes del automóvil Renault se elaboran en diferentes países y en otros es ensamblada. La sede principal de Renault se encuentra en Francia pero algunas de sus partes se producen y ensamblan en Brasil. La ruptura de la fábrica supone una forma de producción de mercancías flexible, desterritorializada, con nuevas temporalidades y procesos aislados e independientes.

Otra característica de esta era postindustrial es que para superar la coyuntura de una posible crisis económica se ha instaurado una forma de capitalismo financiero. Un accionista ya no tiene la necesidad de ser dueño de la empresa, puede invertir en las acciones de esta si la coyuntura la hace rentable. La crisis de la deuda de 1929 y la crisis de los mercados financieros demostró a los accionistas que tener el capital fijo, es decir, quieto y concentrado en una sola firma los hacía más vulnerables a un declive económico. Cuando se dan las crisis económicas mencionadas hubo, de alguna manera, un cambio en la mentalidad de los accionistas. Quizás el dueño de una fábrica, a principios del siglo XX, no hubiera pensado en movilizar su capital hacía otro sector de la producción. El dueño de la fábrica transita a la figura del accionista. En la

dinámica de la empresa aparece un capitalismo participativo donde un “manager” dirige las inversiones. Para que su capital, es decir el capital financiero, se mantuviera estable los economistas plantearon la posibilidad del flujo de capitales (Cohen, 2007, p. 48-49).

La revolución financiera de la década de 1980 transforma los principios de organización de las firmas. Un accionista no tiene necesidad de que una misma empresa fabrique tantos trajes de baño como paraguas. Para diversificar su riesgo, le basta con poseer acciones en ambas. (Cohen, 2007, p. 21).

Si una marca de celular deja de ser vendida o se acumulan sus existencias y entra en crisis, la empresa es vendida y el capital migra hacia otra mercancía que tenga mayor demanda en el mercado. De esta manera, los accionistas logran superar la coyuntura. Es una dinámica económica de constante flujo de capitales y le exige al sujeto también cierta movilidad.

Según Cohen (2007), el capitalismo financiero también se ha hecho posible por la deslocalización de la firma industrial. Las grandes fábricas o centros de producción de mercancías han migrado hacia los países llamados del tercer mundo. Según Cohen el pelo y el plástico de muñeca Barbie, por ejemplo, provienen de Taiwan y del Japón. “El montaje se realiza en Filipinas antes de desplazarse hacia zonas de menores salarios, como indonesia o China” (Cohen, 2007, p. 71) Allí, en los países con bajo nivel de renta, se encuentra una forma de producir con bajos costos.

Al disminuir los costos de la producción de la empresa deslocalizando la fábrica o migrando el capital a la empresa donde se hace más rentable, la producción inmaterial toma importancia. Es decir, lo que explica la plusvalía generada por el conocimiento es la necesidad de creación de nuevos productos “...lo que resulta oneroso en la nueva economía es la primera

unidad del bien fabricado.” (Cohen, 2007, p. 16). El énfasis se hace en producir nuevos inventos, nueva tecnología, nuevas necesidades; por esta razón hay un énfasis en la investigación. De cierto modo, una investigación, por ejemplo el descubrimiento de una vacuna, genera casi de manera automática un mercado mundial para esta. Ello también explica que los países “desarrollados” inviertan en investigación. Las patentes derivadas de la investigación constituyen la producción inmaterial.

Otros gastos asociados a este modelo económico son su distribución y comercialización. No es suficiente con producir el primer objeto, es necesario venderlo; motivo por el cual las firmas, como por ejemplo Adidas, hacen grandes inversiones en la publicidad de los productos. La función de la publicidad es crear un mercado para el producto en una inversión del aparente principio rector de crear productos que responda a las demandas del mercado. Allí radica una de las principales transformaciones del capitalismo industrial y la producción en masa. La producción, dentro de la nueva era del capitalismo tiende a ser personalizada, exclusiva e individualizada.

