

Las Políticas de Educación Ciudadana y la Formación de Identidades, 1950-1980.¹ Colombia

Educational citizenship policy and formation of identities 1950-1980. Colombia.

DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/memor.25.1.6859>



Vanessa Niño De Villeros

Docente en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena. Magister en Historia por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Especialista en Ética y Filosofía Política, Filósofa de la Universidad de Cartagena. Directora del Grupo de Investigación Humanidades e Idiomas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena. E-mail: vninod2@unicartagena.edu.co

Rosiris Utria Padilla

Docente en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación Universidad de Cartagena-Rudecolombia, Coordinadora de la Línea de investigación: Historia social de la educación, del Grupo de Investigación Humanidades e Idiomas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena. E-mail: rutriap@unicartagena.edu.co



¹ Este artículo hace parte del proyecto de tesis doctoral titulado: Luchas por el reconocimiento y educación en el Caribe colombiano (1950-1980)) el cual se desarrolla en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA y la Universidad de Cartagena.

Resumen

En este artículo, se defiende la idea de que el ámbito educativo colombiano ha estado regido por políticas orientadas a alterar o adaptar diferencias e identidades individuales o colectivas. De manera que los programas de educación ciudadana, implementados a lo largo del siglo XX, en especial de 1950 a 1980, se constituyeron en escenario de socializaciones políticas que propagaban los prejuicios en que se respaldaban los obstáculos para el desarrollo de las capacidades de participación, representación, afirmación y agencia autónoma de las identidades o poblaciones diferenciadas por criterios étnico-raciales. Este problema se proyecta, a su vez, en la pregunta de si las políticas de educación ciudadana, se han configurado en modos de reconocimiento ideológico de las identidades sometidas a relaciones de falso reconocimiento.

Palabras clave

Educación ciudadana, reconocimiento, ideología, políticas educativas, identidad.

Abstract

In this paper, we examined the idea that Education field in Colombia is been governed by policies to alter or adapt differences and identities (ethnic-racial) individual or collective. Thus, that the programs of education for citizenship, implemented throughout the 20th century, especially from 1950 to 1980, constituted the scene of political socialization that spread prejudices which are obstacles to the development of the capacity for participation, representation, statement and autonomous agency identities or populations differentiated by ethno-racial criteria are supported. This problem is projected, in turn, on the question of whether the policies of civic education in 1950-1980 are configured in modes of ideological recognition of ethnic and racial identities relations under false recognition.

Keywords

Education for citizenship, recognition, ideology, education policies, identity.

Resumo

Neste artigo, defende-se que o campo educacional colombiano, foi direcionado por políticas destinadas a alterar ou adaptar as diferenças e identidades individuais ou coletivas, no entanto, os programas de educação pública, estabelecidos ao longo do século XX, especialmente 1950-1980, foram formados numa cenário socialização política que esparziu os prejuízos que suportado os obstáculos para o desenvolvimento das capacidades de participação, afirmação e agência autônoma das identidades ou populações diferenciadas por critérios étnicos e raciais. O problema projeta-se, a sua vez, em a pergunta de sim as políticas de educação para a cidadania são configuradas em modos de reconhecimento ideológico das identidades submetidas a relações de falso reconhecimento.

Palavras-Chave

Educação cívica, reconhecimento, ideología, política de educação, identidade.

Introducción



n este artículo, se propone una aproximación crítica al modo como en Colombia se han dado las articulaciones entre las políticas de educación ciudadana y su

determinación a alterar o adaptar identidades, sin proveer las garantías normativas e institucionales para que la pluralidad de ciudadanos puedan ser vistos y verse a sí mismos como miembros iguales en derechos y dignidad frente a cualquier otro.

Para darle consistencia a la crítica es pertinente hacer tres precisiones conceptuales respecto a los procesos educativos y su normatividad. En primer lugar se entiende que no todos los procesos educativos son *institucionales*, de forma que la empresa discursiva educativa puede actuar en entornos de sociabilidad distintos al contexto escolar para limitar, dirigir y conminar objetivos diversos, incluidos la discriminación o exclusión social.

En segundo lugar se asume que los tipos de interrelaciones posibles en el ámbito educativo enmarcan una inflexión pedagógica regulativa y selectiva de los medios culturales con los que las personas o grupos humanos actúan o pueden actuar con, para y en relación con los demás cuando se les somete a experiencias de exclusión o desposesión de derechos y oportunidades de desarrollo. Experiencias que concebimos como formas de desprecio o de falso reconocimiento y que involucran algún tipo de agravio moral.

En tercer lugar consideramos que la ampliación de recursos y oportunidades de ascenso social de las poblaciones tradicionalmente desatendidas, desorganizadas y fragmentadas por razones o criterios de orden étnico-racial responde a un manejo básicamente retórico, vacío y sucedáneo de las políticas de identidad y de la justicia ciudadana, siempre que se ha supeditado a la generación (solapada) de actitudes entre los menos favorecidos de conformidad para con el sistema.

La perspectiva que se adopta en las tres afirmaciones, respecto a los procesos educativos y su normatividad, se respalda en que generalmente las políticas de identidad, integración y diferenciación étnico - racial desarrolladas a lo largo del siglo XX en Colombia, en especial, durante el periodo del Frente Nacional y sus pretensiones de democratización, se configuraron en mecanismos institucionales ideológicos orientados a la producción de sujetos conformes al sistema y al aseguramiento de las relaciones de poder tradicionales.²

El enfoque que desarrollamos se nutre del análisis que se ha hecho de la historiografía de este periodo, bajo la confección de un patrón o criterio de crítica a las formas de entender la integración, la formación de identidades colectivas, la democratización de la sociedad y de la cultura en el ámbito educativo. Justamente, por ser este un periodo de expansión educativa y de compromiso con el ascenso social de las poblaciones rezagadas. Sin embargo, la caracterización del rezago, no se vincula a elementos de diferenciación de grupos étnicos raciales en los planes de desarrollo. Elemento, que evidenciaría el carácter superficial y regionalista de los gobiernos del periodo para promover el alza en los índices de movilidad social,³ ascendente de los sectores poblacionales llamados marginales o de la periferia.

Solo por citar el caso de la ciudad de Cartagena en la región Caribe colombiana, el índice de movilidad social para el periodo entre 1960-1976, se ha estimado en 0.76, lo que sería

²Conceptualizamos el carácter ideológico del reconocimiento en la perspectiva de Louis Althusser, para quien la praxis del reconocimiento público se localiza en el mecanismo estandarizado de todas las formas de ideología. En este planteamiento, la categoría de ideología adquiere su significado del concepto francés de “subjetivación”, referido al proceso de adquisición de una conciencia de las propias responsabilidades y derechos, en virtud del sometimiento a un sistema de reglas y atribuciones sociales que les otorga identidad social. Louis Althusser. La práctica teórica: respuesta a John Lewis. Siglo XXI editores. Buenos Aires, 1974.

