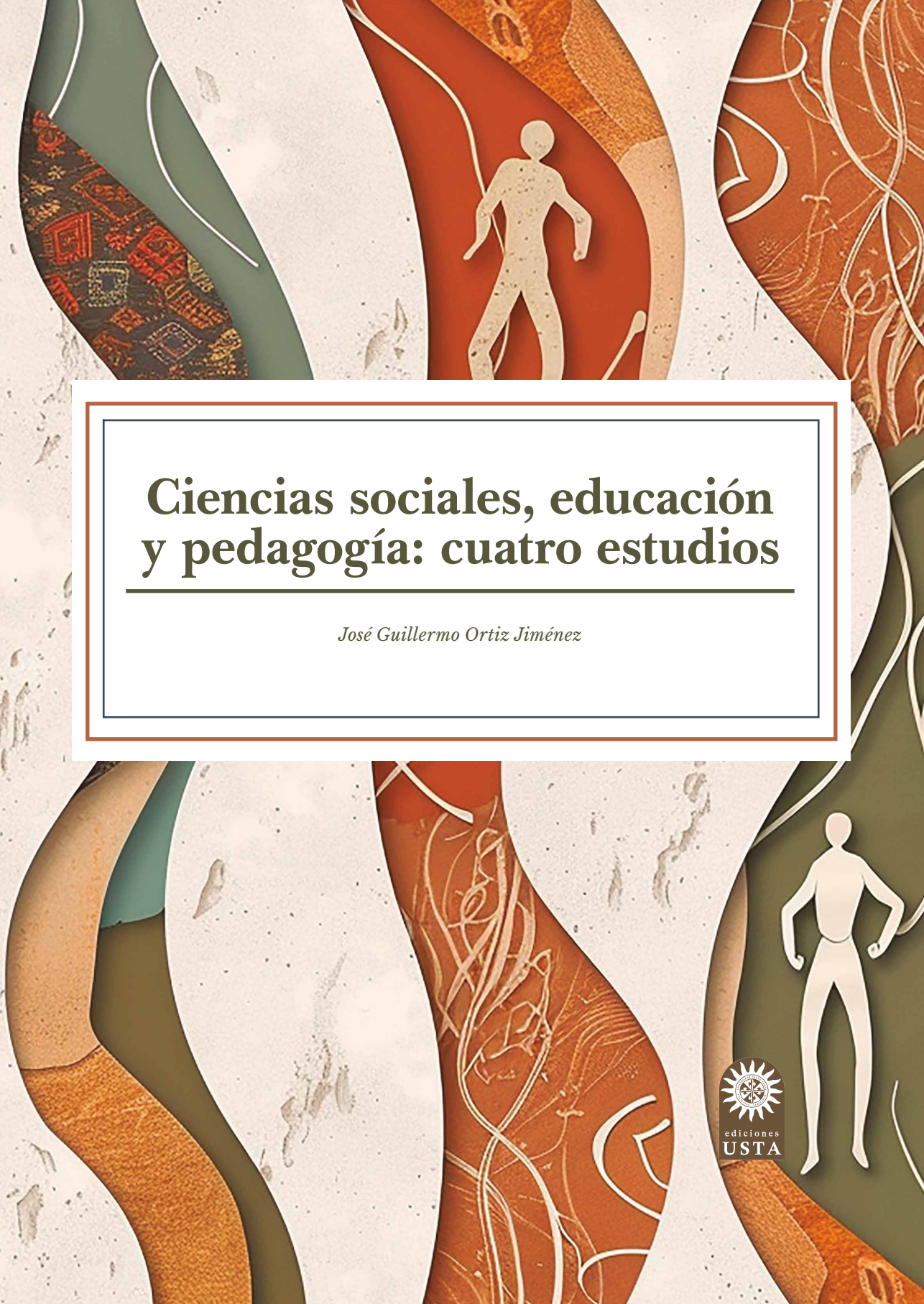


The background of the cover is an abstract composition of organic, flowing shapes in shades of red, orange, and green. These shapes are layered and overlap, creating a sense of depth and movement. Within these shapes, there are various patterns: a geometric, woven-like pattern in the upper left, and intricate, vein-like or root-like patterns in the lower right. Two white human silhouettes are integrated into the design: one in the upper center, appearing to be part of the red shape, and another in the lower right, standing on a green shape. The overall aesthetic is artistic and textured, resembling a collage or a piece of art made from natural materials.

Ciencias sociales, educación y pedagogía: cuatro estudios

José Guillermo Ortiz Jiménez



**Ciencias sociales,
educación y
pedagogía: cuatro
estudios**

Ciencias sociales, educación y pedagogía: cuatro estudios

José Guillermo Ortiz Jiménez

AUTOR



Ortiz Jiménez, José Guillermo

Ciencias sociales, educación y pedagogía: cuatro estudios / José Guillermo Ortiz Jiménez. -- 1a ed. -- Bogotá : Universidad Santo Tomás, Ediciones USTA, 2026.

76 páginas

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-782-730-9

E-ISBN: 978-958-782-731-6

1. Ciencias sociales - Investigaciones. 2. Educación - Colombia - Historia. 3. Pedagogía - Modelos - Colombia. 4. Formación política - Siglos XVIII-XIX. 5. Evaluación educativa - Modernización. 6. Formación docente - Posgrados - Bogotá. I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD: 370.1 CO-BoUST



© José Guillermo Ortiz Jiménez, 2026

© Universidad Santo Tomás, 2026

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usta.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Fabián Andrés Gullaván Vera

Diagramación y montaje de cubierta: Alexandra Romero Cortina

Impresión: Imageprinting

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-730-9

E-ISBN: 978-958-782-731-6

Primera edición, abril de 2026

Este libro hace parte de la Investigación Fodein MultiCampus “Mejoramiento de la conectividad digital y aprovechamiento de recursos tecnológicos mediante la implementación de una plataforma de aprendizaje asincrónica mediada por agentes conversacionales inteligentes” aprobada y ejecutada en la convocatoria n.º 2021 financiada por la Universidad Santo Tomás y desarrollada por un equipo de profesores-investigadores adscritos a la Decanatura de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia) en colaboración con la Universidad de Sevilla y la Universidad de Córdoba (España).

Universidad Santo Tomás

Vigilada MinEducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, MinJusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 014525 del 28 de julio de 2022, 8 años, MinEducación.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

Contenido

PRESENTACIÓN	9
FORMACIÓN POLÍTICA ESCOLAR	13
Punto de partida: método y teoría	13
Formación política escolar	14
Formación político escolar durante la independencia	15
Primera estrategia	16
Segunda estrategia	17
Conclusiones	24
Referencias	25
PEDAGOGÍA Y CONTEXTOS.	
TABACO Y PEDAGOGÍA WALDORF EN COLOMBIA	27
Introducción	27
Tabaco y saberes técnicos	28
Waldorf, la formación del ser	33
Conclusiones	39
Referencias	41

LA EVALUACIÓN COMO MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN	45
Introducción	45
Un cuento desarticulado	46
¿De dónde partir?	47
Consideraciones teóricas	47
Hacia un estado de arte	51
Conclusiones	56
Referencias	58
TRAYECTORIA DE LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN POSGRADUAL	61
Introducción	61
Una discusión de nunca acabar	62
La formación docente en la política educativa	64
La formación posgradual de docentes en Bogotá	65
Versiones de la EFPD	65
Discusión	69
Conclusiones	71
Referencias	72
SOBRE EL AUTOR	75
José Guillermo Ortiz Jiménez	75

Presentación

El hilo conductor que une los cuatro capítulos del presente texto son las articulaciones entre las ciencias sociales y humanas con los campos de la educación y la pedagogía. Las relaciones entre estas áreas del saber transcurren por diferentes canales. En ocasiones, se limitan al préstamo de conceptos o métodos; en otras, se asumen las implicaciones de discusiones epistemológicas o teóricas, así como las perspectivas de análisis, comprensión o interpretación provenientes de autores, corrientes o escuelas de pensamiento. Por lo general, los campos de la educación y la pedagogía apropian de las disciplinas sociales y humanas parte del utillaje teórico, conceptual, epistemológico o de método. Ello no quiere decir que la educación o la pedagogía no hayan construido marcos conceptuales, teóricos, epistemológicos o metodológicos propios.

Algunas disciplinas sociales y humanas han desarrollado construcciones particulares sobre la educación y la pedagogía. La sociología, la economía, la filosofía y la antropología de la educación, por ejemplo, han contribuido significativamente a este campo. Asimismo, áreas como la psicología han establecido vínculos con la educación y la pedagogía, los cuales gozan de un amplio reconocimiento. Tal es el caso de los franceses Alfred Binet y Jean Piaget durante el siglo xx, así como del estadounidense Howard Gardner y sus investigaciones sobre las inteligencias múltiples.

En la sección “La formación política escolar”, el diálogo se establece entre educación/pedagogía e historia. La formación política es

una categoría que puede rastrearse en diferentes épocas, especialmente en momentos de crisis. A pesar del apelativo “escolar”, la formación política depende menos de planes de estudio formalizados que de procesos y propuestas que se construyen en contextos de transformación o transición social.

Dos estrategias apoyaron la formación política de los jóvenes escolares del Virreinato de la Nueva Granada, y en especial de la capital, Santa Fe de Bogotá, entre 1790-1815: la primera de ellas fue la publicación de diarios y semanarios, así como de memoriales y representaciones impulsadas por criollos; la segunda, la participación (activa o no) en movimientos sociales, políticos, económicos y culturales, entre los que se incluyen los debates pedagógicos y educativos frecuentes durante el último cuarto del siglo XVIII y los inicios del siguiente. Este capítulo revisa, desde la categoría de formación política escolar, la trayectoria de los escolares del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario durante el período 1790-1815, en el cual se presentaron las dos estrategias mencionadas. Durante estos años, se conformó el movimiento de independencia de lo que hoy es Colombia.

En el apartado titulado “Pedagogía y contextos: tabaco y pedagogía Waldorf en Colombia”, se recorren los caminos que transitó la pedagogía Waldorf en el país. Las circunstancias de su origen permiten vincular la industria del tabaco en Colombia con dos proyectos educativos y pedagógicos. El primero está relacionado con la mejora del cultivo del tabaco durante los años 1920-1940, liderado por la Compañía Colombiana de Tabaco (Coltabaco). El segundo fue emprendido por Luis Horacio Gómez, quien, en el transcurso de la década de 1960, impulsó la conformación de una institución educativa Waldorf.

La metodología comparativa aplicada en la historia de la educación permite responder a dos preguntas: ¿cómo aporta o influye el contexto en la conformación de propuestas educativas y pedagógicas? y ¿cómo leen, interpretan o se relacionan los sujetos y actores con intereses educativos y pedagógicos en contextos para impulsar sus proyectos? Cuando se investiga sobre pedagogías activas, populares o comunitarias, el contexto estructura la consolidación de estas propuestas pedagógicas. En el caso de pedagogías educativas centradas en aspectos técnicos o en orientaciones espirituales, la lectura que

hacen sus autores del contexto proporciona elementos para su comprensión. No obstante, tanto unos como otros proyectos pedagógicos y educativos coinciden en elementos de diagnóstico sobre el contexto.

¿Cómo emergió la evaluación educativa en Colombia? En el capítulo titulado “La evaluación como modernización de la educación”, se relacionan las pruebas de selección con procesos de industrialización e internacionalización. En este sentido, la fundación del Banco de la República durante la administración de Pedro Nel Ospina (1922-1926) y las misiones internacionales contratadas por los gobiernos para asesorar en diferentes campos, como economía, agricultura, industria y salud, indican que, en el caso de la educación, el país tendría que transitar de una propuesta parroquiana, provinciana y telúrica a una perspectiva internacional. Para ello, fue necesario, además de plantear planes de estudios nacionales, concertar relaciones entre educación y política económica. La evaluación educativa forma parte de procesos de modernización y promueve cambios en diferentes escalas: nacional, departamental, municipal y en las aulas de clase. El “ambiente de cálculo” que fomentan los procesos de modernización (Le Golf, 1972; Crosby, 1998) es un indicador de que evaluar es más que calificar o medir. Implica la apropiación de una serie de recursos y herramientas provenientes de disciplinas sociales, del área de la salud y de la matemática/estadística; y apropiarse de estos recursos significa, con el tiempo, transformar las formas de entender la educación.

El capítulo titulado “Trayectoria de la Estrategia de Formación Posgradual en Bogotá” recoge y sistematiza información sobre la Estrategia de Formación Posgradual. Se trata de un programa de la Secretaría de Educación del Distrito Capital que financia la matrícula académica de posgrados (especializaciones, maestrías o doctorados) para los docentes y directivos docentes nombrados en propiedad en esta jurisdicción. De acuerdo con la información recabada, la Estrategia inició durante la administración del alcalde Luis Eduardo Garzón y se consolidó en las siguientes; cada una le otorgó características particulares a la Estrategia. La importancia de este programa es múltiple: ha permitido articular procesos de formación pedagógica y educativa de los maestros de la ciudad, ha consolidado la labor investigativa de los docentes y ha conectado los intereses de la Secretaría de Educación, las

instituciones educativas de básica y media y las instituciones de educación superior en torno a la formación docente. A pesar de la importancia de este programa, son escasos los estudios que dan cuenta de la historia del mismo. Este apartado aporta especialmente porque recoge y organiza la trayectoria de la Estrategia de formación posgradual.

Formación política escolar

Punto de partida: método y teoría

De acuerdo con ciertas tendencias de la historia intelectual, comprender los contextos en los cuales se estructuran o resignifican argumentos contribuye a interpretar las obras culturales, políticas, económicas y sociales que se producen en dichos contextos. Conviene aclarar que los contextos no determinan, en una u otra tendencia, las creaciones. Las ideas y las acciones contienen intenciones que controvierten y disputan campos con otras; además, intentan inclinar audiencias a favor o en contra de algo. En este sentido, el significado de una idea o acción no es explícito *per se*. La intención y el significado textual no son unívocos: las pretensiones del textualismo, según el cual el significado está en la obra, y del contextualismo, que sostiene que el significado de una producción reposa en las circunstancias, en términos de método y teoría, conducen a fundamentalismos. Esta investigación sobre la formación política escolar invita a comprenderla desde los contextos y los textos: los primeros aportan sobre los segundos, y estos se construyen en coindendencia de aquellos.

Formación política escolar

La formación política escolar, que indica cómo las nuevas generaciones configuran conciencias sociales a partir de procesos, discursos, contenidos y experiencias, no tiene una ruta privilegiada; o, mejor dicho, en cada época, sociedad o grupo de personas se construye desde diferentes rumbos. La formación política escolar no implica que quienes viven la experiencia opten por uno u otro sentido político o ideológico; es decir, hay formación política escolar en todas las posibles direcciones del espectro político o ideológico.

Se pueden distinguir tendencias en la formación política escolar. Algunas experiencias se desarrollan a partir de cursos, talleres o prácticas fundamentadas en ciertos principios. Otras, en cambio, se configuran en función de las circunstancias de un período específico o son impulsadas por transformaciones sociales, políticas, culturales, científicas y económicas que invitan a realizar cambios en ámbitos locales. Aunque la escuela, como sistema, tiene un contenido político e ideológico que influye en diferentes generaciones, la formación política escolar implica inconformidad, crítica y rechazo hacia aquello que está instituido, sin importar su orientación política. Por ello, la formación política escolar tiende a manifestarse con mayor intensidad en períodos de crisis o crispación social, económica, política o cultural, en lugar de en momentos de tranquilidad o sosiego social.

Mencionemos algunas características de la formación política escolar. En primer lugar, no se trata de una formación en términos de contenidos, temas o problemas; esto puede darse, pero no mediado por un profesor que imparte a los escolares lecturas y temas de discusión. No se trata de estudiar unos contenidos básicos y dar cuenta de ellos a través de cualquier tipo de examen. En segundo lugar, la formación política escolar es posible cuando hay debate o intercambio de ideas, antes que repetición de discursos, porque se presentan diferentes contextos que los motivan. Esto es, el debate y el intercambio de ideas son posibles porque los sujetos comparten unas visiones y se enfrentan o no están de acuerdo con otras que exponen o defienden sus pares. En tercer lugar, la formación política escolar requiere que las instituciones educativas sean permeadas por las situaciones sociales, políticas, culturales, económicas

o científicas en diferentes direcciones; es decir, la comunidad escolar interpreta de múltiples formas las situaciones de una coyuntura o las que suceden en contextos locales, nacionales, internacionales o globales. En cuarto lugar, no todos los procesos que involucran formación política escolar se entroncan con cambios sociales, políticos, culturales o económicos de resonancia nacional, regional o local; algunos pueden pasar desapercibidos en los medios de comunicación.