En concordancia, Cohen (2007) propone que el surgimiento del individualismo es otra ruptura que se da y que caracteriza a la sociedad posindustrial. La firma industrial suponía que un individuo podía estar toda su vida ligado a la fábrica donde trabajaba. Con “mayo del 68” esta idea de cierto modo se rompe. Para Cohen la juventud se vuelve una fuerza autónoma que rechaza las dinámicas de la fábrica, la escuela y la familia. Los jóvenes que habían participado en las revueltas francesas o en los conciertos de música en Estados Unidos rechazan la relación salario-obediencia.

Estas rupturas, junto con internet, caracterizan la sociedad posindustrial. Es un mundo donde la estabilidad laboral que suponía el Keynesianismo y la fábrica no ha dejado de existir, pero han perdido vigencia como modelo de producción. El capital financiero se mueve a diferentes mercados donde se hace más rentable. La necesidad de un sujeto obediente pierde vigencia ante la necesidad de un sujeto productivo, productor y consumidor. La inestabilidad del mercado laboral y la ruptura de la firma industrial pueden ser consideradas fuerzas productivas que convergen a la modificación de las instituciones disciplinares como la escuela.

Para comprender el papel que se le da a la escuela en los “planes de desarrollo”, se considera necesario comprender la teoría del capital humano. La necesidad del desarrollo termina por afectar las políticas y discursos sobre educación de los países de América Latina. Al parecer, esta necesidad del desarrollo inmaterial tiene unos efectos en los fines educativos y de la escuela.

Según Martínez (2004) a la par de la necesidad del desarrollo surge la teoría del capital humano. Theodore Schultz y Gary Becker estructuraron la teoría del capital humano. Sus planteamientos se encuentran en diversas obras como *Invirtiendo en la gente: la cualificación personal como motor económico*, escrito por Schultz y publicado en 1985 o *el capital humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*, escrito por Becker (1983) y publicado por primera vez en 1964.

Esta teoría busca demostrar que el ser humano es un capital en el cual se invierte y, de cierto modo, se centra en comprender la retribución del trabajo humano sobre la producción. Algunas de las inversiones que hace el ser humano a lo largo de su vida se concentran en el campo de la salud (alimentación, cuidados médicos, deporte, entre otros) y en la educación (alfabetización, entrenamiento específico, escuela, entre otros). Al considerar al ser humano

como un capital se puede comprender que sus habilidades, personalidad, características físicas y psicológicas, entre otras, constituyen su *stock*. Además, en este ser humano las inversiones en sí mismo y el aumento de su capital, genera una renta mayor de la fuerza laboral. Esto le permite al sujeto adaptarse con mayor facilidad a la fluctuación del mercado.

Un sujeto que invierte en sí mismo o, lo que es lo mismo, en su capital puede llegar a ser más productivo. Por ejemplo, aprender informática aumenta la efectividad al transmitir mensajes en una empresa, aumenta la velocidad de comunicación de instrucciones. Aquellos sujetos que invierten en su capital, por lo general, buscan un empleo donde se les otorga un mayor salario. Invertir en sí mismo puede generar que la renta que percibe el individuo a lo largo de su vida sea mayor. Así mismo, puede llegar a darse aumento del consumo que puede realizar aquel quien opta por este tipo de inversiones. Este individuo que opta por invertir en su capital puede adquirir más fácilmente una vivienda, más educación u otras formas de inversión en tanto tenga un mayor salario.

En su teoría, Schultz (1985) y Becker (1983), consideran que estas inversiones que el ser humano realiza sobre sí mismo hacen que la renta de los países también aumente. El aumento del consumo hace que la economía también se dinamice; es decir no solo el individuo es más efectivo sino alguien que al parecer puede consumir más que aquel quien no opta por este tipo de inversiones. De la misma manera, el individuo puede operar máquinas con un nivel técnico más complejo en tanto adquiere un entrenamiento específico para tal fin. La inversión en investigación según Schultz le permite al país adaptarse con mayor facilidad a las condiciones propias de su territorio.