³ Los estudios de movilidad social en Colombia se iniciaron con el trabajo de Alejandro Gaviria (2002), quien estimó un bajo nivel de movilidad social en el país, comparado con México, Perú y Estados Unidos. Pero nos apoyamos en el trabajo de William Arellano quien hace un análisis por cohortes generacionales de 1920 a 1989 en el país. William Arellano. Educación y Movilidad Social en Cartagena entre 1950 y 1976. RUDECOLOMBIA-Universidad de Cartagena, Cartagena. 2012.

también, indicativo de alto aprovechamiento para las poblaciones hasta entonces desatendidas, al permitirseles explotar de la mejor manera posible su potencial o capacidades.⁴ Sin embargo, el asunto observa particularidades que deben ser analizadas.

Entre las particularidades a considerar se encuentran las comunidades negras de la región Caribe y Pacífica que intentaron organizarse en este periodo con el propósito de tener una mayor participación y representación política, pero cuya organización fue infructuosa. Lo que resulta sorprendente es que las dificultades que tuvieron fueron atribuidas, por una élite académica y gubernamental, a su condición (naturaleza) étnico-racial y a su incipiente cultura política, que los hacía según ellos, inferiores para dirimir asuntos públicos. No se pensó que las dificultades obedecían más bien al precario manejo de los recursos que el sistema les proveía, asociado a su relegación a sectores menos favorecidos en el reparto de justicia y bienestar. A nuestro juicio, las observaciones gubernamentales dan apariencia de ausencia de políticas dirigidas a grupos,⁵ en el sentido no solo de la ausencia de leyes o normas, sino también de planes de desarrollo, planes estratégicos y de un conjunto de decisiones explícitas sobre el tema.

Para abordar el problema referido, se utilizan tres perspectivas metodológicas: historiográfica o empírica, analítica y normativa. La perspectiva empírica, se aplica al marco normativo y regulativo del andamiaje y agenda de los programas de educación ciudadana, así como de las formas de entender el papel de la educación en la democratización de la sociedad. Con la perspectiva analítica, se pretende aportar clarificación de los argumentos e interpretaciones historiográficas sobre los

⁴ Una ilustración del problema es el hecho de que los grupos indígenas y campesinos, a través de organizaciones populares diversas, se procuraron cierto protagonismo en el reconocimiento hecho en la Constitución Política de 1991 sobre el carácter multicultural y pluriétnico del país colombiano. Como muestra el III Congreso de la Organización Indígena de Colombia (ONIC- Bogotá, junio de 1990).

⁵ Este condicionamiento respalda la idea de organizarse como “comunidades renacientes” reivindicadoras de la cultura ancestral africana y descendencia de esclavizados para atraer recursos y protección estatal. Cobijándolas proyectos como el de la etnoeducación.

alcances y límites de las condiciones normativas que pretendían o no dar cabida a oportunidades concretas para que cualquier persona que haya pasado por experiencias de menosprecio pudiera verse y realizarse como ciudadano de igual respeto frente a cualquier otro. Por último, con la perspectiva normativa, se adopta un punto de vista crítico, evaluativo y propositivo, frente a las interpretaciones y reconstrucciones sobre las garantías de acceso al mejor nivel de formación para el mejor desarrollo de las capacidades y disfrute de iguales derechos constitucionales, jurídicos e igual estima social por sus contribuciones al todo social de las minorías étnico raciales.

Aproximación comprensiva a las orientaciones normativas del proyecto educativo de la Regeneración

Un rápido acercamiento historiográfico previo a las políticas educativas implementadas a la luz de la llamada Constitución de 1886 bastará para subrayar los cambios en las dinámicas socio-educativas que caracterizaron el (1960 - 1980), el periodo del Frente Nacional. Se busca determinar el distanciamiento entre la consigna de la regeneración nacional y el plan de fundación de un nuevo orden político constitucional de integración. Al revisar las investigaciones sobre los elementos que determinan el talante de las políticas educativas de los distintos gobiernos y las reformas constitucionales durante el siglo XX (23 presidentes y 70 reformas en la Constitución de 1886) nos encontramos que los discursos oficiales son ciegos a las diferencias, tales discursos enfatizaron en el ideal de una nación religiosa, política y étnico-racial homogénea.⁶

⁶ En lo sustancial, tal como lo argumenta Henao en su columna del periódico del Tiempo, la Constitución Política de 1886, cuyos padres fueron Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro, se erige bajo la égida de los principios del Movimiento de la Regeneración partidario de un Estado centralista, autoritario, orgánicamente vinculado a la Iglesia católica y restrictivo de las libertades públicas. Consecuente con esos dogmas los Estados soberanos pasaron a ser departamentos administrados o controlados por el gobierno central, incluso para la designación de los gobernantes locales; se acoge como recurso permanente de control los estados de excepción, lo que fortalecía el poder ejecutivo en desmedro del poder Legislativo; igualmente arbitrario resulto la disposición de la religión católica como religión “de la nación” y las prerrogativas conexas a esa disposición, aumentadas luego con el Concordato de 1887; y el punto a subrayar este esquema autoritario, centralizado, arbitrario se aplica a la educación pública, la cual retorna a las directrices educativas coloniales de índole tomística y escolástica, hasta el punto que en la Universidad Nacional se impartió obligatoriamente la clase de religión; se impuso la censura de prensa y el exilio para los críticos del Gobierno. Juan Carlos Henao “El ideario de la Constitución de 1863 no ha muerto” publicación eltiempo.com, 8 de mayo de 2013. consultado en línea <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12785475>

Explorando esos discursos nos percatamos que provocaron en las primeras décadas, intensos debates sobre la eugenesia racial y moral como condición para la construcción de una nación unitaria, integrada y pujante.⁷ La discusión fue fundamentada en la biología social especulativa, con argumentos en los que se planteaba que la mezcla con inmigrantes de ascendencia europea,⁸ engendraba una mejora de las condiciones socioculturales de las poblaciones, así como una educación para el cambio de mentalidad. Tales alocuciones hacen del cuerpo, el punto estratégico de las orientaciones eugenésicas mencionadas, tanto en su dimensión biológica como en la simbólica cultural. Lo que da sustento a los discursos higienistas o de salud pública que extienden el debido cuidado de «lo corporal» al campo de «lo social, lo cultural, lo ético, lo político».⁹

Por otro lado al atribuir al hecho de la diversidad étnica y racial la fuente primera del total

⁷ Es incuestionable que las mismas condiciones de llegada y desenvolvimiento de las presencias afro en América han dificultado su plena identificación étnica y racial, el color de la piel o los rasgos físicos no constituyen por sí solos elementos determinantes para definir una frontera étnica. La larga exposición a experiencias de deculturación-aculturación, da lugar a procesos de re-etnización, procesos que cobija la diáspora africana, a los indígenas, con la diferencia de que estos se han organizado en cabildos urbanos y universitarios, como la Organización Embera-Waunana del Chocó; otras descendientes de inmigrantes de un mismo origen nacional o de culturas típicamente migrantes, sin precedentes en la disposición a proyectarse como miembros de una etnia: los *turcos* de origen libanés asentados en la costa Caribe colombiana, o los gitanos dispersos y a veces mimetizados entre la población mestiza). La población negra es un caso especial en tanto no había sido vista ni se ve todavía propiamente a sí misma como etnia. Esta particularidad ha dado lugar a la promoción desde la institucionalidad, con el acompañamiento de académicos afrodescendientes a promover acciones de auto-reconocimiento, rescate o construcción de 'lo afro' como una forma de aprovechar los beneficios de la categorización de etnia.