¿Cómo se presentó la formación político-escolar durante el período 1790-1815? Este lapso está antecedido, en el ámbito cultural, por la reforma del Plan Moreno y Escandón, la Expedición Botánica y, en el plano político-económico, por el Movimiento de los Comuneros. Durante los 15 años que abarcan el período mencionado, se produjo la traducción de los Derechos del Hombre por parte de Antonio Nariño. Además, en los colegios mayores o seminarios del virreinato, se llevaron a cabo debates pedagógicos y educativos en los cuales se cuestionaban los contenidos y métodos de enseñanza. Fue común en esa época discutir sobre el tipo de gobierno más adecuado para las colonias. Todo ello se sumó a los procesos de independencia de la Metrópoli que se desarrollaron en algunas ciudades y villas del virreinato, impulsados por la invasión napoleónica a España.

En estos contextos se formaron grupos de escolares que cursaban sus estudios en colegios mayores y seminarios. “Formaron” significa que aprendieron tanto de lo que recibían en las aulas de los claustros como de los debates y la participación —ya fuera como observadores o protagonistas— en las situaciones de inconformidad o respaldo a la administración colonial.

Formación político escolar durante la independencia

La formación política de la juventud escolar en los años que precedieron a la independencia pasó por diversas estrategias, todas ellas resultado de las situaciones sociales que se configuraron en momentos de inestabilidad o crispación social. Cada una de las estrategias expuestas se construyó o aprovechó en estas circunstancias; dicho de otra

forma, las estrategias son formas de responder a las situaciones que se presentaban. Destacamos dos estrategias: la primera está relacionada con la publicación de periódicos y memoriales o representaciones por parte de criollos ilustrados, que ofrecieron a los jóvenes estudiantes de los colegios mayores fuentes de información y discusión sobre los procesos políticos, sociales, económicos y culturales del virreinato. La segunda, vinculada a la anterior, refiere a los jóvenes escolares que cursaron estudios durante el período 1790-1815, quienes vivieron de primera mano procesos que enriquecieron su formación política, como la traducción de los Derechos del Hombre realizada por Nariño.

Primera estrategia

La lectura de diarios o semanarios que informaban sobre los acontecimientos que sucedían en los reinos y que suscitaban controversias, diálogos o debates a favor o en contra. De acuerdo con Pedro Henríquez Ureña (1949), en el lapso de 15 años, en el Virreinato de la Nueva Granada circularon 50 periódicos distintos. La lectura y discusión de los impresos constituyeron un vehículo de formación política, ya que ofrecían puntos de vista instruidos y argumentos desde los cuales se estudiaba la vida política, social y cultural, así como informaciones sobre la administración del virreinato. Los estudiantes de los colegios o seminarios fueron una de las audiencias de esta prensa, entre otras razones, por su preparación académica, que les permitía leer, reflexionar y debatir sobre las noticias que se propagaban por estos medios.

Algunos de los diarios y semanarios que se publicaron en la época fueron: *El Diario Político de Santa Fe de Bogotá*, dirigido por Francisco José de Caldas y Joaquín Camacho, que se publicó entre 1810 y 1811. En La Heroica, se publicó *Argos Americano* durante el período de 1810 a 1812. Este impreso tuvo versiones en Tunja entre 1813 y 1815 y posteriormente en Bogotá, en el lapso de 1815 a 1816. *La Bagatela*, dirigida por Nariño, se difundió en Bogotá entre 1811 y 1812; también se publicó el *Semanario del Nuevo Reino* en 1808.

Otras publicaciones que contribuyeron a la formación política de los escolares que cursaban estudios en los colegios y seminarios del virreinato fueron los memoriales o representaciones. Tal vez la publicación que más

despertó interés en la población de Bogotá durante la última década del siglo XVIII fue la traducción de la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*, realizada en 1794 por Antonio Nariño. Guillermo Hernández de Alba (1990), en su *Archivo de Nariño*, documenta el impacto que esta traducción tuvo en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y en la población del centro urbano.

Además de la traducción, otros impresos contribuyeron a la formación política escolar de la juventud. Tal es el caso de los estudios de Francisco José de Caldas, Camilo Torres, Frutos Joaquín Gutiérrez, Pedro Fermín de Vargas, Ignacio de Herrera, Manuel del Socorro Rodríguez y José Ignacio de Pombo. La impresión de sus trabajos se utilizó como prueba en las causas que se siguieron contra algunos de los autores mencionados durante la Reconquista de Morillo; varios de ellos, por ser autores o participar en la causa de la independencia, fueron fusilados o llevados al patíbulo.

En estas fuentes se denunciaban situaciones de calamidad en los ámbitos político, social y económico del virreinato, así como cuestionamientos sobre la opresión sufrida por los pueblos aborígenes durante más de tres siglos. Especial atención recibía en estos escritos la situación de ignorancia en la que vivían los habitantes de estos reinos. En algunas de estas publicaciones se reclamaba la identidad americana para hacer frente a la superioridad que expresaban y defendían los peninsulares. Parte de esta identidad se configuraba en torno a la grandeza de estos territorios y de sus habitantes, quienes contaban entre sus logros con producciones y hallazgos científicos. Estas publicaciones constituyeron materiales de lectura, consulta y debate entre la juventud escolarizada que cursó estudios en el lustro final del siglo XVIII y principios del siglo XIX.

Segunda estrategia

Que contribuyó a la formación política de los escolares neogranadinos fueron los movimientos sociales, políticos, económicos y culturales que se desataron en las colonias americanas tras la invasión napoleónica a España. Los escolares participaron en ellos de manera directa o indirecta; algunos de estos jóvenes se convirtieron en líderes de la

independencia en diferentes regiones del virreinato. Dichos movimientos sociales facilitaron la difusión y discusión de ideas provenientes de diversas latitudes (Francia, España, Inglaterra, Estados Unidos), algunas de las cuales se reflejan en las constituciones redactadas entre 1811 y 1812, como es el caso de la de Cundinamarca, las Provincias Unidas de la Nueva Granada, Tunja y Cartagena de Indias (Pombo y Guerra, 1951).

Dentro de esta segunda estrategia, un tipo de movimiento sociocultural que contribuyó a la formación política escolar de los estudiantes fueron los movimientos pedagógicos-educativos. Profundicemos en uno de ellos, acaecido en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en las postrimerías del siglo XVIII. Estos movimientos constituyeron un campo fértil para la formación política de los escolares, algunos de los cuales, con los años, tomarían la posta de la independencia. Las tensiones se suscitaron entre dos posturas pedagógicas que se disputaron el control de la administración en el Colegio Mayor: la inspirada en la filosofía escolástica y aquella que se apoyó en la filosofía natural. En los tres primeros años de la década de 1790, Manuel Santiago de Vallecilla, catedrático de filosofía, se opuso, desde los postulados de la filosofía natural, a las formas escolásticas del rector, Dr. Santiago Gregorio de Burgos. Las acaloradas discusiones entre los académicos escalaron hasta el virrey, y en diciembre de 1791, el maestro Vallecilla renunció a la cátedra de filosofía.

En enero de 1793 fue electo como nuevo rector Fernando Caycedo y Flórez. Su perspectiva pedagógica y administrativa difiere de la del Dr. Santiago Gregorio Burgos. Se pasa de una visión fundamentada en la escolástica, el derecho real y los silogismos a otra que defiende la filosofía natural, el derecho público y la física. Mientras que bajo la rectoría de Burgos predominaban relaciones mediadas por la autoridad entre profesores y estudiantes, Caycedo y Flórez promueve relaciones más abiertas entre los actores del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

La generación de catedráticos que ingresó al Colegio durante la rectoría de Caycedo y Flórez se formó alrededor de las reformas promovidas por el Plan Moreno y Escandón (Soto, 2004). Uno de los abanderados de la filosofía del Plan fue el pedagogo, abogado y pensador José Félix

de Restrepo (1760-1832), maestro de parte de los docentes y del cuerpo administrativo que llegó con Caycedo y Flórez al Rosario en 1793 (Ocampo, 2010; Uribe, 2010; Herrera, 2006).

Repasemos el cuadro administrativo: Fernando Caycedo y Flórez, rector; Antonio Arboleda, vicerrector; miembros de la conciliatura: Camilo Torres, Manuel de Santa Cruz y Ahumada, y Luis Ayala y Vergara, este último responsable de la Secretaría de la institución. Profesores: en la Facultad de Teología, Ignacio de Moya y Portela y Fernando Caycedo y Flórez; en la de Leyes, Tomás Tenorio y Carvajal, Antonio Arboleda y Joaquín Camacho. El curso de filosofía o segunda enseñanza estuvo bajo la orientación del Dr. Pantaleón de Ayala y Vergara. Los responsables de las escuelas de gramática y retórica, mayores y menores, fueron los maestros Vicente Gómez y Jacinto Ramírez. Entre los lectores pasantes, quienes ampliaban las lecciones de los titulares, estuvieron Camilo Torres, Rafael Valencia y Antonio Cortés de Ron. Además, se contaba en la Biblioteca Real con Manuel del Socorro Rodríguez, responsable de estimular la publicación de periódicos en el virreinato. Más adelante, se integraron al equipo de profesores el Dr. Miguel Valenzuela en filosofía y Pedro Antonio Pradilla en derecho civil.

El movimiento pedagógico y educativo impulsado por el Plan Moreno y Escandón se inscribía en el mismo horizonte de problemáticas abordadas en las publicaciones de diarios, semanarios, informes y reclamaciones, así como en los movimientos sociales, políticos, económicos y culturales del período 1790-1815. Este horizonte se caracterizaba por un halo de crítica, o al menos de insatisfacción, frente a las jerarquías, así como por alguna filiación con los discursos científicos y la recepción de discursos políticos provenientes de Europa (Francia) y de los Estados Unidos (Soto, 2004).

Durante los 20 años comprendidos entre 1790 y 1815, los jóvenes escolares del Virreinato de la Nueva Granada tuvieron la experiencia de leer algún diario o semanario, o la posibilidad de conocer memoriales y solicitudes escritos por criollos ilustrados. La mayoría de los escolares, según las fuentes, conoció por oídas o lectura la traducción y publicación de *Los Derechos del Hombre*. Además, participaron, ya sea como actores u observadores, en los movimientos sociales, políticos, económicos y culturales que se suscitaron durante este período, los cuales alentaron

reuniones clandestinas, conocidas en la época como tertulias, algunas de las cuales se celebraron en los claustros de los colegios. En estas tertulias se leyeron, debatieron y circularon diferentes ideas relacionadas con la independencia y el estado de los reinos de la Corona española. Las dos estrategias mencionadas constituyeron una especie de currículo oculto que proveyó formación política a los escolares de la época.

A finales de 1793, año en que inicia la rectoría de Caycedo y Flórez, Antonio Nariño tradujo y publicó *Los Derechos del Hombre*. Este hecho aumentó la tensión sociopolítica en el virreinato, especialmente en la capital, Santa Fe de Bogotá. Nombres como los de Pedro Fermín de Vargas, José María Lozano, José Caycedo y Flórez, José Antonio Ricaurte, Pedro Ignacio Rueda, Sinforoso Mutis, José Ayala y Vergara, Joaquín Camacho, Pedro Pradilla y Juan José Hurtado, junto con los del arzobispo Baltazar Jaime Martínez Compañón y el virrey José de Ezpeleta, promotores y defensores de corrientes de la Ilustración, estuvieron involucrados en la situación. La traducción impulsó tres procesos judiciales que la Real Audiencia de Santa Fe abrió: uno por la campaña de los pasquines, otro por la impresión y publicación de *Los Derechos del Hombre*, y un tercero por la conspiración contra el gobierno.

Las medidas que tomó la administración virreinal, que incluyeron la captura de Antonio Nariño el 29 de agosto de 1794, tuvieron como uno de sus objetivos el Colegio, sobre el cual denunciantes informaron que fue lugar de reuniones en las cuales se hablaba mal del gobierno y se promovían sublevaciones. Algunas delaciones mencionaron a las autoridades que el colegial Juan Nepomuceno Muñoz tenía ejemplares de la traducción hecha por Nariño y que el capellán auxiliar del Colegio, José Azuola, también participó en algunas de las tertulias (Hernández de Alba, 1990). Para las autoridades, el Colegio se transformó en la guarida de los sublevados, por lo cual se ordenaron allanamientos para verificar el involucramiento de estudiantes, maestros y administrativos en la sublevación y en la traducción. Las habitaciones del catedrático Camilo Torres, entre otras, fueron inspeccionadas. Además, las autoridades solicitaron documentos escritos por los estudiantes para eventos literarios con el propósito de comprobar la presencia de ideas contrarias a la Corona o a la religión. Al final, el virrey Ezpeleta sancionó que, en lo visto, no hay “especie alguna que desdiga de los buenos sentimientos

que son propios de los Alumnos de ese Colegio y del Superior que lo gobierna, como se me había informado” (Hernández de Alba, 1949, pp. 283 y 284).

No obstante, aquellos estudiantes y catedráticos sobre quienes las investigaciones concluyeron que participaron en tertulias o reuniones clandestinas fueron llevados a prisión en septiembre de 1974: Pedro Pradilla y Miguel de Valenzuela, catedráticos de Derecho Civil; los colegiales Manuel José y Nicolás Hurtado, Antonio Cortés de Ron, José Ángel Manrique, Sinforoso Mutis y Miguel Angulo. También fueron detenidos algunos abogados egresados del Colegio, como Ignacio Sandino y Licerias, Enrique Umaña y José de Ayala y Vergara.

Las protestas del rector Fernando Caycedo y Flórez por los allanamientos y la prisión de catedráticos y estudiantes no mermaron el afán represivo de las autoridades. No obstante, la reforma del plan de estudios iniciada en 1973 promovió la lectura de autores de la filosofía natural; algunos de ellos abrigaban las ideas de Copérnico, Kepler o Galileo, con lo cual se dejaban de lado los textos de Aristóteles y Santo Tomás.

En 1795, finalizó la rectoría de Caycedo y Flórez. Su reemplazo fue Nicolás Martínez Caso, quien continuó la línea del Dr. Burgos. Martínez reintrodujo la escolástica, lo que llevó a una modificación del plan de estudios. Una vez posesionado en la rectoría, sustituyó la cátedra de derecho natural y de gentes por la de las leyes del reino. Las ideas educativas de Martínez Caso eran contrarias al estudio del heliocentrismo, por lo que presionó al catedrático Juan Francisco Gallo, defensor de las ideas de Galileo, para que renunciara al Claustro. El objetivo del rector era “no solo sacarlo del Colegio, sino también de la capital para que no corrompa con sus influjos tales y de tan fatales desobediencias” (Hernández de Alba, 1949, p. 303).

La arremetida represiva del rector Martínez Caso desató diversas protestas por parte de estudiantes y catedráticos, algunas de las cuales consistieron en sabotajes a las reglas de comportamiento impuestas por la administración, que buscaba controlar incluso la música e instrumentos que interpretaban los colegiales. Estas jornadas de resistencia contra la disciplina por parte de los estudiantes llevaron a que el rector solicitara al virrey el envío de gendarmes para mantener el orden en el claustro. Dado que en el plan de estudios se prohibió el estudio de la filosofía

natural, estudiantes y catedráticos impulsaron tertulias nocturnas en las cuales se cultivaba y discutía sobre el heliocentrismo y autores de derecho público. Uno de los líderes de estos eventos fue el vicerrector, Manuel de Vallecilla, quien previamente había sufrido la persecución del rector Burgos.

Ante las protestas de los estudiantes y catedráticos, Martínez Caso renunció al cargo en 1797, luego de que una visita al Claustro del arzobispo Baltazar Martínez Compañón, ordenada por el virrey, desautorizara las medidas tomadas por el saliente rector. El vicerrector Manuel de Vallecilla asumió la rectoría, la cual entregó en febrero de 1799 a Fernando Caycedo y Flórez. El claustro regresó al plan de estudios concebido desde la filosofía natural, que incluía ciencias experimentales, química, física, botánica, ciencias exactas y filosofía científica. Además, Caycedo y Flórez se propusieron crear la Facultad de Medicina.