En este sentido, la educación y con esta la escuela, se convierten en un factor de inversión dada la renta que genera. La teoría del capital humano reconoce la importancia que tenía para la economía su ampliación e implementación. Se puede inferir que se posibilitaron tres razones que llevan a los países a realizar grandes inversiones en este sector: 1) la educación como productora de conocimiento, por ejemplo el descubrimiento de vacunas o el descubrimiento de pesticidas para eliminar las plagas que afectan la tierra; 2) la educación como entrenamiento específico de un ser humano en una función, por ejemplo los aprendizajes técnicos para operar máquinas; y 3) la educación como factor de movilidad social, una educación que otorga títulos permitiendo tener un mayor salario en un empleo futuro.

Pulido (2015) sugiere que el individuo está sujeto a la función de consumidor y productor. Las políticas gubernamentales procuran que este individuo adquiera información y habilidades con la escolarización. En relación con esto el sujeto no solamente consume y produce mercancías externas a él sino mercancías tales como la educación en donde evidentemente median conocimientos que le permiten estar mejor calificado y cualificado para ese sistema de mercado.

El consumo, entonces, es una acción que realiza el sujeto no solo para satisfacerse sino para producirse. “El hombre del consumo no es uno de los términos del intercambio. En la medida en que consume, el hombre del consumo es un productor. ¿Y qué produce? Pues bien, produce simplemente su propia satisfacción” (Foucault, 2008, p. 265). En la medida en que las acciones que hace el sujeto en el mundo en apariencia lo individualizan, el individuo se satisface. Esta individualización es aparente. El individuo está constreñido a la nueva forma de producir y consumir mercancías, lenguajes y lógicas de este tipo de sociedades.

En la relación consumo-producción está ubicada la educación, entre otros componentes de la inversión como la salud. La educación constituye un capital y posibilita interpretar, producir y consumir. “[...] el sujeto del capital humano está capacitado para consumir rápidamente información, datos, lenguajes y lógicas y debe a su vez tener la posibilidad de procesos rápidos y decisiones pertinentes.” (Pulido, 2015, p. 55).

Espinel (2015) coincide con Pulido (2015) en considerar que estos cambios sociales, es decir las transformaciones que se observan a finales del siglo XX y principios del XXI hacen que ciertas instituciones, como la escuela, estén sujetas a modificaciones. La forma de producir y de consumir actuales hace que la sociedad disciplinaria, y con esta la formación de un individuo obediente para la producción en cadena, se vea reemplazada por una sociedad de control. Sociedad que a la postre genera la necesidad de un individuo autónomo.

El nuevo sujeto que demanda esta sociedad es categorizado por Pulido recurriendo a los planteamientos foucaultianos, como un empresario de sí. Empresario de sí en tanto se produce, es decir, consume educación para cualificarse. El sujeto puede optar por un determinado tipo de educación que lo hace ser más productivo en el trabajo. Por ejemplo, la capacitación en el uso de la tecnología, el dominio de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), el manejo de distintas lenguas, la actualización permanente, la formación profesional especializada, la potenciación de habilidades sociales e incluso, cuestiones de carácter estético, se hacen elementos fundamentales para la acumulación de capital humano, incremento de la competitividad y, por tanto, garante del “éxito” en el nuevo contexto económico.

En documentos como los del MEN (2006) se infiere que la escuela debe responder a estos retos contemporáneos. Es decir, la escuela como institución formadora y cualificadora debe

procurar la mejora de la calidad de los estudiantes. Aún se considera que la escuela es un aspecto necesario para el desarrollo económico pero esto no es suficiente. Se plantea en el documento la necesidad de una institución que brinde una educación de calidad.

La calidad de la educación es entendida como la producción de un sujeto competente, de un empresario de sí. En el documento se considera la necesidad de formar un sujeto que tiene en sus habilidades “como asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información” (MEN, 2006, p. 98) ciertas características que le permiten desempeñarse en el mundo contemporáneo. Según estos Estándares, la educación de calidad es entendida como aquella que produce un sujeto que aplica la ciencia para solucionar los problemas cotidianos. Este sujeto procesa y produce información, lo que constituye su formación científica básica. Esta educación le permite comprender los fenómenos y transformar su realidad.

La noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como *saber hacer* en situaciones concretas que requieran la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. (MEN, 2006, p. 12)

Uno de los aspectos con los cuales se define la calidad es la noción de la comprensión de lectura. En el documento se plantea como necesario pasar de la memorización a la comprensión dado que se considera que la escuela está anclada a lo tradicional (MEN, 2006). En el tránsito de la fábrica a la empresa propuesto por Cohen (2007), quizás, funciones mecánicas como la memorización, levantar la mano para hablar o reaccionar al sonido de la campana pierden vigencia. Estas funciones mecánicas son reemplazadas por otras que le permitan al individuo

autorregularse, hacer de sí mismo una empresa autosuficiente. En este sentido, se le confiere a la escuela formar empresarios de sí mismos, sujetos autónomos que aprenden a lo largo de la vida. La función es formar sujetos que se dirijan hacia donde el mercado es más rentable. A estos sujetos también les corresponde crear las nuevas necesidades, nuevos inventos, nuevos conocimientos, nueva información.

Por ejemplo, en el caso de la enseñanza de las matemáticas no se espera únicamente que el sujeto reproduzca cierto procedimiento para solucionar una ecuación, sino que aplique estos conocimientos en una situación problema. Se observa una función utilitaria en la enseñanza de las ciencias. Se adquiere un conocimiento en tanto es considerado útil económicamente para el sujeto que se educa. De cierto modo, en la enseñanza de las matemáticas y según el ejemplo propuesto hay un lugar para la ciencia en el conglomerado de la formación del sujeto. La ciencia le brinda al individuo los conocimientos y habilidades necesarias para operar en la sociedad posindustrial, para fluctuar conforme a las dinámicas del mercado. La ciencia produce las habilidades para aprender a lo largo de la vida.

A Manera de Conclusión

Esta incursión por la historicidad de la escuela constituye una forma de comprenderme como maestro. Desnaturalizar la escuela significa comprender que producimos y somos el producto de relaciones de saber y de poder. Este reconocimiento implica entender que también los dispositivos de disciplinamiento que utilizamos en nuestras prácticas no son naturales. Hemos

construido formas de producirnos. Hacer una revisión sobre la función de la escuela y utilidad constituye un intento por desnaturalizar nuestras prácticas y quizás comprenderlas en su anclaje a relaciones de poder y de saber que se dan a escala global.

En la instauración de la república la escuela se forjó como una manera de formar el cuerpo social. Darle legitimidad al Estado significó una función para la escuela: formar al sujeto obediente, encauzar su conducta, instruirlo en sus derechos y deberes. Estos fueron algunos objetivos que se le incluyeron a la escuela en los discursos de política pública.

Después de la mitad del siglo XX nuevos discursos le dieron forma a su función. La escuela era necesaria para alcanzar los ideales del desarrollo que se volvían hegemónicos en el contexto internacional. La lucha contra la pobreza y el subdesarrollo supuso la ampliación de la escuela. A la educación se le da el lugar de formar al sujeto para el trabajo. La educación constituye parte del capital del ser humano en que se invierte. La escuela genera una movilidad social, genera una renta que amplía el consumo. Con la educación también se produce conocimiento: vacunas, nuevas tecnologías. Se busca que la escuela genere el sujeto que modernizaría la economía.

A finales del siglo XXI acudimos a otro tipo de función. La firma industrial se ha modificado. La producción se hace a bajo costo en los países del tercer mundo. Ha tomado preponderancia la producción inmaterial. El capital financiero fluye a la mercancía que genera mayor renta en un momento dado. El individuo debe adaptarse a este flujo constante, aprender a largo de la vida. Por eso, ha tomado relevancia la producción de nuevas necesidades y mercancías. El rechazo a las instituciones disciplinarias como la familia, la escuela o la fábrica ceden ante cierto tipo de individualismo. Instituciones como la escuela fluctúan entre la

formación disciplinaria del siglo XIX y la formación de empresarios de sí mismos del siglo XXI. El autoaprendizaje, la autorregulación del individuo toma preponderancia en la escuela con la ruptura de la firma industrial.