⁸ Nos referimos en específico a Ley 114 de 1922 sobre inmigración y colonias agrícolas la cual, en el artículo 11 se prohíbe la entrada al país de elementos que por sus condiciones étnicas, orgánicas o sociales son inconveniente para la nacionalidad y para el mejor desarrollo de la raza.

⁹ Martha. C. Herrera. Modernización y escuela nueva en Colombia: 1914-1951. Plaza y Janés, Santa Fe de Bogotá. 1999. P.70. Ver también del mismo autor: Debates sobre raza, nación y educación: ¿hacia la construcción de un 'hombre nacional'?. En: Martha. C. Herrera, y Carlos. J. Díaz Soler (Comps.). Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinaria. Plaza y Janés, Santa Fe de Bogotá. 2001. P. 70 ss. Francisco Javier Flórez Bolívar. Rastros, rostros y voces del racismo institucional en Cartagena: Un acercamiento a partir del debate de la "degeneración de las razas", 1910-1930. JANGWA PANA, [S.l.], v.7, N.1, diciembre. 2008. [<http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/jangwapana/article/view/119>]. Fecha de acceso: 16 ene. 2014]. Aline Helg. Los intelectuales frente a la cuestión racial en el decenio de 1920: Colombia entre México y Argentina. En: Estudios sociales, Nº 4, Universidad Nacional-sede Medellín, Bogotá, 1989. Miguel López Jiménez. Nuestras razas decaen. Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares. El deber actual de la ciencia. Imprenta y Litografía de Juan Casis, Bogotá. 1920. Luis López De Mesa, et al. Los problemas de la raza en Colombia. En: Miguel Jiménez López et al. Los Problemas de la Raza en Colombia. Linotipo de El Espectador, Bogotá. 1920. Luis López De Mesa. De cómo se ha formado la nación colombiana. Librería colombiana, Bogotá. 1939. Luis López De Mesa. Disertación sociológica. Ed. El Gráfico. Bogotá, 1939. Luis López De Mesa. Escrutinio sociológico de la historia colombiana. Academia colombiana de historia. Bogotá, 1956. Jason McGraw. Purificar la nación: eugenesia, higiene y renovación moral-racial de la periferia del Caribe colombiano, 1900-1930. En: Revista de Estudios Sociales Nº 27, Universidad de los Andes, Bogotá. 2007. P. 62-75. Alfonso, Múnera. Fronteras imaginadas. La invención de las razas y la geografía en el siglo XIX colombiano. Ed. Planeta, Bogotá. 2005.

estado de atraso nacional, se proclamó un modelo civilizador europeo como guía de la construcción de una nación. Pero, la idea de un modelo civilizador homogéneo, produjo a su vez una imagen despreciativa del pluralismo cultural, y paradójicamente desestimuló la gestión de procesos de integración y cultura política incluyente que planteaba la misma Constitución de 1886 como justificación del proyecto educativo nacional.

El ideal de una nación política, religiosa y étnico-racialmente homogénea implicó, desde nuestra perspectiva, la subrogación del proyecto nacional de ampliación de la ciudadanía y de acercamiento recíproco entre la pluralidad de poblaciones y los bienes culturales,¹⁰ en la medida en que se mantuvieron las jerarquías y prejuicios heredados del periodo colonial sobre raza, rango, prestigio y estatus, entonces encubiertos bajo las categorías de ciudadano propietario educado.¹¹ Tal encubrimiento se consolida con la formación de un régimen de integración política y mejora del nivel social de convivencia que aludía a la idea de Estado-nación, aunque con un sentido subordinado y pasivo de la ciudadanía a los poderes constituidos.

Lo anterior implicó la restauración de barreras o frenos a la libre circulación de ideas y límites al proceso de laicización del Estado y, con ello, del proyecto de educación nacional, de democratización social y cultural que impregnaba los fracasos que el mismo modelo de la regeneración pretendía superar. Esta afirmación, remite al hecho de que desde los albores del siglo

¹⁰ Renán Silva, *República Liberal, Intelectuales y Cultura Popular*. Editorial La Carreta, Medellín. 2005.

¹¹ La situación de desventaja por identidad de género ha llevado a asimilar las luchas feministas a las étnico-raciales, al punto de constituirse en el marco de referencia para la comprensión de los desafíos a los ideales y las prácticas democráticas de aquellas en el ámbito educativo. La idea es que el feminismo encarna una pedagogía curricular y crítica alternativa a las formas de conocimiento y los valores culturales de las clases trabajadoras de la industrialización masculina en proceso. No obstante, este talante del feminismo lo desvía del cuestionamiento del predominio de la cultura burguesa masculina, o la crítica de las formas de subjetividad y socialización que apoyaban o fomentaban la marginalidad de la mujer.

XX se gestionaban en el país (1903) unas reformas políticas¹² orientadas, en principio, a posibilitar la concreción de una educación de carácter laico y liberal, sin embargo, las dinámicas sociales y los conflictos sociales contrariaron los objetivos propuestos. Aunque se mantuvo la necesidad de concreción de un proyecto de integración nacional por la vía educativa y cultural.¹³

Ese proyecto de integración servirá de sustento para demandar la modernización educativa, (pensamos en las propuestas de Agustín Nieto Caballero o de Rafael Bernal, entre otros) hay que decir, que se constituyeron en islas experimentales para la formación de los mejores gobernantes. (Élites que hoy siguen gobernando al país).

El interés apuntó al desarrollo social, económico y cultural, y a la vez obligó a resituar discursivamente la dirección que debía tomar la educación institucional, la cual debía ajustarse a la dinámica de modernización e internacionalización del Estado, la sociedad y la cultura.¹⁴ Los intelectuales plantearon, al parecer producto de una particular apropiación del evolucionismo social, la pertinencia de programas de educación privada impartida bajo el libre criterio de grupos de

¹² La Ley 39 de 1903 (octubre 26) estableció durante los primeros 30 años del siglo XX las bases del sistema educativo del país. Ratificó lo expuesto en la Constitución de 1886, en el Concordato de 1887 y en la Ley general de educación de 1892. Entre los decretos se establece: que la instrucción pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. Se divide la instrucción pública en primaria, secundaria, industrial y profesional. La instrucción primaria, costeadada con fondos públicos, será gratuita y no obligatoria. La secundaria a cargo de la Nación e inspeccionada por el Ejecutivo. La instrucción industrial y la profesional serán costeadas por la Nación o los Departamentos. Se obliga a las Gobernaciones a difundir en todo su territorio la instrucción primaria, reglamentándola de modo que en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industrial fabril y el comercio. Los Departamentos las erogaciones que demande este servicio.