Diferentes estudios han mostrado la impronta que dejó la primera generación de la independencia (Earle, 2014; Tovar, 2012; Martínez, 2010; Rodríguez, 2010). Intentemos rastrear las posibles influencias en un estudiante del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, quien cursó sus estudios en el claustro y estuvo expuesto a las dos estrategias de formación política.

Juan Fernández de Sotomayor y Picón, nacido en Cartagena en 1777, fue estudiante del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario entre 1793 y 1801. Tras su ordenación sacerdotal, fue designado párroco de Mompox entre 1804 y 1815, período durante el cual se desarrollaron los procesos que condujeron a la independencia de la villa.

La exposición de Juan Fernández de Sotomayor sobre los periódicos que circularon en Santa Fe al final del siglo XVIII y en los primeros años del XIX, así como sobre los debates (tertulias, discusiones ocasionales entre estudiantes o lecturas) generados a partir de los estudios de algunos criollos sobre la situación del Virreinato de la Nueva Granada y los movimientos sociales que culminaron con la proclamación de independencia de diversas ciudades o regiones del virreinato, se puede seguir en el contenido del *Catecismo de Instrucción Popular* que Fernández de Sotomayor escribió en 1814, siendo párroco de Mompox. En este texto, el cartagenero rebate la autoridad del Papa para conceder a un rey tierras que no le pertenecen, denuncia las atrocidades sufridas por los

pueblos aborígenes durante la colonia y revisa algunos problemas del virreinato que ya habían sido analizados con mayor detalle en sus escritos por Francisco José de Caldas, Camilo Torres, Pedro Fermín de Vargas y Antonio Nariño. Así, en el *Catecismo* se observan ecos o influencias de su experiencia como estudiante del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Un análisis más detallado del contenido del *Catecismo* puede encontrarse en Ocampo (2010) y Ortiz (1999).

Mompox, al igual que Cartagena, Tunja o Santafé, fueron epicentro de movimientos de independencia entre 1808 y 1815. Como párroco de Mompox (1804-1815), Fernández de Sotomayor participó activamente en la vida social, cultural, política y económica de la villa. La importancia de Mompox para las finanzas del Virreinato convirtió al puerto en un espacio con una amplia y profunda influencia en la costa Caribe. Las élites de la villa promovieron la abdicación a favor de Napoleón en 1808, proclamaron la independencia de España y, tras la de Cartagena en 1810, enfrentaron guerras contra Cartagena (1810-1811) y Santa Marta (1812-1815) para evitar la anexión del puerto a estos centros urbanos. Asimismo, pactaron una unión con Cartagena en 1812.

Además de su labor como párroco, Juan Fernández de Sotomayor y Picón ocupó cargos públicos, como el de diputado de la provincia de Cartagena. En este contexto, su labor se intensificó, tanto desde el púlpito como con la pluma. Elaboró diferentes sermones y *Te Deum*, y participó en diversas celebraciones y visitas a las poblaciones ubicadas en las riberas del río Magdalena, con el objetivo de animar a la población a no perder la fe en la independencia. Esta trayectoria motivó la redacción, publicación y socialización del *Catecismo o Instrucción Popular* de 1814. Sin embargo, las acciones pedagógicas y educativas de Fernández de Sotomayor y Picón no contaron con la estima de Simón Bolívar, quien presionó para la salida del párroco del puerto en marzo de 1815. Una vez establecidos los ejércitos de Pablo Morillo, la Inquisición le abrió juicio entre 1814 y 1815, especialmente por ser el autor del *Catecismo*.

Un historiador cartagenero, Gabriel Jiménez Molinares, en su obra *Linajes cartageneros* (1950), señala que el *Catecismo* fue reimpresso en 1820 por orden del vicepresidente Santander. Al final de esta reimpresión, según Jiménez Molinares, puede leerse: “Bogotá, junio 27 de 1820.

—Este *Catecismo* se enseñará en todas las escuelas públicas y privadas del Departamento, sin omisión alguna. —Santander”. Esto indica que el documento sirvió como texto escolar para la escasa población que acudía a los lugares donde se impartía instrucción en la recién conformada república.

Una vez consolidada la independencia, Juan Fernández de Sotomayor y Picón fue nombrado rector del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, cargo que ocupó durante una década (1822-1832). Renunció a este puesto cuando el Vaticano, tras dilatar su respuesta, aceptó la postulación que hizo el gobierno para que él fuera el primer obispo de Cartagena después de la independencia. Este cargo lo ocupó entre 1832 y 1849, año en el cual falleció.

Conclusiones

Si nos atenemos a definiciones del currículo oculto formuladas desde posiciones críticas, según las cuales a través de este las generaciones en formación vivencian los valores, intereses, rutas políticas, económicas y culturales, así como emociones y sentimientos, y las condiciones propias de sectores sociales, en resumen, aprenden cómo ser hombre o mujer, y cómo ejercer poderes discursivos y legales; o, si lo observamos desde el enfoque funcionalista, que considera al currículo oculto como una herramienta para socializar a los nuevos vástagos en los comportamientos necesarios para la estabilidad de la sociedad, podemos afirmar que las dos estrategias de formación política escolar ofrecieron a los escolares escenarios para redefinir lo criollo y para vivenciar sus lugares en una sociedad estratificada (Apple, 1991; Bowles y Gintis, 1985; Giroux, 2004).

Leer, reflexionar o debatir materiales impresos eran comportamientos característicos de sectores ilustrados. Participar en situaciones en las cuales se cuestionaba parte del orden y de la lógica establecida se realizaba utilizando las herramientas que proporcionaba la Ilustración. Estas estrategias funcionaban como laboratorios donde una generación de escolares se apropió de los rasgos necesarios para dominar, en términos funcionales.

Desde los teóricos críticos del currículo (Apple, 1991), las estrategias de formación política escolar posibilitaron a las nuevas generaciones rivalizar con ciertos autoritarismos pedagógicos y educativos, así como demandar de sus maestros una apertura hacia nuevas corrientes científicas, como la filosofía natural y, dentro de ella, el heliocentrismo. Esta apertura había sido incentivada por las propias autoridades, a través de proyectos como la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada y el Plan Moreno y Escandón.

Por tanto, escritos como *El Catecismo* o *Instrucción Popular*, entre muchos otros, entretienen argumentos provenientes de la escolástica española, la cultura romana, el regalismo ilustrado y diversas ilustraciones, como la francesa y la inglesa. La ilustración, a través del neoclasicismo, se convierte en un vehículo de expresión.

Referencias

- Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI de España Editores.
- Earle, R. (2014). *España y la independencia de Colombia, 1810-1825*. Ediciones Uniandes.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
- Henríquez Ureña, P. (1949). *Historia de la cultura en la América Hispánica*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández de Alba, G. (1949). *Crónica del muy ilustre Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en Santa Fe de Bogotá. Libro segundo*. Editorial Centro.
- Hernández de Alba, G. (comp.). (1990). *Archivo Nariño*. Fundación Francisco de Paula Santander y Universidad Nacional de Colombia.
- Herrera, D. (2006). *El pensamiento filosófico de José Félix de Restrepo*. Universidad Santo Tomás.
- Jiménez, G. (1950). *Linajes cartageneros*. Publicaciones de la Dirección de Educación Pública (Extensión Cultural).

- Martínez, A. (2010). *Historia de la independencia de Colombia: Revolución, independencias y guerras civiles*. MNR Comunicaciones Proyectos Editoriales Ltda. y Fundación Bicentenario de la Independencia de Colombia.
- Ocampo, J. (2010a). *El cura Juan Fernández de Sotomayor y Picón y los catecismos de la independencia*. Editorial Universidad del Rosario (Colección Memoria viva del Bicentenario).
- Ocampo López, J. (2010b). El maestro José Félix de Restrepo, el educador de la generación de independencia de Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (14), 9-60. https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382010000100002
- Ortiz, J. G. (1999). *Estudiante, párroco y obispo: Transiciones políticas y religiosas. Biografía de Juan Fernández de Sotomayor y Picón* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.
- Palacios, M. (2009). *Las independencias hispanoamericanas: Interpretaciones 200 años después*. Editorial Norma.
- Pombo, M. A. y Guerra, J. J. (1951). *Constituciones de Colombia* (4 tomos). Biblioteca Popular de Cultura Colombiana.
- Rodríguez, P. (coord.). (2010). *Historia que no cesa: La independencia de Colombia 1780-1830*. Editorial Universidad del Rosario.
- Soto, D. (2004). *La reforma del plan de estudios del fiscal Moreno y Escandón (1774-1779)*. Editorial Universidad del Rosario. <https://editorial.urosario.edu.co/gpd-la-reforma-del-plan-de-estudios-del-fiscal-moreno-y-escandon-1774-1779-823.html>
- Tovar, B. (ed.). (2012). *Independencia: Historia diversa*. Universidad Nacional de Colombia.
- Tomás Uribe, J. (2010). José Félix de Restrepo, educador y político. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (14), 61-82. https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382010000100003.

Pedagogía y contextos. Tabaco y pedagogía Waldorf en Colombia¹

Introducción

La expresión de que los contextos orientan, influyen o inciden en las acciones es ampliamente aceptada. Un clásico como Sartre lo indica en *El idiota de la familia* (1975) al aseverar que es importante descubrir la época en el personaje y que este se revela a través de la época. Tolstói lo expresó de la siguiente forma: “Describe tu aldea y serás universal”. Cada una de estas versiones se asegura de esquivar determinismos, algunos vulgares y otros más elaborados, que impulsan a pensar que el medio condiciona.

Mostraremos cómo dos contextos sociales promueven respuestas pedagógico-educativas diferentes. No en el sentido de que son causa, sino en el de que pueden propiciar y contribuir a la creación de propuestas pedagógico-educativas. Aquí, la pregunta no parte del contexto,

1 En colaboración con Lina Piedad Gómez Salamanca, doctora en Educación egresada del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás.

es decir, ¿cómo influye el contexto...?, sino desde los sujetos-actores: ¿cómo responden, respondemos a los contextos...? Para ello, explicitaremos el contexto social, que incluye las condiciones económicas, políticas y culturales de un determinado momento. Luego, delinearemos la propuesta pedagógico-educativa que, de alguna u otra manera, se decantó en dicho contexto o responde a algunas circunstancias del mismo.

La pregunta: ¿en qué medida aporta y contribuye el contexto en la creación de algo?, tiene su correlato en: ¿cómo afrontan las personas los contextos para crear algo? Existen teorías que han interpretado y que contribuyen a esclarecer estas cuestiones.

Tabaco y saberes técnicos

La Compañía Colombiana de Tabaco (Coltabaco) fue fundada en 1919 (Ospina, 2019; Coltabaco, 1994; Cuéllar, 1950). Durante la década siguiente a su establecimiento, 1920-1930, la Compañía emprendió diferentes proyectos que buscaban obtener hojas de tabaco de mejor calidad. Para ello, en las plantas de Miranda (Valle del Cauca) y Espinal (Tolima), Coltabaco estableció, al menos desde 1927, Campos de Experimentación en los cuales equipos de investigación estudiaron técnicas para cultivar el tabaco. Los Campos de Experimentación fueron instalaciones dentro de las plantaciones que contaban con especialistas, maquinaria e insumos, con los cuales se realizaron experimentos de los que se extraían saberes y prácticas para mejorar los cultivos de tabaco. A partir de los logros adquiridos en los Campos de Experimentación, los equipos técnicos y administrativos de la compañía diseñaron campañas educativas y pedagógicas para transmitir a los cultivadores (campesinos) estos conocimientos y técnicas (Rueda, 2016; Coltabaco, 1994).

La campaña educativa y pedagógica implicó diseñar, construir y multiplicar diferentes materiales, además de conformar grupos de técnicos nacionales y extranjeros que, de manera itinerante, recorrían las zonas del país donde se cultivaba tabaco para ofrecer a los campesinos enseñanzas prácticas que permitieran mejorar la producción de la

hoja. Por supuesto, una mejor producción significaba un aumento de los ingresos tanto de la compañía como de los campesinos. En estos materiales se señalaba que sembrar tabaco requiere ciertas condiciones y acciones que la ciencia y la técnica nos enseñan; frente a las cuales, las tradiciones de cultivo seguidas por los campesinos son obstáculos que impiden a estos mejorar sus ingresos y, a la compañía y al país, alcanzar el bienestar y la riqueza (Coltabaco, 1931, 1932, 1934, 1938).

En suma, la Compañía imprimió “circulares de instrucciones” y cartillas en las cuales se enseñaba a los campesinos a sembrar adecuadamente la hoja de tabaco. Junto con los materiales impresos, se realizaban visitas de técnicos de Coltabaco. Las cartillas que se distribuyeron desde la Compañía fueron *Para progresar es necesario servir* (1927) y *Reglas que deben seguirse para el cultivo de buen tabaco*, que se imprimieron durante los años 1931, 1932, 1934 y 1938.

El proyecto pedagógico de las cartillas divulgadas por la Compañía buscó hacer más comprensibles los mensajes para los campesinos. De este modo, se pasó de no incluir imágenes en la versión de 1931 a incorporarlas en las versiones de los años siguientes. Además, el lenguaje se modificó entre una y otra versión, enfatizando la idea de que mejorar el cultivo de la hoja beneficiaba tanto al campesino como al departamento, a Coltabaco y a la nación. Asimismo, en las últimas versiones de la cartilla se conectaban los diferentes procesos que involucran la producción de cigarrillos: las buenas prácticas de cultivo implican insumos de calidad para las fábricas que producen los mejores cigarrillos, lo cual contribuye a la oferta de bienes para los consumidores.

Además de los materiales impresos, Coltabaco requirió, entre 1934 y 1939, los servicios de la Compañía Cinematográfica Colombia-Casa Acevedo e Hijos para elaborar una serie de cortos institucionales que se sumaron a las cartillas. En estos cortos se presentaban los procesos de cultivo de la hoja mediante representaciones actuadas, así como aquellos relacionados con la industrialización de los cigarrillos. Formaban parte de los cortos tomas de las instalaciones, de las tiendas distribuidoras, del personal y de la publicidad de la Compañía (Coltabaco, 1931, 1932, 1934, 1938; Rueda, 2016).

Por lo reseñado, los lectores podrán advertir las intenciones educativo-pedagógicas de Coltabaco para mejorar el cultivo de la hoja de

tabaco durante el período comprendido entre 1920 y 1940. Estas intenciones se fundamentan en los Campos de Experimentación, donde técnicos de la Compañía modelan saberes, conocimientos y prácticas que luego enseñarán a los campesinos para que optimicen sus cultivos. Lo anterior implica una relación directa con los cultivadores de tabaco a través de visitas y materiales impresos, cuyo esfuerzo se centraba en invalidar los saberes, conocimientos y prácticas tradicionales implementados por los campesinos en el cultivo del tabaco.

Interesa subrayar el contexto en el cual la Compañía promovió las campañas educativas y pedagógicas descritas. Las administraciones de Pedro Nel Ospina (1922-1926) y Miguel Abadía Méndez (1926-1930) se caracterizaron tanto por el crecimiento económico como por transformaciones socioculturales y políticas que, en parte, posibilitaron el triunfo de los liberales en 1930. Durante los años 1920, se agudizaron en el país las problemáticas agrarias que pueden agruparse en tres aspectos centrales: la predominancia de grandes propietarios de tierras sobre los derechos de posesión de los campesinos, las limitaciones institucionales que impedían a los campesinos obtener títulos de propiedad y las precarias condiciones laborales en el campo. Dar solución a estas situaciones fue parte de las banderas de algunos de los gobiernos de la República Liberal (Londoño, 2015; Tirado, 1981, 1986; Sáenz, 2007; Galeano, 2018).

En las décadas en las que Coltabaco llevó a cabo las campañas educativo-pedagógicas, los partidos Conservador y Liberal, así como la Iglesia católica y los empresarios, coincidían en los diagnósticos sobre la situación del campo colombiano, los cuales resumían en un atraso técnico que dificultaba la mejora de la producción y en las brechas culturales entre los sectores rurales y urbanos. Las razones detrás de este diagnóstico variaban entre eran diferentes para empresarios, católicos y seguidores de los partidos tradicionales; por supuesto, las propuestas de solución diferían entre unos y otros (Londoño, 2015).