Esta incursión permite concluir que la escuela no es neutral. En diferentes épocas ha sido objeto de disimiles propósitos, funciones, intereses que han determinado su cotidianidad. Las funciones que se han otorgado no son homogéneas. La escuela ha tenido diferentes maneras de operar en cada momento estudiado. La formación del Estado, la modernización de la economía o la función formadora de empresarios de sí mismos constituyen tres maneras de operar de la escuela desde la política pública.

Existen tránsitos en la función de la escuela al revisar los documentos de política pública en Colombia. La comprensión de estos tránsitos permite desnaturalizar la escuela. Este recorrido permite comprender que las escuelas acuden a modificaciones derivadas de relaciones de poder que se dan a escala global. Consideraría pertinente cuestionarnos por las prácticas disciplinarias que aún implementamos como algo natural. Una cuestión, entre otras, emerge de este recorrido: ¿De qué manera nuestras prácticas escolares se han venido adaptando a la demanda de empresarios de sí mismos?

Bibliografía

Álvarez, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Atcon, R. (2009) *La universidad latinoamericana: Clave para el desarrollo conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*. Bogotá: Edición digital por Christian Hernández Amaya.

Becker, G. (1983) *El capital humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*; versión española de Marta Casares y José Vergara. Madrid: Alianza Editorial.

Cohen, D. (2007). *Tres lecciones sobre la sociedad postindustrial*. Buenos Aires: Katz editores.

Coombs, P. (1968). *La crisis mundial de la educación*. Nueva York: Ediciones península.

Decreto Orgánico de Instrucción Pública. (1870). Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf

Dussel, I. Caruso, M. (1999). *La invención del aula: Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana S. A.

Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.

Espinel, O. (2015). La escuela y la difusión del proyecto de individualización en la sociedad moderna. En J. Rojas (Ed.) *Ética, filosofía y sociedad: perspectivas educativas* (pp. 55-86). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

MEN. (s. f.) *Estándares Básicos De Competencias En Ciencias Sociales Y Ciencias Naturales.*

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.* Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

[340021_recurso_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión.* Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2008). *Nacimiento de la Biopolítica.* Traducción de Horacio Fons. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2010). *Defender la sociedad.* Buenos Aires: FCE

Herrera, C. (2013). *Educación el nuevo príncipe ¿asunto racial o de ciudadanía?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Informe que el Ministro de Instrucción Pública Presenta al Congreso de Colombia En Sus Sesiones Ordinarias. (1904). Recuperado de

http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1904%20-%20Informe%20del%20Ministro%20de%20Instrucci%C3%B3n%20P%C3%ABlica%20al%20Congreso%20de%20Colombia.pdf.

Jaramillo, J. (2017). *Preámbulo en Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870.* Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina* / prólogo de Alejandro Triana Ferrer. Barcelona: Anthropos, CAB.

Memoria del Secretario de Instrucción Pública. (1884). Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1884%20-%20Memoria%20del%20Secretario%20de%20Instrucci%C3%B3n%20P%C3%BAblica.pdf

Novales, A. (2017). *La lucha contra la pobreza como objetivo de política económica*. España: Departamento de Economía Cuantitativa Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales Universidad Complutense.

Pineau, P. Dussel, I. Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós S A ICF.

Pulido, O. (2012). *Formación de empresarios de sí mismos: Miradas a la educación superior en la segunda mitad del siglo XX*. Recuperado de http://issuu.com/holaricar07/docs/revista_educacion_y_ciencia15_julio

Schultz, T. (1985). *Invirtiendo en la gente: la cualificación personal como motor económico*. Traducción de Marta I. Guastavino. Barcelona. Editorial Ariel.

Tirado, Á, (2017). *Colombia siglo y medio de bipartidismo*. Recuperado de <http://www.geocities.ws/gersonledezma/TextosAmericaLatina/ColombiaSigloyMedio.pdf>