¹³ Sobre este tema en el periodo de la república liberal, es esclarecedor el trabajo antes referenciado de Renán Silva. República Liberal (...) Óp. Cit.

¹⁴ A partir de 1910 se alcanza un cierto consenso político entre los partidos liberal y conservador sobre los objetivos de educación cívica, lo que promueve el conocimiento de la historia patria como escuela de ciudadanía, de valoración de la tradición nacional y republicana, bajo la moderación de la iglesia católica en lo referente a los límites al individualismo liberal y al igualitarismo democrático. Así en 1930 el liberalismo triunfante trató de convertirla en escuela de participación democrática, incluso mediante fórmulas probablemente derivadas de México o de la España republicana. Se instituye la Cartilla La Alegría de Leer como recurso no solo para la enseñanza de la lectura, sino de formación cívica o escuela democrática (edición de 1933 o 1934). En esta se plantea que en toda escuela debe establecerse el gobierno escolar y que debe haber una elección en la cual se elija a su presidente, dándole un sentido práctico a la enseñanza.

ciudadanos particulares;¹⁵ por otro lado, se señalaba que la educación debía enfocarse a moldear a la persona en una forma integral- cuerpo, alma, sentidos, mente, corazón y sentimientos- para combatir la degeneración racial y cultural.

La educación debía entonces imponer prácticas de obediencia, de disciplina, de autocontrol, por medio de ejercicios intelectuales y físicos. Esta pretensión educativa debía asumirse como un compromiso estatal que debía regular la práctica educativa, la instrucción y el cuidado de niños y de jóvenes. Básicamente se proponía educar para que unos manden y otros obedezcan.

Con la reorganización del Ministerio de Instrucción y Salud Pública en 1927, donde se separan los dos ministerios en cuanto a sus funciones, se fortaleció el centralismo del gobierno en el manejo educativo, pero sin definir específicamente una misión educativa del Estado, de forma que aunado al logro de la abrogación del carácter voluntario de la educación, se dio paso a la promoción de programas de educación ciudadana o popular dirigida a la formación de sujetos e instituciones moralizadoras,¹⁶ acompasados con la planificación educativa.

Con la reorganización del Ministerio de Instrucción y Salud Pública en 1927, donde se separan

¹⁵ Es de recordar que esta dinámica de configuración de la nación, se inserta en lo que se ha denominado por Noguera (2003), el llamado movimiento eugenésico latinoamericano, que se mueve entre el «blanqueamiento» de la población, lo que implica el cambio progresivo de la diversidad racial por el dominio de los fenotipos europeos a través de la inmigración de extranjeros (Argentina parece la nación más exitosa a este respecto) y, el estudio de las condiciones socioculturales, entre ellas la educación, que eran susceptibles de ser transformadas y mejoradas, con su consecuente impacto en la «evolución» positiva de los nacionales (línea afín a lo ocurrido en Brasil y Cuba). C. E. Noguera. Medicina y política: discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia. Fondo Editorial Universidad EAFIT, Medellín, 2003.

¹⁶ El proyecto Ilustrado puede leerse como proyecto de moralización del mundo al articular doctrinas de derechos humanos y una concepción universalista de lo que sería una sociedad buena y justa. No obstante, esto sería resultado de una lectura sesgada, al interpretar la reivindicación del estatus moral o de autonomía moral del sujeto humano o persona humana. Se proyecta la moralización pero no como imposición arbitraria de valores y principios de acción sino como afirmación de la razonabilidad humana como fuente de libertad y, por tanto, de derechos inalienables.

los dos ministerios en cuanto a sus funciones, se fortaleció el centralismo del gobierno en el manejo educativo, pero sin definir específicamente una misión educativa del Estado, de forma que aunado al logro de la abrogación del carácter voluntario de la educación, se dio paso a la promoción de programas de educación ciudadana o popular dirigida a la formación de sujetos e instituciones moralizadoras, acompasados con la planificación educativa.

Con la sanción del carácter obligatorio de la educación primaria, y pese a la oposición de la Iglesia católica, se permitió que los colegios oficiales de educación secundaria se organizaran de forma privada y con libertad de enseñanza. No obstante, el decreto número 57 de 1928 complementario de la Ley 56 de 1927, estableció que dentro del conjunto de asignaturas que exigió el gobierno como mínimo de enseñanza se encontraba en primer lugar, la religión católica. La medida consecuente con la vigencia del Concordato y otras directrices constitucionales, generó mayor autonomía para la organización de los establecimientos de educación y redujo el control del gobierno en la regulación interna de las instituciones.

Lo anterior dio lugar a una mayor libertad para decidir el uso de manuales de texto de lectura, historia y demás áreas del saber o conocimiento a prodigar. Cobrando especial relevancia aquellos aprobados para la enseñanza de los valores cívicos, por su carácter descriptivo de la constitución, las normas legales y las instituciones públicas y electorales, tanto como un fuerte componente de urbanidad, direccionamiento de la buena conducta y legitimación del control estatal.

Se puede afirmar, que se mantuvo un espíritu explícitamente moralizante del proyecto educativo implicado en la Constitución Política de 1886, proyecto aferrado a la moral e ideal

de una formación católica como fuente de legitimidad para el mantenimiento e implementación de las medidas de freno a los vicios y tendencias degenerativas de la población, recurso supuestamente para garantizar la estabilidad y unidad nacional. Esta línea se mantendrá con matizaciones en su complemento con elementos éticos, políticos, económicos, jurídicos y culturales.

Los cambios normativos que se hicieron posteriormente fueron tenues, sin negar que los ejes reformados hablaran de la necesidad de mayores libertades, garantías y oportunidades para una población, el objetivo cada vez más amplio, una sociedad más incluyente y mejor organizada. Fue así como la reforma constitucional de 1936, mediante Acto Legislativo N°1 de agosto 5, estableció: libertad de conciencia y de cultos en todo aquello que no contrariara la moral cristiana ni las leyes. Los actos de quebrantamiento a la moral se tendrían por subversivos del orden público y se regularían por el derecho común. También se habló de libertad de enseñanza, sin embargo, se daba prerrogativa al gobierno para ejercer la inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, con el fin de procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos. Y aunque se planteó la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, este aspecto de la ley se prorrogó.¹⁷

En la reforma el ideal de democratización de la educación, se afianzó en un sentido particular de disciplina del cuerpo y del alma en favor de la estabilidad y el progreso del Estado, de sus instituciones y de la personalidad o identidad nacional. Los elementos subrayados se complementan con el resto del articulado, configurando cambios en el planeamiento, técnica y orden administrativo. La especialización y división del trabajo debería superar las fricciones y

¹⁷ Memorias del Ministro de Educación Nacional, 1936.

dificultades, en especial de género y organización social (de ahí, quizás, la aparente aceptación de la sindicalización y organización de ciertas movilizaciones sociales de la época).

La Ley 32 de 1936 (febrero 20), por su parte planteó ciertas reformas interesantes sobre la igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos de educación, con esta ley se pretendía controlar la discriminación de los estudiantes en los establecimientos de educación primaria, secundaria o profesional, por motivo de raza, religión, clase social o ilegitimidad de nacimiento,¹⁸ de esta manera, se pretendía también renunciar al legado colonial.¹⁹

Comienza la época de los diagnósticos,²⁰ que se harán más radicales con la exacerbación de la violencia política y social, la oposición a los mismos será materia de justificación para posponer la ejecución de las recomendaciones. Sólo hasta la década de 1950 se encontrará de nuevo la disposición a generar cambios normativos sustantivos, entonces jalonados por el rápido y sostenido crecimiento económico y por el cambio significativo en la estructura económica y demográfica del país.

Las políticas educativas del régimen de coalición

¹⁸ Diario Oficial Numero 23127 Bogotá, jueves 5 de marzo de 1936. Consultado en línea:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102894_archivo_pdf.pdf

¹⁹ La modernización del Estado como condición de progreso y bienestar se profundizó más con el diagnóstico y las recomendaciones de la Misión Currie (Contratada en 1949 bajo los auspicios del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento para elaborar un plan general de desarrollo económico de Colombia). Sin pretender hacer inventario de tales eventos, es interesante matizar el diagnóstico previo que señaló el exceso de la política en la marcha de la república [como lo que] ha estorbado el progreso nacional. L. Currie. Bases de un programa de fomento para Colombia: informe de la misión. Banco de la República.1950.

²⁰ Uno de los más importantes para la época en materia educativa el trabajo de Louis-Joseph Le Bret. Estudio sobre las condiciones de desarrollo en Colombia. Misión Economía y Humanismo, 1958. Louis-Joseph Le Bret. Informe Le Bret sobre educación. Imprenta Departamental de Cundinamarca, Bogotá, 1958.

Los años que van entre 1954 y 1976, se describen como “expansión educativa” en Colombia, en virtud de la ampliación del acceso y la tasa de escolaridad en los niveles de básica primaria, secundaria y de oficios.²¹ Durante este periodo se implementaron programas alternativos a la escolarización para la inclusión de las zonas rurales y para los adultos, se complementaron los procesos educativos institucionales del país con programas de alfabetización por radio; el acceso al conocimiento de libros con un programa de expansión de bibliotecas públicas asociados a la promoción de la lectura²² En particular para el periodo mencionado, en la ciudad de Cartagena, como a nivel nacional se redujo significativamente la tasa de analfabetismo, creció la población matriculada en los niveles de primaria y secundaria, el gobierno departamental contrató nuevos maestros y construyó nuevas aulas y escuelas oficiales en la ciudad.²³ De igual forma, en lo que respecta a la educación superior se amplió la oferta de carreras en la universidad pública y privada con la fundación de la primera universidad privada en la ciudad (Universidad Tecnológica de Bolívar fundada en 1971).

²¹ En 1950 Colombia presentaba una de las relaciones alumnos en primaria y población más bajas del continente, 7.2%; mientras que Argentina, Chile y Costa Rica habían logrado alcanzar tasas superiores al 13% y Ecuador y México superiores al 10%. Los cambios se reflejan a nivel regional con la una ligera disminución en estos años. Por ejemplo, en 1950 la relación alumnos matriculados en primaria dentro de la población total fue en Antioquia del 10.5%, en el Huila de 9%, en el Valle y Boyacá de 7.7%, en Nariño de 7,5% mientras que Atlántico y Bolívar presentaron tasas inferiores al 6.5%. Los mayores avances en esta materia lo consiguieron Boyacá y Huila. Igual de rezagados se estaba en materia de calidad de la educación en el país, pues la preparación de los maestros continuaba siendo muy baja.⁴⁵ En 1950, el 64% de los profesores de las escuelas primarias no tenían ningún grado. La situación era más grave en la educación pública que en la privada, la población docente sin grado en 1950 llegaba al 66% en la educación pública y a 39% en la privada. Sin embargo, la situación se torna más dramática si se observan las diferencias entre las zonas urbanas y rurales. María Teresa Ramírez G y Juana Patricia Téllez. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX, Banco de la República. Enero 12 de 2006. P.41-42. [<http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>]

²² El protagonismo de los textos escolares se acentúa por su carácter de dispositivos ideológicos del sistema educativo, condición que exhiben especialmente los textos de lectura. La carga conceptual, representacional y simbólica que poseen los distintos textos escolares puestos en circulación entrañaron las luchas políticas del momento y las tendencias ideológicas en circulación|| Por tal razón, es fácil encontrar en cada período textos de lectura proscritos y diferentes dependiendo de si el mandato era liberal o conservador y de si la escuela era pública o privada (creadas para mantener las ideologías de partido para cuando la hegemonía reinante no era la del bando gobernante).

²³ El período de mayor auge educativo en Cartagena se registró entre 1965 y 1974, cuando la matrícula en secundaria se duplicó pasando de 10.620 a 24.647 estudiantes y el número de docentes contratados y nuevos establecimientos educativos, crecieron 33% y 55% respectivamente. Se construyeron 30 nuevos planteles educativos. En el período los estudiantes matriculados por plantel educativo pasaron de 190 estudiantes a 293. Fuente: William Arellano. Educación y movilidad (...). Óp. Cit.

Esta glorificación de la modernización, del progreso económico y de la educación pública como su puente y garantía perfiló a la "escolarización" como el espacio propicio para las luchas de poder y para la dominación ideológica.²⁴ Objetivos que chocaban con los deseos de los grupos dirigentes, que por mantener el control político y social, sentían que su poder para dirigir el país no surgía de la voluntad popular, sino de unas formas de preeminencia sociales y culturales tradicionalmente unidas por la religión católica.

Esta tendencia a vincular las políticas de crecimiento educativo al mejoramiento de las condiciones materiales de vida y de participación de las poblaciones tradicionalmente rezagadas o excluidas de la cobertura educativa, haría parte de las medidas para tratar lo que en los estudios históricos y sociológicos se perfilaba como patología social.²⁵ En este tratamiento, no obstante, aparece un cierto interés pragmático en desvincular las metas y perspectivas del sistema educativo colombiano, abiertamente fracasado por los hechos. Lo que apuntó a subrogar las tareas estrictamente moralizadoras y correctoras de la naturaleza, hasta el momento indomable de la diversidad racial y sus mezclas, pretendidas para la instrucción pública y privada, y, acoger programas y categorías economicistas, materialistas. Es decir, poner el sentido y las metas educativas en el ámbito productivo y en el desarrollo económico que supuestamente jalonaría el desarrollo social y material adecuado para el progreso jurídico y moral.

Pero, el sistema educativo, tal como se ha argumentado, aunque había sido dominado por los ideales de la cristiandad, configuró una entidad permeada por distintas aristas que se acopló al modelo de jerarquías raciales y división de clases de la sociedad.