La República Liberal intentó solucionar esta situación mediante diversas estrategias dentro del marco legal vigente de la época. Por ejemplo, de acuerdo con sus asesores, promovió la reducción de la brecha educativa entre los sectores rurales y urbanos a través de diferentes campañas que buscaban alfabetizar a los campesinos en la modernidad,

conocer las particularidades culturales del campo nacional (folklore) e introducir hábitos de higiene. En resumen, se trataba de civilizar al pueblo colombiano. En este propósito de civilizar, coincidieron grupos económicos, intelectuales (periodistas, juristas, establecimientos universitarios), partidos políticos y la Iglesia católica (Silva, 2005, 2009; Melo, 2005; Díaz, 2005; Alarcón, 2010).

Las campañas educativas y pedagógicas de la República Liberal, orientadas a civilizar a la población rural y urbana, suscitaron enfrentamientos entre los partidos tradicionales. No obstante, aquellas campañas educativas cuyo enfoque se centró en la enseñanza técnica y agrícola, como las emprendidas por Coltabaco en 1927, fueron acogidas de manera favorable por diversos sectores del país. Entre ellos se encontraba la Iglesia católica, que desde 1903, con la Ley Uribe, reclamó la tutela eclesiástica sobre la educación; en este marco, las enseñanzas prácticas que contribuían a mejorar la vida de los campesinos no generaban objeciones. El ideal de lo práctico-educativo, promovido por algunas administraciones conservadoras, articuló las políticas económicas y educativas con la pretensión de construir riqueza. En este escenario, proyectos educativos como los impulsados por Coltabaco o la pedagogía Waldorf compartieron la característica de no ofrecer herramientas o elementos para cuestionar las estructuras sociales, políticas, culturales o económicas del momento (Safford, 2014).

De esta manera, grupos económicos como Coltabaco, así como la Iglesia católica, los partidos políticos y sectores de la intelectualidad, comprendieron los problemas socioeconómicos del campo desde una matriz cultural dicotómica (campo/ciudad; atraso/desarrollo; civilizado/incivilizado). Este esquema dicotómico es asumido por Alfonso López Pumarejo, quien consideraba que el atraso del sector rural se origina en que sus habitantes, “Privados de medios de comunicación con un mundo menos bárbaro que la naturaleza rural que lo rodea, sin saber leer y escribir, el campesino no aspira mejorar su vida ni aun dentro de los mismos recursos que tiene a su alcance” (López, 1980, p. 59).

En el caso de las cartillas *Para progresar es necesario servir y Reglas que deben seguirse para el cultivo de Buen Tabaco* de Coltabaco, se ofrece una representación de los campesinos que mantiene esquemas

dicotómicos, más centrados en consideraciones morales. En efecto, se presentaba la idea, especialmente en los cortos, de que el campo estaba en una situación deplorable porque los cultivadores de tabaco eran perezosos, mañosos e ignorantes, características que podrían atenuarse mediante la tecnificación del cultivo del tabaco. En síntesis, la Compañía asume el papel de agente civilizador.

En el texto *Plebiscito nacional de defensa de las industrias colombianas. El problema del tabaco* de la Federación Nacional de Industriales (1938), se expresa preocupación por insertar a la Compañía en procesos de modernización laboral. En este documento, se defiende al sector tabacalero, que ofrecía donaciones a fundaciones que combatían el cáncer y contribuía a lo que en la actualidad se conocen como derechos laborales de sus empleados, incluso antes de que la ley los reconociera. Galeano (2018), en su tesis como historiadora, ofrece otras perspectivas de análisis sobre los alcances de la proyección social de la industria tabacalera nacional, a partir del estudio de las estrategias publicitarias de este sector.

Tal situación de atraso/desarrollo se conjuraba con la implementación de campañas educativas y pedagógicas cuyo objetivo era dotar de civilización o herramientas que permitieran la civilización del campo y sus habitantes. En esta matriz se ubica la enseñanza de aspectos técnicos, como en el caso de Coltabaco, que buscaba mejorar las formas de producción rural a través de enseñanzas técnicas que contribuyeran a aumentar la riqueza de los campesinos y de la nación. En este propósito de aumentar la riqueza del sector rural coinciden liberales, conservadores, la Iglesia católica y grupos empresariales, cada uno con justificaciones diferentes. Entre las campañas educativas y pedagógicas impulsadas, especialmente durante la primera administración de Alfonso López Pumarejo, que se estudian desde la matriz de civilización, se encuentran la Campaña de Cultura Aldeana (Díaz, 2005; Alarcón, 2010). En general, sobre el despliegue cultural de los gobiernos liberales (1930-1946), los trabajos de Silva (2005) y Melo (2005) ofrecen panoramas y comprensiones sustentadas. Sin embargo, como indican Hering y Pérez (2012), estas investigaciones se enfocan en el significado histórico de la labor educativa y pedagógica de los liberales.

Waldorf, la formación del ser

Un año y cuatro meses fue la esperanza de educación para la ciudadanía colombiana durante los primeros 50 años del siglo xx. Este indicador poco alentador se relaciona con un 43 % de analfabetismo y un 50 % de cobertura en educación primaria. No sorprende, para la época, que de cada 130 infantes, solo uno accediera a la universidad. En la bibliografía especializada se reconoce que el país mantuvo un atraso relativo en educación (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 1991) entre 1900 y 1950. En el preludio del Frente Nacional, en 1958, solo nueve de cada 100 estudiantes que se matriculaban en un programa académico concluían sus estudios, lo que evidencia una tasa de retención exigua.

En general, los proyectos educativos del período 1900-1950 no atendían las desigualdades sociales: se evidenciaba una educación desigual para los sectores rurales y urbanos; además, existía una exclusión de las mujeres, quienes recibían una educación que las preparaba más para el hogar o para oficios considerados femeninos, lo que indicaba que sus responsabilidades eran menores que las de los hombres. Incluso las modalidades de educación secundaria acentuaban las diferencias entre los sectores de condición socioeconómica baja y los sectores privilegiados; una situación similar se presentaba en las carreras universitarias, donde las consideradas menores estaban enfocadas hacia los sectores populares. En síntesis, el Frente Nacional también marcó un déficit educativo que incluía altas tasas de analfabetismo, así como problemas de retención y cobertura en los diferentes niveles. Además, las propuestas de planes de estudio y currículo acentuaban las diferencias entre los sectores sociales (Ortiz, 2012).

En la Colombia del decenio de 1950, los gobiernos, ciertas capas de la intelectualidad, los partidos políticos y la Iglesia católica adoptaron formas modernas de educación relacionadas con pedagogías activas; sin embargo, no aceptaron las implicaciones críticas que estas ofrecían para cuestionar valores y patrones socioculturales heredados del siglo xix. Esta falta de aceptación se evidencia en las críticas de algunos sectores sociales hacia los comportamientos de los jóvenes de la época, que chocaban con los valores y patrones establecidos.

En la prensa de la época, las nuevas generaciones fueron estigmatizadas con calificativos como “coca-colos”, que implicaban que carecían de valores o que eran estúpidos o perezosos, características que, según los articulistas, facilitaban la disolución de las costumbres (Ortiz, 2012).

Las discusiones sobre educación, como el debate acerca de la calidad del bachillerato, en el que intervinieron medios de comunicación, representantes del gobierno (Ministerio de Educación Nacional [MEN]), educadores, la Iglesia católica, entre otros, pusieron en la palestra términos como “instruir/educar” y “educar/orientar”. Algunos reclamaban la restauración de valores que los jóvenes comenzaban a dejar de lado a cambio de modas en el vestuario, el lenguaje y los comportamientos. Quienes tenían voz en la educación reconocían la inevitabilidad de la industrialización, el aumento paulatino de la urbanización y el impacto de la radio, la prensa, el cine y la nascente televisión. Sin embargo, blindaban las aulas en las que los actores educativos identificaban los intereses del gobierno, la familia y la Iglesia como portadores de ciertos valores opuestos al individualismo, las licencias morales y la disolución de jerarquías sociales que acompañaban la tibia modernización del país. La movilidad social que desencadena la educación es posible, pero sin que ello implique tensiones sociales o vaya en contra de las formas de orden y jerarquía prevalecientes desde el siglo XIX (Ortiz, 2013).

El Frente Nacional marginó, o al menos aisló, diferentes formas de organización y movilización social, entre ellas las de los movimientos estudiantiles, que tuvieron un papel protagónico en la caída de Rojas Pinilla y, posteriormente, durante el Frente Nacional, manifestaron su inconformidad con gobiernos que los relegaron de la escena política y declararon ilegales sus protestas (Archila, 1997; 2012). Aunque algunos gobiernos del Frente Nacional emprendieron reformas en el campo educativo, estas no tuvieron los efectos esperados. En suma, la política educativa durante el Frente Nacional no varió significativamente de la ya mencionada.

En este contexto, un empresario manizalita, vinculado a la industria del tabaco, se trasladó de su región natal al Valle del Cauca durante la década de 1960. En la capital del departamento, Cali, además

de su labor como industrial, emprendió una serie de obras sociales, algunas de ellas relacionadas con la educación. Todo esto ocurrió en un momento en que en el país se formaron movimientos guerrilleros, se ampliaron las bases de los movimientos sociales y populares, y se crearon diversas organizaciones de campesinos, indígenas, jóvenes y maestros (Gómez, 2023).

Don Luis Horacio Gómez, empresario manizalita, junto con otros colaboradores, como el profesor de la Universidad del Valle (Univalle) Andrés Sevilla y Eduardo Gómez, hijo de don Eduardo, se interesaron en contribuir a modificar la situación de la educación descrita. Inicialmente, crearon la Fundación Luis Horacio Gómez. Este grupo de personas, entre las cuales se contaban empresarios y docentes universitarios con información sobre la situación nacional, así como formación académica y empresarial, se preocupaba por varios aspectos en el campo de la educación. Uno de ellos era el uso de métodos educativos que no respondían a los intereses de los jóvenes ni a las necesidades locales. A la familia Gómez y a sus allegados les interesó ofrecer apoyo a jóvenes de sectores marginados para que iniciaran y terminaran sus estudios de educación superior (Gómez, 2023).

Emprendieron diferentes proyectos en los cuales se avizoran respuestas al estado de la educación en el país. Uno de ellos fue el retorno social, que buscaba apoyar a jóvenes sin recursos económicos para que ingresasen, cursaran o concluyeran sus estudios de educación superior. Este proyecto puede considerarse una especie de Ser Pilo Paga, pero implementado en los años 1960 y con recursos provenientes del sector privado.

El profesor Andrés Sevilla, un español radicado en la Sultana del Valle y docente de la Univalle, intentó construir una propuesta pedagógica alternativa a las apuestas educativas que formaban a las nuevas generaciones en la educación formal, tanto en la educación básica como en la media. Nombrado responsable de la Fundación Luis Horacio Gómez, se interesa en impulsar una educación diferente a la que se imparte en las aulas de los colegios y universidades de la ciudad. Con el apoyo de la Fundación, inicia su labor recibiendo niños para que cursen preescolar y, con el paso del tiempo, abre aulas en diferentes grados de primaria y bachillerato. El profesor Sevilla

considera que la pedagogía Waldorf, con la cual tiene cierto acercamiento, ofrece posibilidades para mejorar la labor en los procesos de formación. En esta dirección, ofrece cursos a los y las maestros en este método (Gómez, 2023).

Con el paso de la década de 1960 y a inicios de la siguiente, la Fundación establece contactos con entidades y personas de Ecuador, Perú y México. En este último país, contactan a don Juan Berlín, quien contribuye con contactos, conocimientos y documentos de formación antropológica que ha traducido del alemán y que constituyen la base epistemológica de la pedagogía Waldorf. El maestro Berlín se formó en escuelas Waldorf y luego fue docente en instituciones de este tipo; además, durante su etapa escolar, conoció a Rudolf Steiner, siendo su alumno en la primera escuela. En 1975, el señor Berlín y un grupo de especialistas en Waldorf viajan a Cali para orientar seminarios de formación en esta pedagogía. También impulsan la publicación de un boletín mensual que se empleó como material de estudio para los seguidores de Waldorf (Gómez, 2023).

Con el paso del tiempo, se ha consolidado en Colombia la pedagogía Waldorf, que en el plano internacional cuenta con una estructura institucional conformada por la Asociación Alemana de Escuelas Waldorf/Steiner, el Foro Internacional para la Educación Waldorf/Steiner (FI) y la Asociación Internacional para la Educación Infantil Steiner/Waldorf (IASWECE), con las cuales están vinculados los centros educativos nacionales que siguen esta pedagogía. Gracias a estas relaciones que mantiene la Fundación Luis Horacio Gómez, se han logrado diferentes espacios de formación en la pedagogía Waldorf, con expertos provenientes de diversos países europeos, quienes han capacitado tanto en aspectos pedagógicos como en antroposofía, así como en los procesos administrativos y sociales que implica esta pedagogía. Estos espacios de formación se dividen en dos momentos: uno, en el cual se reciben los fundamentos, que por lo general se realizan en épocas de vacaciones escolares; y otro, de práctica, en el cual los profesionales que recibieron la formación aplican lo aprendido en colegios con pedagogía Waldorf (Gómez, 2023).

La pedagogía Waldorf cuenta ya con más de un siglo de existencia. Sus inicios se remontan a Stuttgart, Alemania, en el período

entre guerras. En esta ciudad, ubicada en el suroeste del país, Emil y Berta Molt, dueños de una fábrica de cigarrillos denominada Astor Waldorf, decidieron contribuir a paliar la difícil situación que atravesaban Alemania y Europa tras la Gran Guerra. Para ello, inauguraron un establecimiento educativo destinado a la formación de los hijos de sus empleados. La institución adoptó el mismo nombre que la fábrica.

Emil Molt era miembro de la Sociedad de Antroposofía, donde conoció a Rudolf Joseph Lorenz Steiner (1861-1925), quien, al final de su vida, ya había ganado reconocimiento como pedagogo, editor de parte de la obra de Goethe y creador de la antroposofía. Esta última se convirtió en la base de métodos en diversas áreas, como la pedagogía, la medicina, la agricultura y el arte. En una sociedad de posguerra, los padres de familia buscaban propuestas educativas que rescataran al ser humano desde dimensiones espirituales, y la antroposofía se aliaba con estas necesidades (Gómez, 2023).

Steiner fue invitado por Emil Molt a impartir una serie de conferencias sobre pedagogía. Posteriormente, la escuela de la fábrica de cigarrillos Astor Waldorf se convirtió en la primera escuela Waldorf (*Waldorfschule*), orientada por los principios de la antroposofía. Esta corriente se caracteriza por buscar el saber y el conocimiento en el interior del ser humano, en su espíritu, y en el camino que lo acerca a la divinidad y al espíritu del mundo. No se trata de una religión, sino de un método de introspección y proyección social. En los procesos pedagógicos de aula, Waldorf fomenta relaciones más estrechas entre docentes y discentes, lo que profundiza el conocimiento mutuo. Esta práctica pedagógica contribuye a la construcción del espíritu de las nuevas generaciones (Gómez, 2023).

La antroposofía considera que los seres humanos están constituidos por tres cuerpos: el biológico, la psique y el espíritu. El primero posibilita la conexión entre los estudiantes y el mundo material; en el segundo se articulan sentimientos y pensamientos a partir de las experiencias, y el último conforma la naturaleza profunda de cada persona, libre de las apariencias físicas. La pedagogía Waldorf busca orientar las experiencias del primer cuerpo con los criterios de la psique y la experiencia. En concordancia, las artes, como la pintura, el dibujo, la música, la escultura y el teatro, posibilitan que el cuerpo comunique

ideas, emociones y experiencias. Estas contribuyen a que los mundos interiores de las personas se expresen en el exterior. Las artes ayudan a que los seres humanos, a través de los movimientos del cuerpo, expresen su mundo espiritual (Gómez, 2023).

De acuerdo con la teoría de la triformación, la pedagogía Waldorf organiza tres septenios o ciclos de formación, cada uno de los cuales está relacionado con uno de los cuerpos (biológico, psíquico y espiritual). Por tanto, la labor de la escuela es formar habilidades que contribuyan a orientar cada cuerpo en el conocimiento de cada individuo (Gómez, 2023).

Esta pedagogía fue la que apropiaron don Luis Horacio Gómez y su familia, junto con el doctor Sevilla, en Cali durante las décadas de 1960 y 1970. En esos años, la ciudad se convirtió en uno de los epicentros de movimientos sociales, políticos y populares, así como en un centro económico de empresas relacionadas con diferentes sectores, como el agroindustrial (azúcar) y el tabacalero. Durante este período, los estudiantes de universidades públicas protestaban contra la situación política del país, la intervención de la Alianza para el Progreso y a favor de la autonomía universitaria (Gómez, 2023).

Durante la década de 1960, el movimiento estudiantil nacional consolidó una opción político-militar que se fraguó en las protestas contra Abadía Méndez, así como en aquellas contra Rojas Pinilla, que resultaron en la muerte de decenas de estudiantes en diferentes ciudades del país. Estas y otras acciones ofrecieron una carta de presentación del movimiento estudiantil, que se plasmó en diversas iniciativas, entre ellas la creación de grupos guerrilleros (Acevedo, 2004; Palacios, 2012). La Univalle, fundada en 1945, y su movimiento estudiantil se articularon de diferentes formas a las olas de protesta de la década de 1960: participación en el paro de 1964, en 1968, y en la lucha contra los cuerpos de paz promovidos por la Alianza para el Progreso de Kennedy. Estos cuerpos estaban integrados por estudiantes estadounidenses que apoyarían en aspectos técnicos, deportivos y académicos a países como Colombia. En 1970, se llevaron a cabo protestas contra las elecciones en las que fue electo Misael Pastrana Borrero, y en 1971, el movimiento estudiantil de la Univalle lideró un movimiento nacional

contra la nula representación de estudiantes en la administración de las universidades (Gironza, 2018).

La inspiración de la pedagogía Waldorf, fundamentada en las fuentes que la sustentan y en el período entre las guerras mundiales en el que se conformó, se caracteriza por su crítica a la ciencia moderna y a las tendencias materialistas, de forma similar a como el Romanticismo se opuso a la Ilustración. Esta corriente no confía plenamente en la razón y, por ello, propone, al igual que Rudolf Steiner, teorías científicas alternativas a la ciencia analítica. La pedagogía Waldorf busca recobrar el sentido de la naturaleza a través de enfoques espirituales. Steiner, conocedor de la obra de Johann Wolfgang von Goethe, fue editor de parte de su producción literaria, y el poeta propuso una teoría de los colores que contrasta con la óptica newtoniana.

Los tres cuerpos de la antroposofía de Steiner recuperan al ser humano como especie antes que como individuo; promueven una pedagogía que se opone al materialismo, al egoísmo y al individualismo, abogando a favor de una razón intersubjetiva. Desde la perspectiva de Steiner, las artes contribuyen a expresar simbólicamente las creaciones del ser y su proceso de autoformación (Gómez, 2023). Otros autores relacionan la pedagogía Waldorf con el idealismo crítico (Ogletree, 1996).

Conclusiones

En el segundo lustro de la década de 1920 y durante la República Liberal (1930-1946), Colombia afrontó diversos procesos políticos, económicos y sociales. La cultura, en particular la educación y la pedagogía, fue considerada por los líderes de la época como una fuente de herramientas para proponer alternativas a las situaciones que se presentaban. Para liberales, conservadores, la Iglesia católica y los empresarios del tabaco existía una matriz de explicaciones común: la cultura nacional, que durante el año 1920 fue cuestionada en las nueve conferencias que siete expertos nacionales (algunos de ellos involucrados en proyectos pedagógicos) ofrecieron sobre los problemas de la raza en Colombia. “Nuestro país presenta signos indudables de degeneración colectiva;

degeneración física, intelectual y moral” (Araújo et ál., 2011, p. 65) fue la tesis que Miguel Jiménez López defendió a inicios de 1918 en el Tercer Congreso Médico Nacional, celebrado en Cartagena, y que desencadenó el debate de 1920.

Esa matriz cultural vuelve a concitarse en los inicios de la República Liberal como causa de algunos de los males del país. En especial, las diferencias entre los mundos campesinos y ciudadanos se interpretan en clave de desigualdades culturales, entendidas estas como una falta de civilización en aquellos sectores con baja producción. En tal contexto, Coltabaco implementa los Campamentos de Experimentación sobre el cultivo del tabaco. Los resultados se presentan en cartillas y cortos, en los cuales equipos de especialistas de la compañía visitan sectores del país para ofrecer talleres a los campesinos. En este proyecto educativo y pedagógico, que incluyó el diseño, la elaboración y la impresión de material, así como recorridos de equipos técnicos por las zonas tabacaleras, se manifiesta una veta de civilización que subraya que lo que produce la tecnología es válido, mientras que los conocimientos y prácticas tradicionales de los campesinos no lo son. La tesis de Miguel Jiménez López seguía presente en proyectos de corte educativo y pedagógico.

Durante la década de 1960, cuando el país atravesaba los gobiernos del Frente Nacional, que implicaron la marginación de voces políticas diferentes a las liberal y conservadora, así como la estigmatización de los movimientos sociales y populares considerados subversivos, en Cali comienza su recorrido en el país la pedagogía Waldorf. Don Luis Horacio Gómez, un empresario manizalita vinculado con la industria del tabaco, une fuerzas con el profesor de la Univalle Andrés Sevilla, y con algunos de sus familiares, e impulsan desde la Sultana del Valle una pedagogía que rescata las conexiones del ser humano con la naturaleza. Esta pedagogía, que se sitúa entre lo intimista y lo espiritual, se desarrolla en un contexto de activismo social, cultural y político, de rechazo a las hegemonías políticas exteriores y de conformación de guerrillas. En una ciudad, Cali, que fue epicentro de gestas del movimiento estudiantil universitario.

La presente investigación se fundamenta en el análisis de las siguientes preguntas: ¿cómo influye el contexto...? versus ¿cómo responden

los sujetos a los contextos...? Las respuestas a la primera pregunta han proporcionado diversas perspectivas teóricas y metodológicas que han permitido construir una amplia colección de biografías, en las cuales es posible identificar los esfuerzos de los sujetos/actores por enfrentar o modificar las circunstancias que los rodean. Según los contextos, se privilegian y se dan a conocer ciertas acciones sociales que se consideran fruto de los mismos; o, mejor dicho, los contextos construyen marcos de explicación que les otorgan sentido. En este artículo, estudiamos dos proyectos —Coltabaco y la pedagogía Waldorf— que entendemos más como respuestas de los sujetos/actores a los condicionamientos o circunstancias de los contextos.

Referencias

- Acevedo, A. (2004). *Modernización, conflicto y violencia en la universidad en Colombia: AUDESA, 1953–1984*. Universidad Industrial de Santander.
- Alarcón, L. (2010). Educar campesinos formar ciudadanos en la República Liberal (1930–1946). *Investigación y Desarrollo*, 18(2), 296-313.
- López de Mesa, L; López, M; Torres, C; Bejarano, J; Araújo, S. y Caballero, A. (2011). *Los problemas de la raza en Colombia* (C. Muñoz Rojas, Estudio introductorio). Editorial Universidad del Rosario. (Trabajo original publicado en 1920).
- Coltabaco. (1931). *Reglas que deben seguirse para el cultivo de buen tabaco*. Imprenta Departamental.
- Coltabaco. (1932). *Reglas que deben seguirse para el cultivo de buen tabaco*. Bogotá: Coltabaco.
- Coltabaco. (1934). *Reglas que deben seguirse para el cultivo de buen tabaco*. Atlántida.
- Coltabaco. (1938). *Reglas que deben seguirse para el cultivo de buen tabaco*. Bogotá: Coltabaco.
- Coltabaco. (1994). *Setenta y cinco años de progreso y servicio*. Editorial Colina.
- Cuéllar Jiménez, G. (1950). *Compañía Colombiana de Tabaco* [Fotografía]. Biblioteca Digital de Bogotá. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2086198/>

- Departamento Nacional de Planeación. (1991). *La Revolución Pacífica: Plan de desarrollo económico y social, 1990-1994*.
- Díaz, C. (2005). *El pueblo: De sujeto dado a sujeto político por construir*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Federación Nacional de Industriales. (1938). *Plebiscito nacional de defensa de las industrias colombianas: El problema del tabaco*.
- Galeano, K. (2018). *Los niños Hidalgo: Imágenes de la infancia en la estrategia publicitaria de Coltabaco en la primera mitad del siglo XX* [Tesis de pregrado en Historia, Universidad del Cauca].
- Gironza, I. (2018). *Memoria del movimiento estudiantil de 1971 en la Universidad del Valle: Entre la política y la cultura: Bitácora del documental La rebelión de los estudiantes*. Universidad del Valle.
- Gómez, L. (2023). *Principios pedagógicos de Rudolf Steiner: Escuelas Waldorf en Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás].
- Hering, M. y Pérez, A. (2012). Apuntes introductorios para una historia cultural desde Colombia. En M. Hering y A. Pérez (Eds.), *Historia cultural desde Colombia: Categorías y debates* (pp. 15–46). Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes y Pontificia Universidad Javeriana.
- Londoño, R. (2015). Concepciones y debates sobre la cuestión agraria (1920-1938). En R. Sierra (Ed.), *República Liberal: Sociedad y cultura* (pp. 47-115). Universidad Nacional de Colombia.
- López Pumarejo, A. (1980). Mensaje al Congreso en la instalación de sus sesiones ordinarias de 1935. En J. M. Eastman (Ed.), *Obras selectas* (pp. 221-227). Cámara de Representantes.
- Melo, J. (2005). *Educando a los campesinos y formando a los ciudadanos: Cambio social y bibliotecas públicas en Colombia*. https://www.researchgate.net/publication/279192123_Educando_a_los_campesinos_y_formando_a_los_campesinos_una_historia_de_las_bibliotecas_publicas_en_Colombia
- Ortiz, J. (2012). *El peso de la tradición: Evaluación educativa y cultura en Colombia, 1900-1968* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia].
- Ortiz, J. (2013). *El buen bachiller: Debate por la calidad del bachillerato, 1940–1950*. Universidad Santo Tomás.
- Ospina, L. (2019). *Industria y protección en Colombia 1810-1930*. Ediciones Uniandes. (Trabajo original publicado en 1974).

- Ogletree, E. J. (1996). *The comparative status of the creative thinking ability of Waldorf education students: A survey* (ERIC Document No. ED400948). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400948.pdf>
- Palacios, M. (2012). *Violencia pública en Colombia 1958-2010*. Fondo de Cultura Económica.
- Rueda, N. (2016). *Los problemas del tabaco: Gobierno, campesinos y mujeres en la década de 1930* [Tesis de pregrado, Escuela de Ciencias Humanas Programa de Historia, Universidad del Rosario].
- Sáenz, E. (2007). *La ofensiva empresarial: Industriales, políticos y violencia en los años 40 en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Safford, F. (2014). *El ideal de lo práctico: El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Editorial EAFIT. (Obra original publicada en 1976; Traducción Margarita González y María Victoria Gussoni).
- Sartre, J. P. (1975). *El idiota de la familia: Gustave Flaubert de 1821 a 1857* (Tomo 1). Tiempo Contemporáneo.
- Silva, R. (2005). *República Liberal, intelectuales y cultura popular*. La Carreta.
- Silva, R. (2009). *República Liberal: Sociedad y cultura* (R. Sierra, Ed.). Universidad Nacional de Colombia.
- Tirado, A. (1981). *Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo*. Instituto Colombiano de Cultura.
- Tirado, A. (1986). *Estado y economía: 50 años de la Reforma del 36*. Contraloría General de la República.

La evaluación como modernización de la educación

Introducción

En este trabajo, la evaluación educativa se entiende desde una perspectiva sociocultural, lo que implica que está estructurada en los contextos económicos y políticos y que, además, es un indicador de los consensos y acuerdos a los que llegan diversos sectores sociales.

No es el interés de esta investigación realizar un estudio técnico de la evaluación, es decir, no se centrará en los productos más visibles: las pruebas y sus resultados. Esta perspectiva aísla el tema de los contextos en los cuales surgió, y, por ende, la historia del fenómeno no tiene un interés especial. Por lo general, esta mirada confunde evaluación y medición, reduciendo la evaluación a unas prácticas cuyo propósito es calificar.

Por tal razón, no se observa que la evaluación demanda ciertas condiciones (valores, prácticas científicas, políticas educativas) que tienen un recorrido diferente en la historia de las sociedades. La evaluación, entendida como medición, no es más que un instrumento de uso frecuente en diferentes espacios académicos, sobre el cual pesa una mirada peyorativa.

El trabajo también estudiará las reacciones, a favor o en contra, que suscitaron dichas propuestas en aquellas personas (intelectuales,

investigadores, autoridades educativas) o grupos (sindicatos docentes, sectores políticos) relacionados con la educación, quienes construyeron sus reflexiones en un ambiente de nacionalismo y antiimperialismo.

Un cuento desarticulado

Durante la década de 1990, la evaluación educativa en América Latina cobró relevancia. Este período se caracterizó por la creación de sistemas nacionales de evaluación cuyo objetivo central es evaluar la “calidad” de la educación básica, así como por el establecimiento de estándares en educación superior, que sustentan los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES, hoy Saber Pro). También se implementaron pruebas internacionales como TIMSS y PISA, así como evaluaciones en Formación Cívica y concursos de selección para el ingreso a la carrera docente y pública (Gladwell, 1984; Gould, 1984).

Tal saturación de la evaluación tiene dos ingredientes adicionales. Las comprensiones de los medios impresos presentan resultados en escalas ordinales (ranking), y el ingrediente político que exige (o hace maniobrar) a ministros, autoridades educativas e instituciones educativas en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones.

En este ambiente, las reflexiones sobre la evaluación se politizan e ideologizan, razón por la cual se esgrimen argumentos estadísticos, psicométricos, pedagógicos o “políticos” para explicar, justificar o criticar el fenómeno. Aunque la evaluación, poco a poco, se convierte en un objeto de investigación (pedagógica, educativa, técnica, entre otros), las ciencias sociales, entre ellas la historia, han mostrado poco interés por el tema.

Esta investigación desmarca el origen de la evaluación de procesos institucionales y de desarrollos particulares de la psicometría, ofreciendo un marco comprensivo de este hecho que impacta en las prácticas pedagógicas. Por otro lado, las investigaciones sociales realizadas por L. J. Lebrecht para gobiernos colombianos son materia de estudio en este trabajo. Los informes de misiones internacionales en educación marcan rupturas con las interpretaciones que las administraciones nacionales, que gobernaron entre 1900 y 1950, tuvieron sobre lo educativo.

¿De dónde partir?

En este apartado se responderán las siguientes preguntas: ¿cuándo surgen y se consolidan las evaluaciones externas? ¿De dónde proviene la idea de evaluación y quiénes (instituciones, personas) la impulsaron? ¿Cómo la implementaron y cómo se articula con procesos económicos y culturales? ¿Cuáles son las razones que explican la introducción y consolidación de la evaluación en el país?

Responder a estas preguntas implica estudiar las relaciones, influencias e incidencias entre los procesos políticos, económicos y culturales, tanto nacionales como regionales, y las políticas educativas que se construyeron entre 1920 y 1950. El impacto o incidencia de estas relaciones se cristaliza especialmente entre 1964 y 1968, años durante los cuales la educación recobró importancia en la política pública en Colombia.

Entre 1964 y 1968, en Colombia se implementó el planeamiento educativo, en el cual la evaluación fue un eje central. Durante estos años, Gabriel Betancur Mejía, Jaime Sanín Echeverri y José Rodríguez, quienes abordaron el tema educativo desde la República Liberal y durante los gobiernos de Mariano Ospina Pérez y Gustavo Rojas Pinilla, desarrollaron proyectos que se canalizaron en la reforma constitucional de 1968.

Además, en el período mencionado, el ambiente de reforma impulsado por la Alianza para el Progreso y el Frente Nacional encuentra en el campo de la educación un contexto propicio para dar respuesta a problemas que venían de décadas anteriores, tales como la oferta universitaria, la deserción educativa, la calidad de la enseñanza y la articulación entre la educación y el mundo laboral.