²⁴ Sobre las relaciones entre educación, clase social y fuerza de trabajo: Yvon. Lebot. Educación e ideología en Colombia. Editorial La Carreta, Medellín, 1985. Elsy Bonilla de Ramos. Ideología y educación en Colombia: notas para un análisis. En: Desarrollo y Sociedad, No, 1, Bogotá, enero de 1979.

²⁵ En perspectiva de las ideas de las tesis en boga en la época de Emile Durkheim sobre el mantenimiento de la sociedad y su dependencia directa de la cohesión e integración de los individuos y de los grupos. La educación deberá promover patologías si el individuo no se integra y en la sociedad que debe amoldarse y defenderse de la novedad del individuo.

De manera que la precariedad o rezago educativo nacional y, en particular el de la región Caribe colombiana, se tratará como un problema que afectó el crecimiento económico, medido por el índice de productividad, y no por la injusticia y el agravio moral que involucra la exclusión o las formas de racismo subsistentes que padecen algunas presencias étnico raciales con más profundidad. Lo paradójico es que las metas establecidas y el proyecto educativo mantenían y defendían su ajuste a una tradición que sobrevaloraba la tradición, la religiosidad, y la herencia colonial,²⁶ pero a su vez se quería generar culto a las estructuras democráticas de poder.

Los hechos se traducen en procesos de politización de la educación.²⁷ en cuanto el Sistema Nacional de Educación,²⁸ y surgen en un contexto marcado por la fuerte contradicción entre la polarización política y económica, los discursos educativos de salvación que desvían las causas de la injusticia e inequidad a la calidad de los procesos de enseñanza.²⁹ Pese a que la educación, deja de ser asunto para las élites³⁰ el desajuste entre qué y cómo se enseña se mantiene; por un lado, el saber científico proyecta un ideal de ciudadano y cultura de la democracia, por otro lado, el sistema

²⁶ Javier Ocampo López. Identidad de la realidad nacional colombiana e hispanoamericana a través de los textos de Historia de la escuela primaria en Colombia. En: Educación y Ciencia. Tunja. Nº 1, 1985. P. 6-47.

²⁷ El grupo de investigación interinstitucional Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle ha desarrollado valiosos trabajos sobre estos tópicos, entre ellos: La evolución del concepto de escuela en los planes educativos de los siglos XIX y XX, La instrucción pública y la difusión de Pestalozzi en Bogotá entre 1845 y 1875, Modernización, subjetividad y sociedad de control en la educación en Colombia entre los años 1950 y 2000, Historia de la Educación en Bogotá, y Saber Pedagógico y Educación Pública en Colombia entre 1903 y 1946 (Colciencias, 2009).

²⁸ Este trabajo se complementaría con la identificación de los cambios sustantivos registrados en los índices educativos y en la movilidad social de la población a nivel nacional, regional y local en el período de 1950 a 1980. En general, tales cambios tendrían incidencias en el ascenso social de los hijos de obreros, comerciantes, campesinos y empleados vinculados a los sectores productivos emergentes. Justamente, este ha sido el objeto de investigación de la tesis doctoral de William Arellano. Educación y Movilidad (...) óp. Cit...

²⁹ Alberto Martínez, Carlos Noguera y Orlando Castro, Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Ediciones Foro, Bogotá. 1994.

³⁰ Aline Helg, encuentra cuatro orientaciones de la política educativa del país que se imponen en distintos periodos de tiempo en razón de la aplicación de la legislación escolar dominante, así de 1918 a 1924 rige, aunque de manera paulatina y parcial la legislación generada en 1903 y 1904; de 1924 a 1934, iniciación del proceso de reforma educativa; de 1934 a 1938, revolución en marcha y su tentativa de integración nacional por medio de la educación, y de 1938 a 1957, las repercusiones de las transformaciones demográficas y socio-económicas en la educación. Aline Helg. La Educación en Colombia 1918-1957. Una Historia social, económica y política. CEREC, Bogotá. 1987. P.14.



Figura 1: Imagen tomada de la Biblioteca Bartolomé Calvo de Cartagena de Indias, sección prensa, perteneciente al Diario de la Costa. edición del miércoles 23 de mayo de 1945.

persigue el adoctrinamiento de ese ciudadano para mantener un ordenamiento estatal injusto y poco eficiente, y en la otra parte se encontraba la forma en que se debía educar.³¹

³¹ En algunos trabajos sobre este tópico se critican tanto de la enseñanza de la historia como de los libros de texto en sí, pues consideran que la historia ha sido enseñada con criterios de interpretación heroica y episódica, con ausencia absoluta de análisis crítico: Alfredo Cabana, César A. Vera G. Algunos comentarios acerca de la enseñanza de la Historia de Colombia. En: Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Nº 1, 1978. P. 105-107. Con respecto al texto escolar, en el caso de la enseñanza de la Historia, el texto se convierte en camisa de fuerza, tanto para el alumno como para el profesor, no permitiéndole desarrollar una labor investigativa. Alfonso Forero. Algunas reflexiones acerca de los textos escolares en Colombia. En: Reflexión Educativa. CEPECS, Bogotá. julio de 1981. P. 43-52, coincide en el planteamiento en cuanto considera que los textos escolares desarrollan concepciones heroicas, caudillistas, teológico-especulativas sin soporte científicas, que justifican y adoctrinan sobre las sociedades desiguales donde unos nacieron para obedecer y otros para manda.

El control del sistema lo aseguraban las cortapisas a las iniciativas para la descentralización fiscal. La acción más concreta, aunque ineficiente, para darle mayor autonomía a los entes territoriales en el manejo de los recursos para educación fue la del presidente Carlos Lleras, con la reforma de 1968. La iniciativa puso en evidencia la necesidad de institucionalizar en el país un proceso de descentralización administrativa política y fiscal.³² El control se alcanzó al hacer de la educación ciudadana para las masas populares un asunto privativo de las autoridades o fuerzas políticas dominantes³³ Este encerramiento buscaba, a nuestro modo de ver, el aseguramiento de las estructuras y relaciones de poder dominantes ante la represión de la autonomía moral, política y administrativa de los ciudadanos.

La política de coalición, instrumentalizó no solo a la escuela y a sus actores, sino que socavó la autoridad moral que le daba sentido y justificación a la educación como proceso de socialización destinado a realizar el derecho a la individuación, en cuanto sus actuaciones y fracasos en la gobernabilidad contrarían la necesidad de igualdad que representa el moderno Estado de derecho.³⁴ En otras palabras, la cosecha de mejores hombres tras los 20 o 30 años de educación para el mejoramiento racial y moral del país fracasa justamente porque la injusticia en materia de

³² Este proceso solo comienza en la década de 1980 con la presidencia de Belisario Betancourt Cuartas quien cede los recursos percibidos por los impuestos de industria y comercio, y predial con la Ley 14 de 1983, para que las entidades territoriales los invirtieran en su propio desarrollo. Luego en la presidencia de Virgilio Barco Vargas 1986 se continúa con el proceso descentralizador con la Ley 12 de 1986 que transfiere parte del impuesto del IVA recaudado por la nación a las entidades territoriales. La ley 11 institucionaliza las entidades territoriales administrativas para que puedan administrar sus recursos acorde a sus necesidades, se acompaña con la elección popular de alcaldes, para moldear el cumplimiento de la descentralización y sus objetivos fundamentales: recursos, competencia y autonomía.