Consideraciones teóricas

El historiador Alfred W. Crosby (1998), en su libro *La medida de la realidad. La cuantificación y la sociedad occidental, 1250-1600*, plantea algunas respuestas a la pregunta: ¿qué permitió que Europa se desarrollara y tomara la delantera al final de la Edad Media y al comienzo del Renacimiento? Para Crosby, la respuesta radica en un cambio de

mentalidad, que transita de lo cualitativo (propio de la Edad Media y la Antigüedad) a lo cuantitativo, eje del Renacimiento.

Para explicar cómo se desarrolló dicho cambio, Crosby fundamenta gran parte de su argumentación en las razones que llevaron a los grupos sociales a utilizar el número en determinados períodos históricos. El uso del número en las sociedades no fue homogéneo; algunas de ellas, como la europea, lograron construir, entre la Baja Edad Media y la época moderna, una metodología para medir y ordenar aspectos de la vida cotidiana. Esta intención se observa en las letras, escudos, ángulos, horas, notas musicales, entre otros.

Crosby defiende que tal situación se presentó porque, durante el Renacimiento, se unieron lo que antes estaba separado: la abstracción matemática y la metrología (contar, medir y pesar). En otras palabras, lo que los sentidos perciben comenzó a formar parte de la matemática.

Para que esto ocurriera, se necesitó un cambio de mentalidad que involucrara la estrategia militar y la producción de mapas, así como la mejora en la administración del Estado y en las técnicas artísticas y comerciales. Estos campos repercutieron hondamente en la vida de los individuos de la época y demandaron el desarrollo de habilidades que permitieran el control de la realidad, habilidades que anteriormente no eran consideradas importantes.

Sin embargo, el paso de una concepción cualitativa a una cuantitativa no es evolutivo; es decir, no implica una superación. En este sentido, la medición, como indicador de lo cuantitativo, representa un encuentro entre la tradición y la renovación. No se trata de plantear que lo anterior era incompleto y lo posterior, más completo; es más bien que la modernidad colocó un énfasis en el uso del número, lo que implicó relaciones diferentes con el saber y el conocimiento, aspecto central en la medición educativa. En resumen, la evaluación educativa surge de un anhelo por obtener mayor precisión en los conocimientos de diferentes áreas, incluso en actividades diarias.

El trabajo de Crosby implica varios niveles de análisis que permiten escudriñar el paso del paradigma cualitativo al cuantitativo y su incidencia en campos específicos como el arte (pintura y música) y la teneduría de libros. Por otra parte, la investigación de Crosby tiene vasos comunicantes con las de otros historiadores, como Aaron Gurevich,

Stephen Toulmin y José Murilo de Carvalho. Estos trabajos nos permiten puntualizar una metodología para nuestro tema de reflexión (Crosby, 1998; Gurevich, 1997; Toulmin y Janik, 1998; Toulmin, 2001; Murilo de Carvalho, 1990; Burrow, 2000).

Las publicaciones de los autores citados permiten plantear tres niveles de análisis que consideraremos para trabajar nuestro tema. Uno de ellos consiste en identificar y caracterizar el campo cultural en el cual una propuesta temática cobra vigencia durante un período determinado. Las fuentes para rastrear este nivel son los escritos de grupos de personas que reflexionaron sobre un tema específico, así como la influencia o impacto en otros grupos o en círculos políticos. Los escritos de grupos de personas interesadas en un tema específico remiten a cadenas de reflexión que permiten diferenciar las recepciones que se hacen de una idea, así como los matices o giros que se introducen. Un ejemplo de cadena de reflexión es la planteada por Murilo de Carvalho (1990) en relación con los positivistas brasileños Miguel Lemos y Teixeira Mendes y sus relaciones con Comte, Pierre Laffite y Littré. Forma parte de esta cadena el análisis que Lemos realiza de la sociedad brasileña en relación con el positivismo, posible porque Murilo de Carvalho rastrea las corrientes e influencias del positivismo.

Crosby ofrece un ejemplo de este nivel de análisis al reconstruir el camino histórico de la pantometría. Para ello, compara las bases teóricas y prácticas con las cuales se trabajó el número durante la Antigüedad y la Edad Media con las formas en que se abordó durante el Renacimiento y la época Moderna. Este trabajo tiene como propósito identificar la textura de la vida intelectual del pasado, es decir, destacar aquellas ideas que ciertos sectores consideraban importantes y que permitieron la construcción de propuestas que afectaron, de alguna manera, a la población.

Un segundo nivel se refiere a la consolidación y cristalización de las ideas, para lo cual es necesaria la formación de círculos temáticos integrados por personas que cuenten con al menos dos referentes: conocimientos y posibilidades de uso de dicho conocimiento. En otras palabras, se requiere que estos individuos posean formación en un campo específico, así como la capacidad de influir, incidir o llevar sus ideas al plano práctico.

Los resultados de este nivel permiten relacionar ideas y coyunturas determinadas de tal manera que se pueda advertir la incidencia mutua. Lo anterior implica que situaciones sociales, económicas, políticas o culturales trazan derroteros de trabajo intelectual, o que círculos de intelectuales están inmersos en estas situaciones y que sus reflexiones están afectadas por ellas. No se trata de una influencia *per se* de la realidad; se trata de establecer qué aspectos de la realidad se entrelazan con las reflexiones y permiten matices, giros y distanciamientos.

En nuestro caso, la medición del conocimiento tuvo en Gabriel Betancur Mejía, Jaime Sanín Echeverri y José Gutiérrez Valderrama un círculo cercano al tema de la educación, quienes contaban con formación, experiencia y competencia para responder a las exigencias que se plantearon a la educación desde 1950.

Este círculo no era ajeno a la naturaleza política, por lo cual se acercaba a la tendencia ospinista (más ligada al capitalismo y a las exigencias de este para la educación) y se alejaba de la línea laureanista (ceñida a los dictámenes de la Iglesia en asuntos educativos). En parte, los integrantes del círculo compartían las tesis liberales, especialmente las de Alfonso López Pumarejo, sobre democratización y calidad educativa.

El tercer nivel permite estudiar las relaciones entre el problema específico (en este caso, la evaluación externa) y contextos más amplios, como la economía y la política. Por ejemplo, Crosby afirma que la pantometría necesitó ambientes propicios que se construyeron durante siglos en sociedades específicas para que se hiciera realidad. Landes (1999) sugiere, en concordancia con Crosby, que la separación entre lo secular y lo religioso en Occidente permitió el desarrollo de un pensamiento que propició el adelanto técnico; en contraste con el Islam, donde el dogma cercenó la creatividad.

En este nivel, es importante caracterizar las lentas transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que ocurrieron entre 1900 y 1950, las cuales llevaron a que sectores de la población se enfrentaran, poco a poco, a nuevas formas de organización social, así como a nuevos valores y saberes. Estos cambios desencadenaron tensiones entre patrones tradicionales y nuevos, que en más de una ocasión se superponían.

La evaluación educativa externa encontró ambientes propicios al comienzo del Frente Nacional, cuando se presentó un consenso político sobre el tema educativo, exigido y promovido por las misiones Curie (1951), Lebreton (1954) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1956). Estas misiones ayudaron a garantizar currículos nacionales, una administración centralizada y políticas educativas comunes, condiciones necesarias para diseñar evaluaciones educativas externas. Este consenso político en torno a la importancia de la educación para el país permitió que muchos sectores políticos apoyaran las reformas que buscaban otorgar un mayor control al gobierno central sobre el tema educativo. Lo importante aquí es señalar cómo se llegó a dicho consenso que permitió organizar la educación con lo cual se sentaron las bases para diseñar evaluaciones educativas externas. Es claro que la evaluación contribuyó a configurar la organización de la educación, en tal sentido, la moderniza.

Lo que interesa analizar en este nivel son las relaciones entre los contextos político, económico y social que hicieron posible la creación de evaluaciones censales durante los primeros años del Frente Nacional. En otras palabras, se trata de precisar por qué este momento histórico fue propicio para implantar evaluaciones censales. Lo anterior implica rastrear el transcurrir histórico de aquellas características sociales, económicas y políticas asociadas al establecimiento de evaluaciones censales.

Hacia un estado de arte

La educación se inscribe en la cultura y en la política, en las cuales diferentes actores tejen consensos y disensos. Lo anterior implica que en el ámbito educativo, la defensa de intereses institucionales, grupales o personales se estructura a partir de las diferencias sociales, culturales y económicas. Desde otra perspectiva, el campo de la educación está articulado con el de la política y la cultura en el sentido de que las acciones, planes de gobierno o propuestas que en él se impulsan o implementan tienen una estrecha relación con los intereses políticos y culturales de grupos específicos. En resumen, como afirma Pierre

Bourdieu, la educación no es un campo aislado; está relacionada con la cultura y la política (Bourdieu, 1997, 1995, 2000, 1977; Bernstein, 1993; Restrepo y Ortiz, 1998).

En Colombia, la creación de la Escuela Normal Superior obedeció, entre otras razones, a la necesidad de articular modernidad y educación; un binomio que, a inicios del siglo xx, no iba de la mano. Es importante destacar que este hecho implicó una reflexión sobre la educación desde lo que en la época se denominó estudios socioculturales (Álvarez, 1995; Silva, 1979; Helg, 2001; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1996; Herrera y Low, 1999; Herrera, 1999).

La institucionalización, en términos de organización y planeación, de la educación tomó mayor forma durante el período 1950-1960. Antes de esto, la República Liberal, con su reformismo, abrió y propició espacios para que intelectuales formados en disciplinas sociales se ocuparan de la educación, ya sea investigando o enseñando sobre el tema. Algunos de estos intelectuales fundarían luego el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional, como es el caso de Darío Mesa; otros serían profesores de la misma, como Ernesto Gulh, y otros se destacarían en el campo de la sociología, como Virginia Gutiérrez de Pineda. También contribuyeron a la institucionalización de la educación el Estatuto del Magisterio y el escalafón nacional, productos del interés social de los años treinta y de algunos gremios por el factor educativo. Podemos concluir que, al final del período liberal, ya contábamos con una producción escrita sobre educación que incluía tesis de grado, investigaciones patrocinadas por el gobierno, libros y artículos. En todos estos trabajos se transmitía una fortaleza metodológica más que teórica y un distanciamiento crítico de propuestas que, en la época, abordaban lo educativo desde posiciones religiosas, éticas o moralistas.

En la institucionalización de la educación convergen intereses sociales, institucionales, gremiales, gubernamentales e intelectuales, así como situaciones nacionales e internacionales que empujaban al país hacia la urbanización. En el contexto urbano, la educación adquiere un nuevo enfoque que, a su vez, provoca que en el ámbito rural el tema siga otros rumbos. Esto se debe a que, durante los años del desarrollismo, la educación se asoció con la movilidad social y los planes

de empleo, es decir, con la noción de cambio social. En este campo de reflexión se desarrolla un binomio que será objeto de discusión en trabajos de carácter histórico, económico y sociológico: educación y desarrollo. Ambos conceptos serán el centro de las misiones extranjeras Currie (1949) y Lebrecht (1958), así como del Primer Plan Quinquenal de Educación (1957) (Restrepo y Ortiz, 1998; Kugler, 1980).

Por supuesto, la coyuntura atrajo a historiadores y sociólogos que profundizaron en la relación entre los dos conceptos a través de investigaciones en las que se resaltaban las disonancias y consonancias entre educación y desarrollo. Gonzalo Cataño agrega a la binaria mencionada otras tres tipologías polares que tienen relación con la noción de desarrollo: educación y sociedad rural, especialmente por las políticas gubernamentales que intentaron ofrecer un panorama lo más completo posible sobre la incidencia de la educación en el mundo rural; educación y movimientos estudiantiles, que es otra tipología que ha atraído y sigue atrayendo atención, especialmente por la incidencia de los estudiantes de la universidad pública en diferentes coyunturas y espacios sociales; y, por último, los trabajos que relacionan educación y clase social, que abarcan desde la educación como agente de ascenso social hasta la educación como escenario en el cual cohabitan códigos restringidos o elaborados (Restrepo y Ortiz, 1998; Restrepo, 2002).

En la época de referencia, el tercer cuarto del siglo XX, los estudios sobre indicadores relacionados con la eficacia del sector educativo, tales como la cobertura escolar, el número de maestros, el nivel de escolaridad de los docentes y la infraestructura del sector, fueron comunes. Algunos de estos resultados se publicaron en la prensa para informar a la sociedad colombiana sobre el “progreso” del sector educativo. Durante este período, por primera vez a nivel nacional, se aplicaron instrumentos, especialmente de lápiz y papel, que exploraban el mundo de la escuela a partir de variables que evidenciaban la relación entre educación y desarrollo. Por lo tanto, las reflexiones teóricas en más de un trabajo se limitaron a la descripción y análisis de los resultados de dichos instrumentos. A esto se suma el auge de estudios que profundizaron en el tema educativo, pero desde enfoques que, aunque eran especializados, carecían de un deseo de diálogo o encuentro entre especialistas o disciplinas.

Durante estos años, una propuesta que orientó la actividad educativa fue objeto de reflexión por parte de historiadores. Se trata de la denominada tecnología educativa, que polarizó, más que articular, la reflexión que distintas disciplinas de las ciencias sociales llevaron a cabo. Sobre este paradigma, de envergadura mundial, se entrelazaron en la arena académica, social y política intelectuales, académicos, docentes, estudiantes, movimientos gremiales y el gobierno (Cárdenas y Boada, 2002; Suárez, 2002).

En el siguiente apartado, presentamos un balance, esquemático en su naturaleza, sobre cómo se ha abordado el tema de la evaluación en la historia. Podemos distinguir los siguientes grupos de trabajos que han planteado la evaluación como objeto de investigación.

- Énfasis en la lógica del derecho. Este grupo de trabajos se caracteriza por explicar la evaluación educativa externa como resultado de la lógica del derecho; por tal motivo, reconstruyen las razones que impulsaron la emisión de normas (leyes, decretos, reformas constitucionales) relacionadas con la evaluación educativa. En estos trabajos, existe un momento fundante, al cual se llega después de una exposición evolutiva de la normatividad que abarca desde la Colonia hasta la actualidad, en la cual se destaca el momento (como la creación de un instituto, por ejemplo) que hace visible la evaluación.

Esta perspectiva de trabajo aísla el campo de la educación de la dinámica nacional e internacional y se basa en fuentes normativas propias de ciertas instituciones gubernamentales, las cuales delimitan el análisis. La mayoría de estos trabajos fueron realizados por encargo oficial o por funcionarios de las instituciones responsables de diseñar y construir evaluaciones educativas externas (Acero, 1998; Alarcón, 1989; Herrera, 1984).

- Educación y modernidad. Otro grupo de trabajos, en los cuales apenas se mencionan problemáticas de evaluación educativa, centra su atención en la modernización, especialmente en el ámbito económico y político, que “obliga” a los gobiernos

a alinearse con los parámetros internacionales. Estos estudios analizan la expansión del sistema educativo, la cual explican por su adecuación a procesos de modernización. El centro de la argumentación son estadísticas educativas y económicas que muestran avances o retrocesos del sistema educativo y la respuesta de diferentes gobiernos para regularizar la educación.

Parte de estas investigaciones abordan la tensión entre la educación pública y privada, mostrando que los gobiernos han sido indolentes con respecto a la primera y favorables a la segunda. También se argumenta que la creación de un sistema educativo tuvo como intención aclimatar a sectores rebeldes de la población, o que los sistemas educativos son estrategias de los gobiernos para civilizar y adoctrinar a las masas (Bernal et ál., 1965; Safford, 1976; MEN, 1959; Arnove, 1978).

- Educación, cultura y sociedad. Durante la década de 1980, salieron a la luz pública trabajos sobre historia y educación que afinaron metodologías y perspectivas teóricas. Muchos de estos estudios fomentaron la revisión de las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas de la educación, así como de los mecanismos de poder, para correlacionar sus resultados con determinadas prácticas educativas. En este grupo incluyo aquellos trabajos que, desde la historia social o de las ideas, investigan aspectos particulares de la educación y que, en coherencia con su enfoque, ven en esta algo más que un mero mecanismo de poder. El objeto de estos estudios es reconstruir aspectos específicos (escuelas normales, cultura aldeana, la educación durante los gobiernos liberales, etc.). En este contexto, se presentan varias líneas temáticas de trabajo histórico: la educación como reflejo de la división de la sociedad colombiana, la ciudad como espacio educativo, la sociedad educadora, el Movimiento Pedagógico y su incidencia en la educación, y la educación como campo autónomo e interdisciplinario (Helg, 1989; Álvarez, 2002; Herrera, 2000; Martínez, 2003).

- Evaluación, política e ideología. Un último grupo de trabajos que reflexionan sobre la evaluación educativa es el de corte político-ideológico. Estos estudios, de carácter histórico, sociológico y de opinión, concluyen que la evaluación educativa es una imposición de los centros de poder. Esta imposición está alineada con el modelo económico imperante y tiene como propósito fundar una cultura homogénea que deja de lado las particularidades de las instituciones, las regiones o los países. Las investigaciones de este grupo no abordan aspectos históricos y sus análisis responden más a determinadas coyunturas, como los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES, hoy Saber Pro) (Lebot, 1979; Gómez, 2002; et ál., 2001; Tenti Fanfani et ál., 2003).

Conclusiones

El anterior balance nos permite formular las siguientes conclusiones:

- La evaluación educativa integra procesos racionales propios de la modernidad que inducen la formación de nuevos valores, relaciones con el saber y pautas específicas de comportamiento asociadas con procesos de modernización. Por ejemplo, la economía cafetera y la industrialización favorecen que sectores de la población se enfrenten a disciplinas de trabajo, topes de producción o jerarquías de administración. Concomitante con lo anterior, las nuevas generaciones deben aprender conocimientos que se transmiten desde la educación formal, adecuados al nuevo contexto. Los cambios que traen los procesos de modernización impulsan la transformación de los tipos de administración pública, de tal forma que las burocracias tradicionales dan paso a tecnocracias funcionales.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación no es un hecho aislado; se inscribe en procesos racionales que están asociados con cambios en los sectores económicos, políticos y culturales, desde los cuales debe estudiarse.

- En concordancia con lo anterior, la formación de propuestas en evaluación educativa externa está asociada con círculos de políticos e intelectuales afines a los cambios económicos, políticos y culturales, y conscientes de las demandas de estos. En el caso de esta investigación, figuras conservadoras como Gabriel Betancur Mejía y Jaime Sanín Echeverry, cercanas al ospinismo, propusieron que la evaluación educativa externa debería estar en manos privadas. Por otro lado, sectores relacionados con el liberalismo insistieron en que la evaluación debía estar en manos del Estado. Ambas posturas formaban parte de los grupos políticos que impulsaron el desarrollismo en Colombia. No obstante, las limitaciones administrativas del país impusieron una vertiente intervencionista: más práctica, menos costosa y con solvencia técnica.

Ni durante la República Liberal ni en las presidencias de Mariano Ospina y Laureano Gómez se consolidó una u otra propuesta. Fue en la administración de Rojas Pinilla y, especialmente, durante el Frente Nacional que se consolidó la propuesta intervencionista. Hasta los años sesenta, se logró impulsar políticas nacionales de educación, aunque con el contrapeso de políticos regionales. Estas políticas fueron la base para la creación de evaluaciones educativas externas.

- Las reformas impulsadas durante los gobiernos del Frente Nacional, las cuales recibieron apoyo de la Alianza para el Progreso, generaron oposición en el ámbito educativo por parte de las universidades privadas y del movimiento estudiantil. No obstante, la evaluación pasó inadvertida y se discutió poco al respecto, en gran medida debido a las condiciones técnicas del tema. Sin embargo, gran parte de lo que se pensó y llevó a cabo estuvo influenciado por el Educational Testing Service (ETS).

Referencias

- Acero, H. (1998). *Desarrollo histórico de las pruebas de admisión en la educación superior colombiana-SNP*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Alarcón, B. (1989). *Reflexiones sobre la utilización de los exámenes de Estado* [Trabajo presentado en el curso de Magíster en Dirección Universitaria]. Universidad de los Andes.
- Álvarez, A. (1995). ...Y la escuela se hizo necesaria: En busca del sentido actual de la escuela. Editorial Magisterio y Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Álvarez, A. (2002). *Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿Un cambio de época?* Universidad Pedagógica Nacional.
- Arnové, R. (1978). Políticas educativas durante el Frente Nacional 1958-1974. *Revista Colombiana de Educación*, (1), 8-37.
- Bernal, A. (1965). *La educación en Colombia*. Oficina Internacional de Investigaciones Sociales de FERES.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control* (Vol. 4). Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1997). *Los estudiantes y la cultura*. Editorial Labor.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto* (2.^a ed.). Taurus.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Burrow, J. (2000). *La crisis de la razón: El pensamiento europeo, 1848-1914*. Crítica.
- Cárdenas, M. y Boada, M. (2002). El movimiento pedagógico (1982-1998). En Zuluaga, O. L. *Historia de la educación en Bogotá* (Tomo 2, pp. 259-296). Panamericana.
- Crosby, A. (1998). *La medida de la realidad: La cuantificación y la sociedad occidental, 1250-1600*. Crítica.
- Gladwell, M. (2011, February 14). The order of things: What college rankings really tell us. *The New Yorker*. <https://www.coursehero.com/file/32057504/Gladwell-The-order-of-thingspdf/>
- Gómez, V. (2002). *Un examen de los exámenes de calidad de la educación superior (ECAES)*. Universidad Nacional de Colombia. Versión en Gómez,

- V. (2003). Un examen de los exámenes de calidad de la Educación superior (ECAES). Pedagogía y Saberes. 91. 10.17227/01212494.19pys91.94.
- Gould, S. J. (1984). *La falsa medida del hombre*. Antonio Bosch Editor.
- Gurevich, A. (1997). *Los orígenes del individualismo europeo*. Crítica y Grijalbo Mondadori.
- Helg, A. (1989). La educación en Colombia 1958-1980. En *Nueva historia de Colombia*, pp. 135-158 (Tomo 4). Planeta.
- Helg, A. (2001). Alfabetización, enseñanza e instituciones escolares en el primer tercio del siglo xx. En Tirado, A. *La educación en Colombia 1918-1957: Una historia social, económica y política* (pp. 35-109). Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Plaza y Janés.
- Herrera, M. (2000). *Discurso y razón: Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Tercer Mundo Editores.
- Herrera, M. y Low, C. (1999). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo: El caso de la Escuela Normal Superior*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, N. (1984). *Interrogar o examinar: Un enfoque sobre evaluación en el medio educativo*. Ediciones Ocue.
- Kugler, B. (1980). Una revisión crítica de investigaciones hechas en Colombia sobre educación y economía. *Revista Colombiana de Educación*, (5). s.p.
- Landes, D. (1999). *La riqueza y la pobreza de las naciones: Por qué algunas son tan ricas y otras tan pobres*. Crítica.
- Le Goff, J. (1972). *Mercaderes y banqueros de la Edad Media* (6.ª ed.). EUDEBA.
- Lebot, I. (1979). *Educación e ideología en Colombia*. La Carreta.
- Martínez, A. (2003). *Currículo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia* (2.ª ed.). Universidad Pedagógica Nacional y Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (1959). *Educación colombiana, 1903-1958* (Tomo 1). Imprenta Nacional.
- Murilo de Carvalho, J. (1990). *A formação das almas: O imaginário da república no Brasil*. Companhia das Letras.
- Ravela, P., Wolfe, R., Valverde, G. y Esquivel, J. (2001). *Los próximos pasos: ¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* PREAL.

- Restrepo, G. (2002). *Peregrinación en pos de Omega: Sociología y sociedad en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, G. y Ortiz, J. G. (1998). *Saber y poder: Socialización política y educativa en Colombia* (Tomo 11). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (2022). Apropiaciones de lo moderno: 1903–1934. En *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Vol. 2, pp. 3-42). Colciencias; Ediciones Foro Nacional por Colombia; Ediciones Uniandes; Editorial Universidad de Antioquia/Clío.
- Safford, F. (1976). *The ideal of the practical: Colombia's struggle to form a technical elite*. University of Texas Press.
- Silva, R. (1979). La educación en Colombia, 1880-1930. En Tirajo, A. *Nueva historia de Colombia* (Tomo 4, pp. 61–86). Planeta.
- Suárez, H. y Rodríguez, A. (comp.). (2002). *20 años del movimiento pedagógico 1982-2002: Entre mitos y realidades*. Editorial Magisterio.
- Tenti Fanfani, E., Gustavo, I., Bonilla, J., Brunner, J., Halpern, P., Granovsky. M., Tiana Ferrer, A., Martínez, F. y Navarro, J. C. (2003). *Evaluar las evaluaciones: Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. IIPE-Unesco.
- Toulmin, S. (2001). *Cosmópolis: El trasfondo de la modernidad*. Península.
- Toulmin, S. y Janik, A. (1998). *La Viena de Wittgenstein*. Taurus

Trayectoria de la Estrategia de Formación Posgradual

Introducción

Este capítulo tiene el propósito de recoger parte del recorrido de la denominada Estrategia de Formación Posgradual Docente (EFPD) que han implementado los gobiernos de la ciudad de Bogotá. A pesar de la importancia de lo que aquí denominamos Estrategia, dada la cobertura que ha logrado entre los docentes, así como las articulaciones entre instituciones de educación superior, educación básica y media, y las políticas educativas de cada administración, faltan estudios sobre su historia, sus impactos en la educación y en las experiencias pedagógicas, así como sobre las transformaciones que realizaron los programas de posgrado en los cuales los docentes cursan sus estudios.

La Estrategia se ha construido durante cinco administraciones en Bogotá: Luis Eduardo Garzón (2004-2008), Samuel Moreno Rojas (2008-2012), Gustavo Petro Urrego (2012-2016), Enrique Peñalosa Londoño (2016-2020) y Claudia López (2020-2024). Cada una de estas administraciones ha adecuado la Estrategia a sus intereses políticos, pero, y queremos resaltarlo, la ha preservado y, si se quiere, cualificado. Este es uno de los casos en los que se ha construido sobre lo ya existente en el sector de la educación.

Este trabajo busca abrir las puertas a futuras investigaciones, por ejemplo, sobre los temas o problemas de tesis de los docentes graduados con el apoyo de la EFPD sobre estudios de casos que profundicen en los aportes de estas tesis en las instituciones educativas en las cuales laboran. También se sugiere realizar pesquisas sobre el impacto en la educación de la ciudad o sobre los aprendizajes que las universidades han aprovechado para cualificar sus programas de posgrado, basándose en la participación en la Estrategia.

Este escrito aporta información sobre la trayectoria de la EFPD desde la alcaldía de Luis Eduardo Garzón hasta la de Claudia López. Al decir que “aporta”, se entiende que en este texto se reúnen y sistematizan datos, indagaciones o referencias presentes en personas, instituciones o lugares, organizados en un relato cronológico. La intención es abrir la puerta a las diferentes trayectorias de la EFPD; en este caso, se presenta una, específicamente relacionada con la historia.

Luego de esta presentación, en el trabajo se aborda una discusión recurrente sobre desde dónde mirar la formación docente: como algo exterior o como parte de la construcción del sujeto docente. A continuación, se ubica de manera sucinta la formación docente en la política educativa del país. Posteriormente, se desarrollan las trayectorias de la formación docente durante cinco administraciones de la ciudad y se concluye con algunos aspectos de debate.

Una discusión de nunca acabar

Alguna literatura sobre formación docente indica que esta se construye desde posiciones exteriores; otra bibliografía, en cambio, apuesta por configurarla desde el lugar del sujeto. La primera se apoya, entre otros autores, en los análisis que realizan Francesco Tonucci y Philippe Meirieu sobre la escuela. Para ellos, los sistemas educativos son máquinas o fábricas que moldean a los seres humanos. Los títulos de sus obras, *La máquina de la escuela* (2008) y *Frankenstein educador* (2010), aunque ya distantes en el tiempo, son aún referentes que circulan en numerosas publicaciones. Desde estos horizontes conceptuales, la formación docente se observa como fabricación o domesticación, o como

prácticas mecánicas e instrumentales. Estas miradas, en algunos casos, caen en simplificaciones. Desde estas posiciones, la formación docente es apreciada como instrumentalización o mecanización.

La perspectiva desde el lugar del sujeto considera la formación a partir de las experiencias y relaciones con el saber, así como con las prácticas pedagógicas de los docentes. El docente es apreciado como un sujeto con autonomía, capacidad de diálogo e interpelación, dispuesto a construirse a través de la formación, ya que advierte en sus experiencias, logros y falencias aspectos que pueden cualificarse. Puntos de vista como los expuestos por Hardt y Negri (2005), Levinas (1999) o Freire (1999, 2012) aportan a la formación docente miradas desde las cuales se piensa a los maestros en relación con otros, dado que sus prácticas demandan interactuar y recorrer caminos en los que se configuran como sujetos. Sujetos que lideran historias. Es decir, el maestro es un ser de proyectos propios, comunes y ajenos. En este contexto, la formación docente se convierte en un espacio de creación, crítica, reconocimiento de experiencias y aprendizajes colectivos.

No obstante, la formación docente no es un escenario de blancos y negros; es decir, las políticas sobre el tema no se construyen ni se concluyen desde una de las posiciones expuestas. No es raro que en un proyecto de formación docente convivan acciones instrumentales con aquellas orientadas a la construcción de sujetos. Un discurso —ya sea académico, público o privado— sobre formación docente que coloque el acento en una u otra de las posiciones mencionadas no implica que esta se refleje tal cual en las experiencias, prácticas o saberes docentes, ni que el impacto, si este se produce, en el grupo de docentes que asume la propuesta de formación sea directo e inmediato. Posicionar un punto de vista por sí solo no garantiza que los trayectos de formación docente se desarrollen desde el mismo.

La formación docente, desde una u otra posición, transforma, modifica y ofrece rumbos a los maestros para su vida y ejercicio pedagógico. La crítica, como discurso académico, no es un lugar privilegiado de la posición del sujeto; también existe desde lo que hemos denominado posición exterior. Cuando los sujetos reflexionan sobre procesos de formación, se abren a la autoformación, la cual implica un ejercicio crítico —desde diferentes posiciones académicas, políticas o personales— de los

talleres, los cursos o las “capacitaciones”, así como de aspectos o temas de corte instrumental que ofrecen problemáticas desde la posición del sujeto. Estas críticas implican rupturas, desaprendizaje y descomposición. En voz de Alejandro Cerletti: “la formación docente deberá ser, en sentido estricto, una constante auto-formación. Y toda autoformación supone, en última instancia, una trans-formación de sí” (2008, p. 11).

La formación docente es tanto racionalidad técnica como experiencia, construcción y deconstrucción de sujetos. El deseo de algunos académicos o investigadores de que esta sea únicamente lo segundo, y desde ahí suponer que aquella formación que se apoya en prácticas mecánicas o instrumentales es inferior, no atiende a las circunstancias en las cuales se diseñan las políticas públicas. Al adelantar programas de formación docente, no se puede perder de vista el tiempo, el saber y la experiencia de los maestros, criterios que pueden atenderse desde ambas posiciones. Tampoco se puede soslayar que ser y hacer un oficio o profesión involucra rituales, formas o maneras, algunas de las cuales están descritas en la normatividad. En su trayectoria de vida, el docente cualifica al menos tres tipos de saberes:

“El de la disciplina... [a través del cual reflexiona] sobre el conocimiento que se produce en su campo disciplinar; el pedagógico, a través del cual comunica las reflexiones sobre la disciplina; y el académico, caracterizado por el ejercicio de escritura resultado de los dos anteriores tipos de saber...” (Zambrano, 2007, p. 226). Este autor advierte que la formación docente alcanza significados técnicos que se relacionan con un “ejercicio práctico del saber” y significados espirituales que provienen de los sentidos que los sujetos docentes construyen y que aquilatan su formación desde la experiencia, así como de los tiempos y espacios en los cuales están involucrados (Zambrano, 2007).

La formación docente en la política educativa

La formación de docentes en Colombia está enmarcada en la Constitución Política de 1991, la Ley 152 de 1994 (Ley Orgánica del

Plan de Desarrollo, artículo 45), la Ley 115 de 1994, el Decreto 709 de 1996 y la Directiva Ministerial n.º 28 de 2009, entre otros. En términos operativos, con base en los planes de desarrollo de las administraciones y los planes sectoriales de educación, se construye un Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) que se sustenta en un diagnóstico de necesidades socioeducativas, entre las cuales se incluyen las de los docentes (Ortiz et ál., 2022). El texto *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política* del Ministerio de Educación (2013) ofrece los criterios que desde el Estado conforman el sistema de formación de los educadores.