³³ Entre los cambios en el análisis y estructuración de la enseñanza en los 50 se identifica la visión multinacional de las demandas y problemas educativos, el apoyo de organismos internacionales como la UNESCO y la OEA. Con ello se potencia la necesidad de transferencia de tecnología al campo de la educación y la enseñanza, como estrategia del planeamiento integral de la educación.

³⁴ Junto a esa demanda también se acentúa la de profesionales de la educación para la formación de educadores, inicio de la formación superior de educadores en el país en 1928 que debilitaría el monopolio que la pedagogía católica tenía sobre la formación de docentes (Ordenanza 38 de 1929 de la Asamblea Departamental de Boyacá y reglamentada en 1931) además de propiciar “la reflexión sobre los problemas educativos capaces de incidir en los destinos históricos del pueblo colombiano” (Decreto 1090 del 5 de octubre de 1933. En Diario Oficial. Archivo de la Cámara de Representantes. Bogotá. 1933, citado por: Ocampo López, Javier. Educación, humanismo y ciencia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. 1978. P.34.

distribución y reconocimiento (representación, participación, redistribución) la hace saltar por los aires. El modelo de sociedad del que hacen apología y propaganda los contenidos de los textos escolares como el de “La Alegría de Leer” y el gobierno escolar (formas de participación que representen anticipaciones de la participación ciudadana), están lejos de ser suficientes para justificar los excesos y abusos del poder, la violencia llega para quedarse, convirtiéndose en una buena excusa para retrasar la democratización de la sociedad³⁵ y el imperio de la justicia.

El fracaso aludido y los desafueros señalados refuerzan la necesidad de mejorar la educación cívica, procediéndose a rediseñar contenidos, metodologías y estrategias de enseñanza. Una de las estrategias fallidas ha sido asignarle diferentes nombres a las asignaturas en la malla curricular de los ciclos básicos y media de educación. Medida que no parece haber hecho diferencia alguna en lo referente a la consolidación de una cultura cívica de tolerancia, respeto y reconocimiento recíproco entre la diversidad ideológica, religiosa, política, y sobre todo, entre la diversidad demográfica: en los últimos cuarenta años del siglo XX se ha integrado a los planes de estudio en distintos escenarios de educación institucional: la Cátedra Bolivariana, las cátedras de hispanidad, la cátedra de democracia, cursos de instituciones democráticas y participación, cursos de derechos humanos y convivencia.

Es de matizar que la dinámica de crecimiento y desarrollo educativo de la segunda mitad del siglo

³⁵ El aumento en la violencia rural después de 1948 cambió la vida en el campo y en pequeñas aldeas rurales y perturbó las condiciones para las actividades culturales normales. Las inclinaciones políticas de maestros e intelectuales generan inquietud entre la dirigencia política virándose hacia el uso de la tecnología, el fortalecimiento de la cultura católica rural para cultivar la tierra y el alma (alfabetización por radio católica de Sutatenza). Pero el lenguaje de la participación política y de la organización de la ciudadanía no estaba incluido en este esfuerzo.

XX (1960-1980),³⁶ se respaldó en su constitución en línea de acción estratégica para el desarrollo, y llevó a incorporarlo como política sectorial en los planes de inversión de los Planes de Desarrollo Económico y Social desde 1960. La consolidación del Estado fuerte y burocrático, también transmite una imagen lineal entre presencia o acción del Estado, vigilancia y control institucional, modernización, progreso, paz y educación, esta última seguirá siendo considerada, instrumento de restauración moral y de transmisión de los valores acordes al sistema.³⁷

Esta instrumentalización, configuró la educación institucional en centro de estimulación de las luchas ideológicas, partidista, de clases, y de evolución de los conflictos sociales.³⁸ Lo dicho provee consistencia a la conclusión provisional, pero no apresurada, a la idea de que la dinámica educativa nacional, ha sido de continuo jalónada por hitos jurídicos, políticos y administrativos que no le han permitido alcanzar la autonomía específica para definir y procurar los desarrollos necesarios para configurar la educación para el reconocimiento como bisagra de transmisión entre educación y democracia.

³⁶ De 1960 a 1970 se crean los institutos de educación media diversificada —INEM—. Se reestructuró el plan de estudios con base en la formación en tres áreas: cultura general, cultura vocacional y actividades extra-clase. De 1970 a 1975 se introduce el concepto de educación básica, se da flexibilidad en los planes y programas de estudio institucionales, facilitando diseño educativo con impronta, se diversifica el ciclo vocacional en académico, pedagógico, industrial, agropecuario, comercial y de promoción social.

³⁷ El régimen propone establecer la educación primaria obligatoria y gratuita, la construcción de 22 escuelas que faciliten la inserción de todo niño en edad escolar, la preparación de diez mil maestros nuevos y el adiestramiento de los once mil que están en servicio, la ubicación de un sistema de asociaciones de padres de familia y patronatos escolares para elevar el nivel de asistencia escolar, se ataca la deserción, la reorganización de restaurantes escolares y suplementos alimenticios para mejorar las condiciones físicas y mentales de los educandos, la creación de colegios, la adecuación de cursos anexos de la preparación pedagógica en donde se estudiarán cuatro años de bachillerato básico y dos años de orientación hacia el magisterio, la creación de estímulos económicos y sociales para la profesión del magisterio, el incremento de escuelas normales, facultades de educación, institutos tecnológicos, centros a los cuales tengan acceso las clases populares, ampliando los cupos y negociando los precios de las matrículas. *Diario el Tiempo*. Pág. 2B. Febrero 21 de 1962. Bogotá.

³⁸ El recrudescimiento de la violencia partidista desde 1946, y el dominio conservador (1946-1953), se critica el modelo de educación liberal fundamentado en la Escuela Nueva, en el laicismo y en la tolerancia ideológica, sin proponer en ningún momento una interpretación crítica sobre la sociedad que llegase a aproximarse a postulados marxistas. Martha C., Herrera. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1999. P.108.

Entre las circunstancias expuestas, se destaca la propuesta de renovación curricular en la década de los 80. La misma, a su vez, prepara al país para producir la Ley General de Educación vigente y renovar todo el sistema educativo colombiano. Lo cual explica por qué las transformaciones más drásticas, en lo concerniente a la normativa educativa tuvieron que venir con un proyecto de refundación del Estado en la década de 1991.³⁹ Estamos hoy en ese camino. El cual abre la democratización del Estado con la elección popular de gobernadores para que coadyuven con las entidades territoriales en el proceso de descentralización, como el caso de la educación para el desarrollo, establecido en los artículos 356 y 357 de la Constitución de 1991, y reglamentados por la ley 60 de 1993. Directrices con las que se establece la metodología para el manejo de las transferencias del situado fiscal para los departamentos y municipios, para que se den soluciones a las problemáticas regionales y locales en materia de calidad educativa, salud, agua potable, saneamiento básico, deporte, recreación y otros sectores. Lo que no se prevé son las prácticas corruptas en el manejo de los recursos destinados a la educación, permitiéndole a los gobernantes territoriales, hacer politiquería y populismo. El impulso de la nueva constitución deja ver que la base ideológica y práctica de las políticas educativas institucionales del régimen de coalición proyectó a la educación institucional como mecanismo de control de la lucha social, vista como lucha de clases o de poder político.

En síntesis, el proceso de descentralización administrativa, que se implementó como una solución para mejorar las condiciones de vida a través del mejoramiento continuo de la educación, que ciertamente es el factor decisivo para la igualdad y la justicia social, se convirtió en un sofisma de distracción, porque la autonomía se concentró en hacer más poderosos a los políticos tradicionales, quienes utilizando sus artimañas se apoderaron de las entidades territoriales, desarrollando las prácticas politiqueras y clientelistas que imperaron en

³⁹ Desde 1991 hasta hoy día se crea el Código Nacional de Educación, las leyes 30 de 1992 y 60 de 1993, se genera la Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994, y resoluciones reglamentarias. Se habla de educación informal, no formal, de adultos, especial y de etnoeducación.

el pasado siglo y que aún persisten.

Estos elementos dan sustento a la tesis de que los programas de educación política desarrollados en el país, en el periodo de 1950 a 1980, se dispusieron como dispositivos de control y vigilancia que llevaran a los individuos a cumplimentar requerimientos repetidos, continuados pero restringidos y ritualizados de las libertades ciudadanas. Este mecanismo de reificación opera, de una parte, regulando las condiciones para el acceso de la población excluida y vulnerada al disfrute pleno de sus derechos, a través de la promoción de medidas “normalizadoras” de lo que debía de ser un “*buen ciudadano*”; de otra parte, conminando a que estas personas ejerzan una determinada relación consigo mismos que los motive para una asunción voluntaria de tareas u obligaciones socialmente útiles, al margen de sus concepciones de mundo o ideales de vida buena. El camino propuesto es tratar a la educación como un campo de emancipación, individuación y reconocimiento.

Bibliografía

Alberto Martínez, Carlos Noguera y Orlando Castro, *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Ediciones Foro. Bogotá, 1994.

Alfonso Forero. “Algunas reflexiones acerca de los textos escolares en Colombia”. En: *Reflexión Educativa*. CEPECS, Bogotá, Julio de 1981.

Alfonso Múnera. *Fronteras imaginadas. La invención de las razas y la geografía en el siglo XIX colombiano*. Planeta. Bogotá, 2005.

Alfredo Cabana, César A. Vera G. “Algunos comentarios acerca de la enseñanza de la Historia de Colombia”. En: *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, N° 1, 1978.

Aline Helg. *La Educación en Colombia 1918-1957. Una Historia social, económica y política*. CEREC. Bogotá, 1987.

Aline Helg. Los intelectuales frente a la cuestión racial en el decenio de 1920: Colombia entre México y Argentina. En: *Estudios sociales*, N° 4. Universidad Nacional-sede Medellín. Bogotá, 1989.

Consejo Nacional de Política Económica y Planeación de Colombia: Plan general de desarrollo económico y social, Volumen 1, Consejo Nacional de Política Económica y Planeación, 1962.

Carlos E, Noguera. *Medicina y política: discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Medellín. 2003.

Elssy Bonilla de Ramos. Ideología y educación en Colombia: notas para un análisis. En: *Desarrollo y Sociedad*, No, 1, Bogotá, enero de 1979.

Francisco Javier Flórez Bolívar. Rastros, rostros y voces del racismo institucional en Cartagena: Un acercamiento a partir del debate de la “degeneración de las razas”, 1910-1930. En: *JANGWAPANA*, v.7, N.1, diciembre de 2008. [<http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/jangwapana/article/view/119>] (último acceso: 16 ene. 2014).

Jason Mcgraw. Purificar la nación: eugenesia, higiene y renovación moral-racial de la periferia del Caribe colombiano, 1900-1930 En: *Revista de Estudios Sociales* N° 27, Universidad de los Andes. Bogotá, 2007. P. 62-75.

Javier Ocampo López. Identidad de la realidad nacional colombiana e hispanoamericana a través de los textos de Historia de la escuela primaria en Colombia. En: *Educación y Ciencia*. Tunja. N° 1, 1985, pág. 6-47.

Juan Carlos Henao. El ideario de la Constitución de 1863 no ha muerto En: *El Tiempo*. Bogotá, 8 de mayo de 2013. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12785475> (último acceso: 16 de agosto de 2014)

Lauchlin Bernard Currie. *Bases de un programa de fomento para Colombia, informe de una misión dirigida por... y auspiciada por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento en colaboración con el gobierno de Colombia*. Banco de la República. 1950.

Louis Althusser. *La práctica teórica: respuesta a John Lewis*. Siglo XXI editores. Buenos Aires. 1974.

Louis-Joseph Lebret. Estudio sobre las condiciones de desarrollo en Colombia. *Misión Economía y Humanismo*, 1958.

Louis-Joseph Lebret. *Informe Lebret sobre educación*. Imprenta Departamental de Cundinamarca. Bogotá, 1958.

Luis López De Mesa, et al. Los problemas de la raza en Colombia. En: Miguel Jiménez López et al. *Los Problemas de la Raza en Colombia*. Linotipo de El Espectador. Bogotá, 1920.

Luis López De Mesa. *Disertación sociológica*. El Gráfico. Bogotá, 1939.

Luis López De Mesa. *Escrutinio sociológico de la historia colombiana*. Academia colombiana de historia. Bogotá, 1956.

María Teresa Ramírez G y Juana Patricia Téllez. *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Banco de la República. Enero 12 de 2006.

<http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf> (último acceso: 6 de junio de 2014)

Martha C., Herrera. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1999.

Martha. C. Herrera. Debates sobre raza, nación y educación: ¿hacia la construcción de un 'hombre nacional'?. En: Martha. C. Herrera, y Carlos. J. Díaz Soler (Comps.). *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinaria*. Plaza y Janés. Santa Fe de Bogotá, 2001.

Martha. C. Herrera. *Modernización y escuela nueva en Colombia: 1914-1951*. Plaza y Janés. Santa Fe de Bogotá, 1999.

Miguel López Jiménez. *Nuestras razas decaen. Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares. El deber actual de la ciencia*. Imprenta y Litografía de Juan Casis. Bogotá, 1920.

Ocampo López, Javier. *Educación, humanismo y ciencia*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja. 1978.

Renán Silva. *República Liberal, Intelectuales y Cultura Popular*. La Carreta. Medellín. 2005.

República de Colombia. Constitución política de Colombia de 1886. Bogotá, 1886.

William Arellano. *Educación y Movilidad Social en Cartagena entre 1950 y 1976*.

RUDECOLOMBIA-Universidad de Cartagena. Cartagena. 2012.

Yvon Lebot. *Educación e ideología en Colombia*. La Carreta. Medellín, 1985.