La formación posgradual de docentes en Bogotá

En el siguiente apartado, recogemos parte de la historia de la EFPD durante las alcaldías de Garzón, Moreno, Petro, Peñalosa y López, destacando los aportes de cada administración. Aunque cada una de las cinco alcaldías ha aportado sus particularidades, se puede subrayar que esta estrategia se ha construido sobre la base de lo que dejó el gobierno anterior. Los estudios sobre el impacto de la Estrategia apenas están comenzando, y el de Acosta et ál. (2019) subraya que es prematuro y que se requieren diferentes investigaciones para dar cuenta de los impactos del programa.

Versiones de la EFPD

La primera versión del programa se conformó durante la alcaldía de Luis Eduardo Garzón (2004-2008). En esta ocasión, la Secretaría de Educación (SED) firmó convenios con tres universidades públicas de Bogotá: la Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En cada una de estas instituciones, en promedio, alrededor de 40 profesores cursaron programas académicos de posgrado con el apoyo de la SED. Entre la Secretaría de Educación de Bogotá y los profesores universitarios que representaban las maestrías de las tres universidades mencionadas,

se conformó un comité para monitorear los procesos de los docentes del distrito que cursaban los posgrados. Este comité también atendió la transferencia de recursos entre la SED y las universidades participantes, con los cuales se cubrían los costos de matrícula de los profesores que cursaban los programas. Estos traslados de fondos entre la Secretaría y las instituciones de educación superior se realizaban cada semestre (SED, 2008).

Los logros de esta primera experiencia nutrieron los ajustes que la alcaldía siguiente, liderada por Samuel Moreno (2008-2012), junto con María Fernanda Campo Saavedra y Clara López Obregón, implementó sobre esta versión inicial. Se subsanó el asunto de las transferencias semestrales de recursos entre la SED y las instituciones de educación superior, mediante la constitución de un fondo conjunto entre la SED y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex), con montos suficientes para financiar la EFPD. Esta acción facilitó la ampliación del número de candidatos que podían participar en las convocatorias, lo que supuso involucrar a más universidades que ofrecieran programas de posgrado para los docentes.

La convocatoria ofrecida durante esta administración inscribió cerca de 500 docentes, de los cuales la SED preseleccionó el 40 % mediante ensayos en los que los candidatos planteaban la investigación que realizarían en el posgrado, así como el vínculo entre esta y las problemáticas pedagógicas y educativas de la institución en la que laboraban. De estos 200 docentes preseleccionados, cada uno eligió entre un grupo de maestrías aquella que más se identificaba con sus intereses pedagógicos y educativos. Al final, 50 docentes fueron seleccionados por las Instituciones de Educación Superior (IES) y, a través del convenio SED-Icetex, se financiaron los posgrados. Una condición que se ha mantenido a lo largo del proceso es que las universidades que cuentan con las condiciones para formar parte de la Estrategia deben tener Acreditación de Alta Calidad. El convenio SED-Icetex también brindó la posibilidad de cursar un programa de doctorado con una universidad cubana. Estas dos primeras versiones de la Estrategia beneficiaron a cerca de 500 docentes (SED, 2009).

Durante la alcaldía de Gustavo Petro (2012-2016), la Estrategia se ajustó en tres aspectos. En primer lugar, se articula la investigación

que realizan los docentes para obtener un título de posgrado con las necesidades de las instituciones educativas distritales. En segundo lugar, se aumentaron los recursos del fondo del SED-Icetex. Por último, se organiza la oferta de posgrados que pueden cursar los candidatos en universidades de Bogotá.

Los tres aspectos mencionados fueron producto, entre otras iniciativas, del diseño, aplicación y procesamiento de una encuesta que consultó los intereses de los docentes de la ciudad. Alrededor de cinco mil profesores respondieron al instrumento. Los resultados de la encuesta se discutieron en mesas de trabajo con representantes de aproximadamente 150 posgrados, quienes aprovecharon esta información para cualificar aspectos curriculares y de investigación en las ofertas de maestrías y doctorados. Esto permitió vincular de manera más clara la EFPD con el plan institucional anual de formación, abordar las problemáticas de las instituciones educativas y generar una dinámica de acompañamiento desde los posgrados a los procesos de investigación de los docentes.

También se creó un órgano de seguimiento y monitoreo en el que participaban representantes de las instituciones de educación superior, delegados de la SED y de las instituciones educativas de Bogotá.

En el año 2012, se organizó una Feria de oferta de posgrados en la sede de Corferias. A través de stands y paneles, los profesores recibieron información sobre los posgrados que podían cursar. Las cifras estimadas indican que al evento asistieron más de ocho mil personas y que cinco mil docentes realizaron un proceso de preinscripción en los diferentes posgrados que se ofrecieron. Un año después, la convocatoria del año 2013 incluyó a 16 universidades y 150 programas de posgrado, para los cuales se seleccionaron dos mil maestros de instituciones públicas de la ciudad.

Durante el año 2013, se celebró un encuentro con egresados de EFPD, en el cual se ofrecieron múltiples testimonios sobre los alcances y limitaciones del programa. Entre los primeros, destaca el impacto de la formación en la práctica de los docentes, en la calidad de la vida laboral y en la apertura a nuevas rutas de formación. En cuanto a las limitaciones, se mencionó la carencia de espacios en los cuales

los magísteres o doctores puedan continuar o profundizar en investigaciones pedagógicas y educativas (SED, 2012).

La alcaldía de Enrique Peñalosa (2016-2020) emprendió un plan de reestructuración de la EFPD. Para ello, se tomaron en cuenta las valoraciones que las direcciones locales de educación de las 20 localidades de la ciudad tenían sobre la Estrategia. Durante abril de 2017, se promovieron mesas de trabajo en las cuales participaron docentes de la dirección local, directivos y administrativos docentes, representantes de las universidades y de la Secretaría de Educación. Con la información recopilada en las direcciones locales, se construyeron criterios para abrir la convocatoria de la EFPD en noviembre de 2017, en la cual se introdujo una nueva categoría: la innovación. En esta oportunidad, los programas de posgrado presentaron sus propuestas para ser evaluadas por un equipo de la SED. De 37 programas posgraduales, se aceptaron 27.

Además, en esta versión de la EFPD, las instituciones educativas distritales escucharon las propuestas de investigación de los docentes con el propósito de valorar la relación entre el proyecto del profesor y las necesidades de la institución. Con el respaldo de la institución en la que labora, el docente aplica al programa seleccionado y, si es admitido, cuenta con los recursos para cursar su posgrado, previo trámite ante la SED (2017).

Destacamos algunas líneas en relación con la administración de Claudia López (2020-2024). Durante este gobierno, la Estrategia recibió el nombre de “Profes a la U. Docentes que nunca dejan de aprender”. De acuerdo con la información que se explicita en la Convocatoria 2023 (SED, 2023), en esta versión se buscó beneficiar a 1500 docentes y directivos docentes para que cursaran programas de posgrado. En esta oportunidad, se destinaron 25 mil millones de pesos para financiar el 80 % del valor de la matrícula de doctorados, el 75 % de maestrías o el 70 % de especializaciones. Los interesados podían seleccionar entre 100 programas de posgrado que ofrecieron diferentes instituciones de educación superior del país, no solo de Bogotá.

Cada vez más, la Secretaría de Educación afina los criterios de los posgrados que pueden participar en la EFPD. En el caso de “Profes a la U. Docentes que nunca dejan de aprender”, los 100 programas de

posgrado ofertados están relacionados con la innovación educativa, los derechos humanos, la convivencia escolar, las competencias socioemocionales, los ambientes virtuales y de aprendizaje en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el medio ambiente, así como la gestión y organización escolar, y cada una de las áreas disciplinares, por ejemplo, ciencias naturales, ciencias sociales o idiomas. Uno de los objetivos de la formación posgradual es ofrecer herramientas que permitan a los docentes desarrollar habilidades pedagógicas, didácticas y educativas para el siglo XXI.

Discusión

Entre 2004 y 2022, la EFPD ha beneficiado a cerca de ocho mil docentes y ha experimentado diversos ajustes y transformaciones. Cada una de las cinco administraciones mencionadas en este artículo ha realizado modificaciones a la versión anterior de la Estrategia. Valorar los logros o dificultades de la Estrategia desde una lógica que relaciona la formación académica de los docentes con mejores resultados en pruebas de logro resulta simplista. Entre los logros de la Estrategia, se destacan los siguientes:

- a) Se concretó una oferta concertada de posgrados que responde a los intereses de la SED, de los maestros que aplican a las convocatorias, de los colegios y de las universidades.
- b) Se ha articulado la formación de posgrados con las necesidades y requerimientos de las instituciones educativas.
- c) Es importante destacar que la investigación pedagógica y educativa se articule con los contextos en los cuales se desempeñan los docentes.
- d) Se han diseñado y construido instancias de acompañamiento para los docentes que cursan los posgrados, desde las

universidades, los establecimientos educativos y la Secretaría de Educación.

- e. Se han realizado ajustes curriculares a los programas de posgrados y se han creado procesos de investigación que articulan las necesidades e intereses de contextos locales o institucionales con los de los profesores investigadores.

Es importante destacar que algunos programas de posgrado promovieron acompañamientos *in situ*, que implican visitas a las instalaciones de los colegios por parte de equipos de docentes universitarios que orientan las tesis de los profesores. Durante estas visitas, se entablan diálogos con actores involucrados en la investigación, como estudiantes, padres de familia y directivos. Estas visitas han permitido la integración de saberes, experiencias y prácticas entre diferentes sujetos y actores educativos y pedagógicos.

Aunque uno de los incentivos de la EFPD es el mejoramiento individual y colectivo de los maestros, como los ascensos en el escalafón y los aumentos salariales, los docentes que han sido apoyados por esta estrategia también muestran interés en profundizar en la investigación educativa y pedagógica. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones y la Secretaría de Educación diseñen o promuevan formas que institucionalicen la investigación como parte del quehacer docente (Jaimes y Rodríguez, 2015). En este sentido, es importante construir rutas en las instituciones que abran espacio a las investigaciones que realizan los docentes. Esto permitiría a los docentes investigadores emprender proyectos que contribuyan a los procesos pedagógicos y educativos, así como a la consolidación de áreas o campos de investigación en la institución, y contar con información que facilite el seguimiento de estos proyectos (SED, 2015, 2016).

Aunque es positivo que las alcaldías de la ciudad ajusten la Estrategia de acuerdo con sus intereses, es importante impulsar estudios que permitan valorar los alcances y limitaciones de la Estrategia desde diferentes perspectivas, que incluyan aspectos financieros, beneficiarios, instituciones educativas e instituciones de educación superior (Acosta et ál., 2019).

Conclusiones

Un balance general de la EFPD indica que esta ofrece más ventajas y logros que debilidades o falencias.

La EFPD en Bogotá comenzó a gestarse durante la administración de Luis Eduardo Garzón (2004-2008). Consistió en apoyar con el 80 % del valor de la matrícula de un programa de posgrado ofrecido por instituciones de educación superior de Bogotá, acreditadas con alta calidad, a los docentes que cumplieran con los criterios de selección establecidos por la Secretaría de Educación y las universidades que forman parte de la Estrategia.

Este programa, en sus inicios, se estableció con diferentes intenciones. Entre ellas se encuentran ofrecer espacios de formación posgradual a los docentes públicos que laboran con la Secretaría de Educación de Bogotá, buscar alternativas a la formación docente centrada en cursos de capacitación y privilegiar la investigación pedagógica en relación con la formación docente.

La EFPD de Bogotá, que inició como un conjunto de acciones que integraban los intereses de las instituciones educativas y de los docentes con los de la Secretaría de Educación de Bogotá, concibe al docente como un sujeto dotado de saberes y prácticas pedagógicas. Esta estrategia requiere de escenarios de formación en los cuales los docentes puedan sistematizar saberes y experiencias, acompañados por un *programa académico posgradual*.

La formación docente implica rutas diferentes y complementarias, ya sea desde posiciones exteriores o desde las del sujeto. En el caso de la Estrategia de Formación Posgradual, aunque en sus diferentes versiones se ha dado mayor prevalencia a la configuración de sujetos, ello no significa que en algunos casos el enfoque sea más técnico.

La pregunta, ¿en qué se benefician los colegios, las prácticas pedagógicas y, en general, la educación de la ciudad de la formación de sus docentes en programas académicos de posgrado?, es difícil de valorar por diferentes razones. Una de ellas es de carácter teórico-metodológico y responde a la cuestión de cómo relacionar la formación académica docente con los procesos pedagógicos en el aula. Una respuesta que se ha intentado es correlacionar los resultados en pruebas

externas con la formación académica de los docentes; sin embargo, los resultados no son concluyentes (Acosta et ál., 2022). Un balance general de la Estrategia de Formación Posgradual indica que esta ofrece más ventajas y logros que debilidades o falencias.

Referencias

- Acosta, J., Castillo, M., Cortés, D., Gómez, M., González, J. I., López, A., Maluendas, A., Ortiz, J. G. y Sandoval, M. (2019). Evaluación de impacto del programa de formación docente en Bogotá. *Educación y Ciudad*, (36), 93–104. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2136>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito, Dirección de Formación Docente e Innovaciones Pedagógicas. (2023, abril). *Programas de formación posgradual: Convocatoria 2023 (Profes a la U: Docentes que nunca dejan de aprender)*. https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2023-04/Convocatoria-Profes-a-la-U-2023.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. (2008). *Plan sectorial de educación 2004-2008: Bogotá: una gran escuela para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. (2009). *Plan sectorial de educación 2009-2011: Incentivos para una educación de calidad*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. (2012). *Bases para el plan sectorial de educación 2012-2016: Calidad para todos y todas*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Plan sectorial de educación 2012-2016: Hacia una ciudad educadora*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016, mayo 2). *Inversión histórica para la educación en el Plan de Desarrollo de Enrique Peñalosa*. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/inversion-historica-para-la-educacion-en-el-plan-de-desarrollo-de-enr>
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Freire, P. (1999). *Política y educación*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Hardt, M. y Negri, A. (2005). *Imperio*. Paidós.
- Jaimes Carvajal, G. y Rodríguez Luna, M. E. (2015). Convergencias, tensiones y rupturas en las políticas de formación e incentivos docentes en Bogotá D. C. (1996-2013). *Revista Colombiana de Educación*, (68), 113-148. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce113148>
- Levinas, E. (1999). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_19.pdf
- Meirieu, P. (2010). *Frankenstein educador* (Trabajo original publicado en 1996). Laertes.
- Ortiz, J., Ruiz, L. y Orjuela, G. (2022). De funcionario a intelectual: Trayectos de la formación docente. *Revista Internacional Magisterio*, (112), 18-22.
- Tonucci, F. (2008). *La máquina de la escuela* (Trabajo original publicado en 1970). Centro de Documentación Crítica.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Sobre el autor

José Guillermo Ortiz Jiménez

Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, doctorado y magister en historia, y sociólogo de la Universidad Nacional; licenciado en filosofía y letras de la Universidad Santo Tomás, en la cual realizó un posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad.

Correo: : jose.ortiz@usta.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1842-8702>



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
2026



Esta obra explora las profundas conexiones entre las ciencias sociales y humanas con los campos de la educación y la pedagogía. A través de sus páginas, el autor, José Guillermo Ortiz Jiménez, demuestra cómo la práctica educativa no transcurre en el vacío, sino que apropia marcos teóricos, conceptuales y metodológicos de las disciplinas sociales para responder a las circunstancias históricas, económicas y políticas particulares de Colombia.

Para ello, el libro presenta cuatro rigurosos estudios que recorren distintos momentos de la historia educativa del país: la formación política escolar durante la Independencia, el contraste entre la instrucción técnica y la pedagogía Waldorf a mediados del siglo XX, los orígenes de la evaluación educativa ligados a la modernización y la trayectoria de la Estrategia de Formación Posgradual de los maestros en Bogotá. Se trata de una lectura indispensable que invita a repensar la escuela como un escenario vivo de creación y crítica sociocultural.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS