

CULTURA Y POLÍTICA EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN COLOMBIA



Universidad
del Cauca

MARVI ALEXANDRA GUTIÉRREZ SALAZAR

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN ÉTICA Y FILOSOFÍA POLÍTICA
POPAYÁN
2024

CULTURA Y POLÍTICA EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN COLOMBIA



Universidad
del Cauca

Presentado por:

MARVI ALEXANDRA GUTIÉRREZ SALAZAR

Director:

Dr. JOSÉ RAFAEL ROSERO MORALES

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN ÉTICA Y FILOSOFÍA POLÍTICA
POPAYÁN
2024

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	2
CAP. 1 CULTURA Y MODELOS PEDAGÓGICOS EN COLOMBIA.....	5
Historia de los modelos pedagógicos en Colombia.....	9
Cultura y su relación con los modelos pedagógicos en Colombia	21
Los modelos pedagógicos en el Cauca.....	25
CAP. 2 LA POLITICA Y SU IMPACTO EN LOS MODELOS PEDAGOGICOS EN COLOMBIA	34
Análisis de la relación entre política y educación en Colombia.....	37
Descripción de las políticas públicas educativas del siglo xx y su impacto en los modelos pedagógicos en Colombia.....	48
CAP. 3 ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN COLOMBIA A PARTIR DE LA COMPETENCIA CULTURAL.....	59
Reflexiones sobre modelos pedagógicos.....	61
Reflexiones sobre cultura y educación.....	72
Conclusiones.....	80
Bibliografía.....	84

INTRODUCCIÓN

Hablar del tipo de educación impartida en las distintas instituciones educativas del país, así como en la región caucana, conlleva necesariamente al análisis de los modelos pedagógicos y la forma en cómo estos se han construido a través de elementos políticos configurados históricamente. Todo esto ha ido influyendo en la formación de los individuos y la sociedad, pero sin alcanzar plenamente los ideales culturales de los distintos proyectos nacionales. Esto, a causa de problemas de orden económico, social y político que ha sufrido el país, pues se trata de aspectos decisivos a la hora de poner en marcha los planes de educación y su completo desarrollo.

En ese sentido, el presente trabajo monográfico tiene por objetivo indagar acerca de lo determinante que resulta la cultura y la política en la configuración de los modelos pedagógicos, así como en las prácticas ciudadanas; teniendo en cuenta que, en cada periodo o etapa, la sociedad colombiana ha implementado un modelo específico, acorde a los valores y prácticas del contexto. Lo cual, también implica un análisis de las condiciones sociales, así como la comprensión de los fenómenos políticos, que permiten determinar el proceso de socialización mediante el cual se reproducen símbolos y prácticas dentro y fuera de las instituciones de educación.

La monografía se desarrolla en tres bloques de exposición. El primero, busca determinar los principales aportes de la cultura a los modelos pedagógicos; es decir, vislumbrar el tipo de orientación y formación hacia el cual apuntaban las distintas sociedades de Colombia. Para ello, se delimitan unas etapas o periodos específicos, resaltando las características culturales reflejadas en cada uno de los modelos pedagógicos desarrollados en los diferentes gobiernos,

particularmente desde el siglo XX hasta la actualidad, pues se trata de una época de grandes impactos culturales, sociales y políticos. En un segundo momento, se examinan las diferentes prácticas políticas, económicas y sociales que han servido como marco de referencia para los procesos legislativos y los lineamientos de acción de las prácticas y contenidos de enseñanza impartidos en las instituciones de educación. Para ello, se debe considerar el hecho de que el marco político delimita los modelos de enseñanza-aprendizaje, determinando las temáticas y los métodos de enseñanza.

Dicho aspecto es primordial si se pretende comprender la forma en cómo la historia de la pedagogía en Colombia es también una historia de la cultura y de sus formas de vida; en otros términos, en el hecho de que existe una continuidad histórica entre el desarrollo de los modelos pedagógicos y las formas culturales del país, de manera tal, que la pedagogía tendría como finalidad la formación del ser humano pero bajo el ideal que cada época histórica ha configurado sobre la noción de humanidad y los ejes legislativos que delimitan dicho concepto. Ello se vislumbra desde diversos contextos de la nación, tal como ocurre en la región caucana, donde las formas ideales y culturales de turno, han intentado implementar un modelo pedagógico acorde a las mismas, pero no a las circunstancias sociales y culturales del contexto, generando una serie de conflictos en el entorno.

Por lo anterior, el presente proyecto también ofrece una contextualización del problema, que permita analizar la temática desde las condiciones históricas y sociales inherentes al departamento del Cauca, con el fin de examinar las distintas problemáticas y su relevancia en la construcción del ambiente educativo, así como en el horizonte de nuevas posibilidades que se construyen a través de los avances de la educación en materia de investigación y nuevas prácticas metodológicas.

En estrecha relación con lo anterior, se busca exponer una serie de nuevos desarrollos sobre la formulación de otras perspectivas culturales, que tratan de integrar factores soslayados históricamente por los gobiernos tradicionales, a saber, el concepto de lo público y el carácter de la diversidad de pensamientos y cosmovisiones propias del territorio, pues el problema central de histórico de la región caucana así como de otras regiones del país, se enfoca en el reconocimiento de la multiculturalidad como elemento central de los distintos proyectos nacionales, contruidos, no bajo una identidad real e histórica, sino ideal.

Además, se pretende enfatizar en la forma en cómo se ha elaborado la educación en el país a partir de distintas fuentes políticas, legislativas, históricas, pedagógicas y curriculares; herramientas que sirven para profundizar la reflexión en torno al papel y las labores cumplidas por la educación en la difusión de distintas imágenes sobre la identidad nacional y la estructura social desarrollada en el país y definida en gran medida por distintas élites nacionales, quienes han asignado funciones particulares a la educación y a los maestros como promotores de la difusión de un imaginario particular. Para ello, se debe tener en cuenta que la identidad creada en distintas etapas se ha formado a partir de distintos ideales culturales decir, en relación con el mundo y la sociedad bajo un proceso de socialización ejercido a través de la educación.

CAPÍTULO I

CULTURA Y MODELOS PEDAGÓGICOS EN COLOMBIA

Pensar en una idea de pedagogía o modelo pedagógico adecuado al contexto caucano, implica comprender qué modelos se han implementado hasta el momento y hacia qué tipo de comunidades ha estado dirigida la formación; es decir, la visión cultural y humana hacia la que los modelos pedagógicos se han enfocado. Esto es relevante en tanto permite establecer una relación clara entre lo que sería el centro y la periferia, en términos de Wallerstein (1979, p. 15) respecto a la educación: qué es lo que la cultura mayoritaria busca enseñar, y qué opciones divergentes hay respecto a esta. En otras palabras, qué tipo de modelos pedagógicos se han desarrollado, teniendo en cuenta que son construcciones culturales elaboradas por la mayoría. La importancia de estos modelos yace precisamente en ubicarlos en estas perspectivas, para de esta forma comprenderlos realmente y valorar su estatus frente a los modelos actuales.

Por lo tanto, a lo largo de este capítulo, se pretende retomar histórica y críticamente aquellas narrativas sobre los modelos pedagógicos implementados en los diferentes periodos históricos de Colombia, así como en el departamento del Cauca, profundizando de manera específica, en las ideas de cultura que estos proponen y difunden. Para ello, se debe comprender de manera clara la relación/tensión que existe entre pedagogía y cultura, en tanto la historia de la educación puede entenderse también como una historia de las distintas formas culturales.

Un ejemplo que demuestra esta relación, si bien general y quizás distante de nuestro contexto, puede ilustrarse con las ideas pedagógicas de Comenio en el siglo XVII, para muchos, considerado el padre de la pedagogía. Comenio vivió una época confusa que se debatía entre un nuevo humanismo y las contrarreformas religiosas. Es decir, que tuvo a su alcance los avances

de conocimiento de la ilustración, pero al tiempo habitaba una sociedad que veía con recelo la ausencia de Dios en estos pensadores, puesto que se trata de un período donde la razón busca superar a la fé, y la noción acerca del ser humano gira en torno a su capacidad de conocer y pensar por sí mismo, un ideal que difundió la necesidad de la educación en la sociedad de occidente durante ese momento histórico, pero contrapuesto a los ideales religiosos aún determinantes. De ahí el dualismo de pensamiento en este autor.

Entre los avances más destacados de Comenio, nos queda el lema *Omnia sponte fluant absit violentia rebus*, traducido como: *todo fluye espontáneamente en ausencia de violencia*. De esta forma, todos los avances del humanismo religioso y académico se ven reflejados en una aproximación a la educación bajo principios de motivación afectiva, dependencia entre actividad física y cognitiva, desarrollo progresivo del conocimiento, cooperación entre maestro y estudiante y en sí, analizar los aspectos que facilitan o inhiben el aprendizaje. Sin embargo, a pesar de este pensamiento ilustrado, algunos de sus ideas podían llegar a chocar con aquellas de los ilustrados de la época: Goethe, Ranke, Winckelmann, especialmente en tanto su renuencia a aceptar la lectura de los griegos:

Y la Iglesia moderna de los griegos, que, aunque tiene escritos en su elegante y hermoso idioma los libros filosóficos y poéticos de sus antepasados, considerados la nación más civilizada del mundo, ha prohibido bajo pena de excomuni3n su lectura. A esto sin duda obedece que, no obstante haber caído en gran ignorancia y superstici3n por la barbarie que la invadi3, se haya visto hasta ahora preservada por Dios del lodazal anticristiano de los errores. Debemos, pues imitarlos resueltamente en esto, a fin de que, con el mayor estudio de las Sagradas Letras, puedan m3s f3cilmente desterrarse las tinieblas de confusi3n que a3n persisten como residuos de Gentilidad; s3lo en la luz de Dios se ve claridad (Salm. 36. 9). (Comenio, 1998, p.100)

Esta actitud dual, por un lado, tan progresista en tanto el trato y la visión humanista del estudiante, y al tiempo tan centrada en su dogma, sólo puede estudiarse a plenitud en la actualidad y bajo las herramientas disponibles que tenemos. Sin llegar a juzgar su actitud frente a lecturas que seguramente consideraba paganas, es posible pensar que si bien su método de enseñanza suponía un avance considerable, el contenido de esta estaba limitado por el contexto cultural religioso que habitó. Puede pensarse entonces que, había como tal, un modelo pedagógico efectivo que no estaba tomando en consideración los estudios de vanguardia de la época de pensadores que dieron lugar al Romanticismo.

Ahora bien, se trata de un ejemplo que ilustra de alguna forma el objetivo del presente capítulo: existen modelos pedagógicos reconocidos, exaltados, practicados y difundidos en los ámbitos académicos y educativos, pero que como tales, pertenecen a un contexto cultural específico que los orienta hacia una dirección en especial, que en muchos casos es distinta e incompatible con la realidad en la cual se desea aplicar.

Al remitirse al contexto colombiano, se encuentra precisamente dicha característica, en tanto, se trata de una región dominada política e ideológicamente desde el período colonial, tratando así de imponer modelos culturales de occidente, incluso después de la época de independencia como un referente social. En ese sentido, gran parte de la diversidad cultural autóctona y aquella que se ha ido configurando mediante el proceso de aculturación, ha sido ignorada como una realidad histórica dentro de los proyectos nacionales.

En el caso del departamento del Cauca, caracterizado por la violencia física, política, epistémica y psicológica, se crea un ambiente donde muchos de estos modelos han dejado de ser funcionales, pues resultan imprecisos al tratar de abordar y resolver los problemas del contexto.

Debido a ello, es necesario adoptar una visión de distancia para destacar sus virtudes y falencias, es decir, aquello que le aporta de forma positiva a la región caucana. En todo caso, se debe tener en cuenta, que, al hablar de violencia epistémica, se hace referencia a un tipo de imposición de un conocimiento o forma cultural.

Para comprender este fenómeno de divergencia entre los modelos pedagógicos implementados en el Cauca y la realidad histórica de diversidades, es necesario aclarar el concepto de identidad cultural, con el objeto de entender la dinámica de los distintos sectores sociales que actúan determinando los modelos de enseñanza. En ese sentido, al hablar de identidad cultural, se hace referencia a una serie de elementos como las ideas, pensamientos, intenciones, deseos, emociones voluntarias e involuntarias y prácticas que componen el contexto de una comunidad o nación. Ahora bien, dichos elementos no son homogéneos, aunque desde el punto de vista de la política así tratan de serlo.

Para explicar lo anterior, podría decirse que son numerosas las entidades que se tejen en el entramado social, sobreponiéndose unas a otras, es decir, las más fuertes sobre las más débiles, como ocurre en el caso de las identidades nacionales creadas en torno a la conformación y consolidación de los denominados Estados y su proyecto de Nación, que trata de abarcar de manera general un modelo cultural con sus propias ideas pensamientos sentimientos y prácticas. Lo que ocurre en el contexto caucano es precisamente este hecho: la implementación de un modelo de estado nación sin tomar en cuenta las características del entorno, en otras palabras, su condición de diversidad.

Por todo lo anterior, el siguiente paso consiste en analizar la historia de los modelos pedagógicos en Colombia, para comprender la forma en cómo los proyectos de estado nación

han sido determinantes en el ámbito de la educación. Estos, se han ido implementando a través de la historia mediante factores políticos, sociales e ideológicos, tanto internos como externos, en torno a las dinámicas históricas de los distintos grupos sociales por la conformación de una identidad nacional. Por ende, dicho concepto, hay que interpretarlo al igual que la noción de memoria, una serie de experiencias, hechos e ideas, reflejados tanto a nivel educativo como social, en las distintas prácticas ciudadanas y formas legislativas.

Si bien, se analiza los distintos periodos históricos de Colombia, el proyecto se enfoca particularmente en las transformaciones acaecidas durante el siglo XIX y XX, dado que se trata de un contexto donde se confrontan dos momentos históricos. El primero de ellos caracterizado por un tipo de hegemonía casi general, en relación al segundo donde los movimientos sociales, particularmente los movimientos indígenas y campesinos, buscan transformar una realidad histórica marcada por el dominio en relación a los modelos de Estado nación; lo cual genera nuevas perspectivas en torno a la implementación de modelos pedagógicos relacionados con un entorno un tanto más democrático e inclusivo.

Historia de los modelos pedagógicos en Colombia

Entre 1820 y 1870, la educación se hallaba basada en el modelo lancasteriano (Lancaster), considerado por algunos como innovadora durante su época, en todo caso, debido a las siguientes razones: la disminución de la intervención del clero en la formación; la idea del estudiante monitor como formador en potencia; la sencillez del modelo que permitía a un estudiante monitor en convertirse en maestro de muchos otros; y en sí, la idea de la enseñanza mutua y progresiva. Pese a ello, no dejaba de ser limitada, básicamente a causa del contenido

memorístico y excesivo a través del cual se impartía la enseñanza; además de la idea de un solo maestro para múltiples estudiantes, lo cual limita la variedad de conocimiento y la profundidad del mismo, sin dejar de lado el carácter moralizador y la idea un tanto masificante que se forjaba sobre el papel del docente.

En Colombia, el artículo 15 de la ley 15 de 1821 fue precisamente el que introdujo el modelo, financiado desde fondos públicos y con miras a extenderse desde las ciudades hacia las provincias. Este modelo se encargó, en un comienzo, de fundar tres sedes en Bogotá, Caracas y Quito, con al menos un estudiante de alguna provincia, que iba a ser el encargado de difundir el conocimiento en su lugar de proveniencia (Safford, 1989). La estadística es que para 1837, el modelo había alcanzado un total de inscripciones de 25.000 estudiantes, un 8.7% de la población nacional en edad escolar (Amunátegui, 1895), pero con una clara mayoría en Bogotá y Antioquia, aunque la estadística de asistentes en el Cauca para 1827 fue de 1472 (Santander, 1990).

A partir de lo mencionado se pueden establecer los siguientes planteamientos: Por una parte, a nivel mundial se trató de un modelo con cierto éxito, particularmente en el ámbito estudiantil, al suavizar el trato entre docente y aprendiz, pues era precisamente uno de ellos quien estaba encargado de enseñar. Por otra parte, el hecho de extenderse primordialmente a ciudades grandes, puede obedecer a lo planteado por Ángel Rama respecto a las ciudades letradas sudamericanas y su afán por pertenecer a la élite mundial; en otras palabras, a la necesidad de las ciudades de seguir los modelos educativos referenciados por las grandes potencias mundiales. Sin embargo, la situación de las provincias más alejadas continuaba siendo la misma, pues aún se hallaban enfrascadas en el método tradicional de castigo y memoria, muchas veces a cargo de religiosos.

Adicional a lo anterior, también es posible afirmar que en la época había un interés americano en construir nuevas arcadias del saber en el nuevo continente, ya sea bajo la idea de formar ciudadanos realmente conscientes de sí mismos y que se convirtieran en la estructura de las nuevas naciones era algo que abundaba en las academias. De forma un poco más instrumental y quizás conservadora para los Estados, la idea de formar ciudadanos de bien, alfabetizados y moralmente afines, de alguna manera posibilitó que el sistema lancasteriano prosperará, pues el aprendizaje de memoria y la exigencia de una disciplina estricta de trabajo, solo requerían de cada estudiante tutor.

La situación pedagógica de este primer periodo puede resumirse en lo siguiente: mientras en el centro —las grandes ciudades— se impartía una educación lancasteriana en la periferia rural aún prevalecía el modelo de educación tradicional. De acuerdo a Lancaster, esta diferencia es notable en varios aspectos, algunos de los más relevantes son: 1), la economía, pues solo se necesita un libro, que se irá pasando —esto, de hecho, parecería favorecer la atención y participación en grupo—, frente a la necesidad de que cada estudiante tenga su texto, en el método antiguo; 2), la disciplina, pues la exigencia de atención absoluta y silencio durante el trabajo, para el autor, estimula el aprendizaje en la primera infancia, frente a la pereza y fingimiento que podría tener un niño bajo el modelo antiguo; 3), la falta de violencia física para obtener el orden y 4), el seguimiento constante del trabajo del estudiante (Sanabria, 2010).

Independientemente de la veracidad real del método lancasteriano, es posible ver una brecha inicial entre la educación de las grandes ciudades y la impartida en el sector rural. En el primer caso, se dispone de una formación totalmente memorística y disciplinada, basada en la repetición exacta por parte de los profesores de un canon definido —de lo cual se infiere una formación académica precaria—, además del seguimiento constante a los estudiantes; mientras

en el segundo caso, se trata de una formación basada en el castigo, pero también en la memorización, usualmente de índole religiosa y fundamentada en los textos religiosos y coloniales permitidos.

Cabe resaltar que algunos pensadores como Simón Rodríguez criticaban duramente el sistema lancasteriano: la metodología de la enseñanza mutua es contradictoria a la formación de un pueblo republicano en la medida que, lejos de formar ciudadanos autónomos, produce charlatanes en masa (Rodríguez, 1999). En este sentido, sería algo significativo realizar un estudio sobre las ideas pedagógicas de pensadores como este y como Martí, especialmente en su idea del hombre nuevo. Aun así, por el momento, lo destacable de esta primera periodización acoplada a los albores de la nación, es que los sistemas educativos sirvieron a intereses políticos: el lancasteriano, basado en el modelo liberal inglés —del cual hablaremos en un apartado más adelante— y otro de índole tradicional y conservador que probablemente se mantuvo en gran medida en los hogares colombianos.

De acuerdo con Cecilia Rincón, se establecen tres etapas de la educación en Colombia, entre 1870 y 1930, las cuales vale la pena estudiar por la relación que la autora establece entre los modelos educativos y el sistema político de cada época. Sin embargo, esta periodización no es concreta, más bien es susceptible a las alteraciones y como tal puede adaptarse según avance el estudio.

Así pues, el primer periodo establecido por la autora es el de *La escuela normal*, desarrollado durante el periodo político de la Hegemonía Liberal (1870-1885) y basado en las ideas de Pestalozzi, quien recomendaba una educación y una escuela para niños concretos de carne y hueso, no para adultos en miniatura. Este modelo resultó en una opción pedagógica

alternativa frente a una educación autocrática y autoritaria como la que se venía ofreciendo bajo la concepción lancasteriana (Rincón, 2003).

Este segundo momento de análisis ocurre durante el período del Liberalismo Radical (1870-1886). Para la autora, este nuevo modelo adopta una idea humanista e integral del ser humano, que a nivel ideológico es afín al movimiento liberal y pretende generar una aproximación más directa y armónica sobre el estudiante, a través de un proceso de tres pasos: tener el conocimiento necesario —establecido por la ley—, adaptarlo y resignificar dentro de una didáctica, y considerar el saber del estudiante. De igual manera, también se pretende formar al maestro en el *saber hacer* y en el *saber decir*, como disciplinas esenciales para compartir su conocimiento (Rincón, 2003).

Algunas ventajas de este modelo son: 1) se crea una administración nacional y local de la educación; 2) se crean las escuelas normales financiadas con fondos estatales; 3) se hace una primera división de los niveles educativos; 4) se promueven valores enfocados hacia la búsqueda de libertad; 5) se promueven programas ilustrados de formación e incluso se forma a maestros en el extranjero; 6) se da la obligatoriedad en la educación; 7) se forma en participación política ciudadana; 8) existe una libertad religiosa; 9) existe un apoyo de la Misión Pedagógica Alemana para la fundación de instituciones educativas; 10) se aborda un método teórico práctico de enseñanza (Báez, 2012).

Pese a las notorias virtudes de este método frente a los lancasterianos y religiosos, hubo protestas por parte de los sectores más conservadores, que abogaban por una formación religiosa y por el derecho de los padres por escoger el tipo de formación para sus hijos. Esto chocaba directamente con los ideales liberales de la época: el “educar un nuevo individuo laico, racional y

que viviera su fé en su propio espacio” (Torres, 2012); principios aplicados no sólo en los ámbitos pedagógicos sino en la formación militar, cultural y religiosa de la sociedad.

La tercera etapa de la educación en Colombia transcurre durante el periodo de la Regeneración (1886-1930), cuando los conservadores retornaron al gobierno de la mano de Rafael Núñez y las reformas políticas instauradas en su mandato. Se trata de una etapa conflictiva, caracterizada por varios estallidos civiles hasta la denominada Guerra de los mil días (1899-1902), acaecida a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX entre liberales y conservadores, donde los héroes anónimos y la mayor parte de las víctimas fueron campesinos.

El plan Núñez o la llamada Regeneración significó un proceso de cambio que precedió los lineamientos establecidos por el gobierno liberal de 1863, contraponiendo a ello la constitución de 1886, que caracterizó el ámbito político, cultural y educativo de la época. Las reformas más notables en esta etapa buscaron la centralización del poder –pasando de estados independientes a departamentos– y el retorno del catolicismo como modelo de enseñanza. El mismo Rafael Núñez expone su interés por instaurar un modelo educativo con una orientación netamente cristiana, pero a través de una cultura de la persuasión y no precisamente de la represión (Zuluaga et al. s.f.). Pese a ello, las políticas educativas fueron bastante tajantes con relación a la enseñanza del catolicismo como única verdad.

Lo anterior puede vislumbrarse en el artículo 4 de la constitución de 1886, donde se estipulaba que la educación pública debía estar organizada de acuerdo a los principios de la religión católica; en los artículos 12 y 13 se enfatiza en este punto, señalando que la obligación de los centros de educación es difundir las prácticas, los textos informativos, la veneración y los principales dogmas del catolicismo (Zuluaga. et al. s.f. pp. 257, 259). Bajo dicha perspectiva, la

educación se convierte en un asunto de carácter público y en razón de ello, se abren nuevos centros educativos y se otorgan becas en distintos departamentos con el fin de ampliar el modelo de enseñanza.

Aunque muchas de las reformas formuladas por el gobierno de Núñez estuvieron dirigidas a extender los planes educativos, se limitaron a los sectores más acomodados de la población. Es más, durante gran parte del proceso de la Regeneración, la única llave para ejercer la ciudadanía y sus derechos era la aprehensión de la lectura y la escritura, pero se trataba de un aprendizaje dirigido a pocos sectores. La educación “pensada” para la comunidad campesina se establece años después al gobierno de Núñez con La ley orgánica de 1903, que interno abarcar aquellos espacios de menor acceso a la educación, por lo cual “el gobierno pone sus ojos en los parias, trabajadores, campesinos, indígenas, adultos, jóvenes y niños” (Quintero, 1988, p. 27). Aunque en el fondo seguía desarrollándose la misma dinámica, pues el modelo pedagógico se ciñó a extender las formas de enseñanza, pero sin cambiar el contenido, es decir, el enfoque riguroso del catolicismo.

A pesar de estas y otras reformas educativas que el gobierno de Núñez había planteado, los fondos destinados a la ejecución de sus políticas se redujeron a causa de las guerras civiles ocurridas entre 1895 y 1896 y posteriormente con la Guerra de los mil días en 1899. Aun así, antes de recurrir a la lucha armada, el conflicto entre liberales y conservadores primero se debate en el campo de las ideas y la política; temas como el papel de la religión en las decisiones de la nación y las continuas disputas por la implementación de un sistema particular de educación, dividieron a la sociedad de manera profunda, acrecentando la rivalidad entre la población civil. Este último aspecto se refleja de manera continua en los distintos conflictos históricos a los

cuales ha sido proclive el país, siendo consecuente al principio de que una nación sumida en la guerra y las divergencias políticas no posee muchos recursos para su progreso.

Pero retomando el asunto, en aquel contexto ambivalente que supuso el gobierno de Núñez, los modelos educativos se debaten entre el pensamiento liberal y la tradición conservadora. Mientras la educación liberal continuó su ejercicio de forma privada y por escasos sectores, a fin de subsistir, la doctrina cristiana se convirtió nuevamente en el fundamento de la pedagogía comunicada en la mayor parte de las instituciones de educación. Apoyado en aquel paradigma educativo, el Estado colombiano pretendió devolver la tranquilidad a la población en medio de un ambiente de constantes conflictos civiles.

La recatolización del sistema educativo se hizo con la visión de conseguir una regeneración moral y social, dirigiendo el modelo pedagógico a la formación estricta de personas con un espíritu católico capaz de suprimir la violencia y equilibrar las discrepancias sociales. En ese sentido, la instrucción pública se convirtió en algo determinante, pues el Estado había depositado toda su fe en el propósito de solucionar los problemas del país a través del sistema educativo. Y para ello, dicho aparato debía desenvolverse como un actor en conjunto con el docente, de manera tal, que la enseñanza estuviera totalmente supervisada por el gobierno, aunque se trató de un objetivo inviable durante las primeras etapas de la regeneración¹

Además, el plan Núñez también pretendía combatir las nociones divergentes a raíz de los conflictos ideológicos entre los sectores civiles. Para dicho fin, se utilizaron herramientas de

¹ Con la Ley Orgánica de 1903 se reorganiza el aparato de educación a fin de implementar un sistema de vigilancia e inspección, que garantice no solo el aprendizaje de la doctrina cristiana y otras áreas de conocimiento, sino también, la acogida a otros sectores de la población. Algo que anteriormente no se había conseguido.

aprendizaje como las cartillas de lectoescritura, que se convirtieron en un elemento de mediación cultural, el cual:

Busca permear el sistema de representación social y que sus preceptos e ideas fueran asimiladas por todo el tejido social, tratando de anclar en la mente del sujeto, ideas, valores y modelos provenientes de un grupo político de inspiración conservadora, a la vez que desarraigar del discurso pedagógico los enfoques implementados por el liberalismo radical (Rincón, 2003, p. 150)

Las cartillas debían estar aprobadas por las autoridades eclesiásticas y estatales, de manera tal, que inspirarán la racionalidad católica de corte autoritario. En ellas se encontraban representaciones gráficas inspiradas en las principales figuras del catolicismo, además de palabras como: Dios, admiración, bendecir, gratitud, dignas, etc., y los ejercicios de lectura estaban compuestos por estas mismas palabras (2003, pp. 150-151)

En otros términos, los métodos y técnicas de enseñanza estuvieron dirigidos a la orientación moral y religiosa de las actividades pedagógicas, con el objetivo de crear un paradigma disciplinario capaz de controlar el ámbito individual y colectivo. Aun así, este proyecto de solucionar los conflictos del país con políticas educativas, no resultó factible. Con el advenimiento de la guerra de los mil días se reveló que el poder no se había centralizado ni las disputas sociales menguado, pues el siglo XIX terminó en los albores de la Guerra de los Mil días.

Después de una trágica temporada de conflictos, el gobierno de la regeneración reorganiza el sistema educativo a partir de la Ley orgánica de 1903, que busca ampliar el sistema de educación mediante un aparato de instrucción pública de grandes alcances, más organizado

que el del siglo pasado; lo suficiente para abarcar aquella población sin acceso a la educación. Por lo tanto, el modelo educativo implicaba la unión del Estado con el sistema educativo, a fin de garantizar de facto la estabilidad social y la unión nacional, una proyección errónea en la cual ya había caído antes.

De esta manera y con el propósito de integrar el sistema educativo, se ordena el aparato de gobierno de la educación, es decir, se implementa un sistema de vigilancia capaz de hacer efectivas todas aquellas políticas que no pudieron desarrollarse, volviendo a la autoridad omnipresente, tanto de manera física como mental y ejerciendo un tipo de represión y control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde lo físico, a partir de los distintos funcionarios (docentes, directivos y figuras parroquiales) y niveles de educación (primaria, secundaria, industrial y profesional) que, en tanto estructura sistemática, facilitaron el registro de las prácticas y acontecimientos desarrollados al interior de las instituciones; y de forma subjetiva, por intermedio de la escritura, pues de acuerdo con Quintero (1988) esta posee un “lugar privilegiado por medio del cual se establece una semejanza entre todas las cosas y Dios” (p. 38).

La lectura y la escritura permiten descifrar los signos “divinos” insertos en los libros, comprenderlos y practicarlos, además de disciplinar al individuo a través de los horarios y trabajos efectuados dentro de las instituciones. Todo este pensamiento y orden establecido, al final es asimilado convirtiéndose en algo subjetivo y consiguiendo extenderse a la parte civil y pública, organizando los demás ámbitos sociales; al menos este sería el ideal de educación planteado hasta el momento. En términos más exactos, se trata de un modelo pedagógico

constructivista, en tanto se figura el aprendizaje como el resultado de un proceso de construcción personal y colectiva de conocimientos y actitudes para la vida.

Esto último se afirma en base a la enseñanza católica de las nociones de cuerpo y alma, a la manera de la filosofía de Platón y de pensadores escolásticos como Tomas de Aquino, quienes sostenían que la verdadera educación debe estar dirigida a la búsqueda de la perfección del cuerpo y del alma, en todo caso, a formar la vida humana. Y por ello, el aparato de educación debía estar supeditado no sólo a la institución escolar, sino también a la familia y a la sociedad misma, una noción un poco similar a lo suscitado por el modelo Freire de pedagogía, que busca una transformación profunda en base a la enseñanza y el desarrollo del otro. Sin embargo, el modelo católico se limita bastante en aspectos esenciales –en comparación al freiriano– como el de la libertad, el diálogo y la comunicación y, se enfoca básicamente en la aprehensión de las materias primordiales del conocimiento, los dogmas y prácticas del catolicismo y los derechos y deberes de cada ciudadano.

El tema de los derechos y deberes, se extiende durante este periodo, gracias a la creación del centro educativo Gimnasio Moderno en 1914, por iniciativa del sector intelectual burgués, liderado por Nieto Caballero. Aquí se profundiza alrededor del aprendizaje de los derechos y deberes, generando un espacio de observación y análisis, con nuevas prácticas del saber. Así mismo, en 1917, aparece la llamada *República escolar* que consiste en que los estudiantes sean tomados en cuenta como “la población de una república con derecho a elegir y ser elegidos, formar corporaciones públicas, tales como caras, congresos, asambleas, etc. Los estudiantes juegan a ser ciudadanos” (Quintero, 1988, p. 104) y aprenden a ejercer su libertad a partir de unos lineamientos jurídicos. En palabras de Nieto Caballero “convertir al niño en factor de su propia educación” (Ibíd., p. 104). En este punto histórico, los modelos pedagógicos comienzan a

trazar una cierta diferencia respecto a los paradigmas tradicionales de educación, tratando de tomar otra perspectiva acerca de la autoridad y poniendo en práctica nuevos saberes.

Podría decirse que, durante los primeros años del siglo XX, se disponía en la formación de un hombre productivo, trabajador, saludable y educado. En consecuencia y teniendo en cuenta este ideal cultural se había forjado un modelo educativo basado en la escuela activa, con una tendencia a enfocar la educación en la resolución de los problemas sociales, y debido a ello trataba de sustentar las deficiencias sociales de periodos pasados. En este punto histórico, se presentan factores externos que determinan la construcción de dicho modelo; como el naciente capitalismo a nivel mundial, al igual que el discurso de los Estados modernos acompañado de un creciente liberalismo.

En ese sentido, gran parte de los principios que se establecieron en Europa respecto a este modelo pedagógico se retomaron en Colombia y trataron de implementarse, pero desde un punto de vista más realista, en tanto las políticas de López Pumarejo estuvieron dirigidas a la formación de un proyecto nacionalista que buscara estudiar lo nuestro y lo propio. En ese mismo sentido se construyeron los currículos de estudio. Así mismo, la educación fue tomando tintes laicos, respetando el concepto de libertad de enseñanza y Libertad de culto, a fin de garantizar una preparación intelectual, moral y física tanto en la educación pública como privada.

En relación con lo anterior, la educación de las ciencias sociales tomó gran relevancia durante este periodo, las nuevas concepciones sobre la sociedad y sus fenómenos cambiaron las antiguas concepciones acerca de la sociedad colombiana y su cultura, cuestionándose el papel de la educación precisamente desde un punto de vista histórico. Se adoptaron las ideas de Jhon Dewey y los conceptos sociológicos de Emile Durkheim; mientras las teorías del pedagogo

Decroly se orientaban al estudio de la sociedad, había que estudiar al país, a la nación, su cultura, su historia, su geografía, esto, como es obvio, condujo a la construcción de un nuevo currículo con elementos y componentes nacionales. Bajo este nuevo enfoque se desarrolló la educación del siglo XX en Colombia, motivando también los distintos movimientos nacionales, así como pedagógicos.

Cultura y su relación con los modelos pedagógicos en Colombia

Si bien, se ha observado que la independencia de Colombia tuvo gran influencia de la revolución francesa y los ideales humanistas de la filosofía ilustrada, debe considerarse que la influencia del liberalismo inglés sobre el continente tuvo mayor influencia en el establecimiento de los sistemas políticos post-independentistas. Los primeros próceres de la independencia (Nariño, Torres, etc.) pretendían defender la monarquía española y sólo buscaban un reconocimiento político sobre el nuevo continente, pues denunciaban los excesos del poder de los españoles y la escasa participación de los criollos nobles (Torres, 1832).

Cuando esto no fue posible, se valieron de los principios de la revolución francesa para declarar la libertad del continente americano. Sin embargo, cuando fueron ejecutados, el general Bolívar asumió el mando, logrando la independencia de las naciones. En el proceso, y a pesar de la formación académica de Bolívar y la gran influencia que los ideales de la revolución francesa tuvieron en su educación, la financiación económica vino de Inglaterra (Revelo, 2010), trayendo consigo gran influencia política y cultural que se hizo evidente en la era post-independentista.

Esta dinámica afectó en gran medida la evolución cultural en Colombia y el resto de países sudamericanos, aunque cada uno desde un nivel diferente de influencia extranjera. Con base en la teoría de la dependencia, es decir, la consideración de la existencia de un centro y una

periferia en el ámbito de la economía; y del subdesarrollo como consecuencia del desarrollo y de las estructuras sociales internas que esto genera (Wallerstein, 1979), es posible y necesario afirmar que ciertos países se benefician de otros, por cuanto los menos desarrollados producen materia prima y recursos que los más desarrollados explotan. Para perpetuar la hegemonía, los países desarrollados debían mantener relaciones diplomáticas y políticas, por medio de las cuales ejercer su control a las naciones productoras. La teoría de la dependencia dictamina que existe una serie de influencias que pueden darse para mantener una relación desigual entre las naciones, que en su aplicación pueden incluso alterar la identidad misma de su población.

Esto, en Latinoamérica, se puede observar desde el concepto de “tipos ideales”, establecido por Palti (2007), que refiere al conjunto de ideas y modelos de pensamiento heredados de Europa y que se consideran herencia directa. Implica, por tanto, que el aporte de la población local al lenguaje político es mínimo, y que todo pensamiento es derivativo. Por ende, el pensamiento local no sería más que una interpretación de ideas ajenas (europeas) en un contexto incompatible, repleto de contradicciones.

Frente a lo sustentado, Palti (2007) sostiene que la forma de establecer un pensamiento en verdad latinoamericano consiste en pensar en la diferencia; es decir, “develar” la esencia de la cultura propia y los espacios en los cuales ésta es divergente a la cultura de la cual se presume herencia. Por tanto, la identidad se mantiene al encontrar fundamentos para justificar la unión cultural en independencia de los tipos ideales. Pero esto constituye un idealismo utópico. En realidad, son precisamente aquellas formas ideales las que imperan en la cultura latinoamericana, y los responsables de que la identidad se mantenga ausente y distante, ahogada bajo los presupuestos heredados de la cultura europea y bajo la ilusión de constituir nuevas formas de

pensamiento. En otros términos, se propone que el pensamiento latinoamericano se aparte del denominado eurocentrismo, pero valiéndose de los mismos argumentos que pretenden alejar.

Una de las principales evidencias de la perpetuación de los tipos ideales, puede vislumbrarse en la dicotomía izquierda-derecha, al igual que en la maniqueización política frente al estado y el capitalismo. De hecho, es una polarización que ha existido desde los principios de la gesta independentista y la formación del posterior liberalismo radical, que no fue más que una aplicación en sí mismo contradictoria, pues representa una herencia confusa de diversas ideologías europeas (liberalismo francés y liberalismo inglés), y que en sus sectores más radicales se convirtió en un conservadurismo.

Esta herencia de contradicción política ha tenido como consecuencia grandes guerras internas en múltiples naciones –incluyendo la de la sociedad colombiana–, acentuando a lo largo del tiempo la radicalización y rivalidad del pueblo en pro de una u otra postura política. Las dicotomías liberalismo-conservadurismo, ruralidad-urbanidad, determinaron los tipos ideales bajo los cuales se consolidó la identidad cultural, subrayando aquel carácter ambivalente, estructural y con una diferencia de clases.

Por tanto, debe considerarse la evolución de los espacios de articulación, los lugares, los modos y los sistemas de autorización y validación de estos tipos ideales, más allá, de los recursos lingüísticos que el lenguaje político ha utilizado para perpetuarlos (Palti, 2007). Culturalmente, las consecuencias pueden palpase en las cargas morales e ideológicas reflejadas en el “deber ser” de la sociedad durante una determinada época. Aquellos principios regulativos presuponen imperativos morales que son asumidos como ciertos por la gente, pero que no tienen su origen en sus necesidades.

Sin embargo, existe un problema, cuando se consideran los tipos ideales como aplicables a lo largo de la historia en una región determinada. Se trata de una contradicción entre la idea heredada y su aplicación en determinado contexto, además de eventualidades que pueden alterar la evolución pronosticada de los sistemas políticos; aunque se establezcan normas de evolución probables, los resultados son susceptibles de diferir. En ese caso, se puede inferir que la historia no siempre sigue una línea recta de causalidad, y, por ende, afirmar que los tipos ideales del liberalismo y el conservadurismo se han preservado resulta aventurado y probablemente falso.

Este argumento se complementa con la falsa concepción de que las ideas son atemporales y sus cambios radicales son interpretados como únicos, denotando al resto como temporada de estabilidad (Bergson, 1985). Lo cual puede traducirse en que un observador externo (en este caso un historiador) se limita a observar los cambios políticos en términos de intervalos de guerra-paz, gobierno-revolución, entre otros, sin determinar los matices pequeños y los factores que se fueron acumulando para dar lugar a dichos cambios.

Del mismo modo, la historia no es lineal y las ideas sólo pueden estudiarse en determinados lapsos de tiempo. Cada cambio esencial debe analizarse históricamente mediante la reconstrucción de los discursos y las ideas que se fueron reconfigurando para crear lenguajes políticos específicos; deben estudiarse más allá de sus componentes ideológicos para comprender su sentido real sin caer en interpretaciones anacrónicas y maniqueístas.

Lo problemático de esta situación es que históricamente no puede comprobarse si las ideas son heredadas o no, por lo cual el argumento de la dicotomía conservadurismo-liberalismo como tipos ideales presentes en la actualidad, resulta ser una mera conjetura. Pese a ello, el uso del lenguaje político que se ha hecho para establecer nuevos maniqueísmos, sí puede analizarse a

la luz de casos específicos, como es el del establecimiento discursivo del mito de la soberanía popular y los míticos fundamentos políticos de las aplicaciones de la izquierda y la derecha en Latinoamérica.

Para terminar este apartado, se debe recalcar que el discurso político, al representarse como un lineamiento de acción bajo el mito de la soberanía y promulgado por cualquier sistema, partido o sector gobernante, teje un discurso alrededor del ámbito educativo y de los modelos pedagógicos y de formación, delimitando así su contenido de enseñanza, además de lo importante, que resultaban para este proceso de aculturación, elementos como los libros, la lectura y la escritura, la repetición de ciertos conceptos e ideas y las prácticas generadas en torno a la educación. Por ende, comprender el desarrollo de los modelos pedagógicos implementados en cualquier contexto, conlleva el análisis, tanto de las condiciones sociales del escenario territorial como de las formas culturales que se han tejido como paradigma educativo.

Los modelos pedagógicos en el Cauca

La labor de entender las principales implicaciones y orígenes de los modelos pedagógicos implementados en el departamento del cauca, se basa en una consideración particular del contexto estudiado, pues, aunque se trata de una región íntimamente ligada a la historicidad del país, posee sus propios matices. En ese sentido, la principal variable a tener en cuenta, es la constitución de la realidad sociocultural que actualmente se vive en el territorio y la forma en cómo ha determinado las nociones y prácticas educativas. Se debe partir del hecho de que la historicidad colombiana implica una mezcla entre dos culturas, aquella que ya existía en el territorio (Abya Yala) y la que proviene de occidente; desde ese punto histórico se ha generado

una serie de movimientos de aceptación obligatoria que han dado como resultado una serie de procesos de identidad y mestizaje, además de una jerarquía en torno a las visiones e imaginarios del territorio, particularmente del contexto caucano.

Aunque la construcción del saber siempre debe estar ligada a una interacción real, es decir, a “construir la pedagogía como un campo para pensar y actuar sobre la formación humana de lo humano en el contexto de sus realidades, sociales, económicas y culturales” (Atillo et al. 2012, p. 12), el análisis de los modelos pedagógicos, contribuye a determinar que este principio no siempre ha sido consecuente. Ya sea en el departamento del Cauca como en el resto del país, los paradigmas educativos se han construido como teorías ajenas a las circunstancias sociales de diversidad y conflicto.

Desde los acontecimientos de la conquista de América, pasando por el proceso de colonización, el llamado periodo libertario (XVIII) y durante los siglos XIX y XX, los modelos educativos implementados en las instituciones de educación pertenecientes a la región caucana, estuvieron vinculados a ideologías y pensamientos de turno que acompañaron cada gobierno. No fueron creados pensando en un territorio particular con diversidad de prácticas, saberes, costumbres y culturas, más bien, se trata de tendencias ideológicas de carácter social y económico derivadas del contexto global, particularmente de nociones y creencias provenientes de Europa y Estados Unidos.

Por mencionar un ejemplo, si se analiza el modelo educativo de las escuelas normales presentes a nivel nacional –en el caso de la ciudad de Popayán desde el año 1935–, el contenido de enseñanza que predomina se halla basado en los preceptos del cristianismo, habla de dos grandes nociones: la noción del cuerpo y la noción del alma. Este pensamiento encuentra sus

raíces en la filosofía platónica y escolástica del medioevo europeo, las cuales orientaban el sistema educativo hacía la formación de la vida humana; en otros términos, a la búsqueda de la perfección y del crecimiento personal, aunque ello implique reprimir ciertas emociones o deseos que el cuerpo expresa, pues bajo la mirada del cristianismo, el alma posee un valor mucho más alto. Además, en este tipo de modelos también existe una propensión a negar u obviar del contenido de enseñanza las otras costumbres y creencias por ser contrarias a dichos presupuestos.

El modelo de educación católica, es una de las formas de enseñanza que ha predominado con mayor influencia en Colombia. Impartido desde los procesos evangelizadores de conquista y colonización en América latina y durante la hegemonía conservadora, el saber que se transmite resulta ser condicionado, en tanto se controla y supervisa el proceso de enseñanza a través de una figura de autoridad, que va desde el papel desempeñado por el maestro hasta la figura de Dios. Su labor es la de guiar y conducir al desarrollo personal.

Desde aquella perspectiva, el plan de estudios se concibe como una forma de imponer un sentido, una planificación de la vida de las personas con un soporte pedagógico que busca ser perfecto y en nombre de Dios (Quintero, 1988). Este tipo de enseñanza imparte leyes definidas que condicionan la vida y la ordenan de acuerdo a sus dogmas; el principal problema, es que se trata de un modelo de educación impuesto de manera estricta, no importa si el objetivo del mismo es conseguir la unidad social y la tranquilidad a través de la formación de un espíritu católico, pues la noción de unidad desconoce el contexto de diversidad presente en regiones como la del Cauca.

Este tipo de procesos, al igual que los modelos de cultura y enseñanza dejaron una huella casi imborrable en el seno de las distintas generaciones del territorio, marcando de manera

drástica los sistemas y formas de saber ejecutados a lo largo de la historia, al punto de ignorar política y democráticamente el factor intercultural de un contexto habitado por comunidades tradicionales, como es el caso de los pueblos Nasa y la población Mestiza y Afro. El impacto de estas formas ideológicas se puede vislumbrar en el propio desarraigo de las raíces culturales:

El etnocidio perpetrado desde la época de la colonia acompañado del proceso de evangelización desde principios del siglo XVII, favoreció no sólo la extirpación de dioses, creencias y costumbres, sino la imposición de la lengua castellana como único medio de comunicación válido dentro del proceso civilizador. (Atillo et al. 2012, p. 70)

De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje de la escritura representó uno de los instrumentos más efectivos a través de los cuales marcar subjetivamente un pensamiento ajeno a la propia cultura, con una serie de ritmos, prácticas y signos diferentes. Sin la escritura, sería imposible el saber, así como la imposición simbólica de unas culturas a otras. A través del lenguaje se crea un orden y formas de vida, las cuales, al irse aprendiendo e interiorizando en el sujeto, también negaron su propia realidad.

Lo anterior se hace visible en el territorio caucano a través de la ruptura simbólica del lenguaje, cuando comunidades como la Nasa yuwe evitan la reproducción de su propio dialecto, debido a los castigos y prohibiciones históricas a las cuales han sido sometidos, además del escarnio público y la vergüenza que ello supone, pues debido a estos factores en algunas instituciones educativas del departamento, los mayores evitan la transmisión de las lenguas a las nuevas generaciones (Atillo et al. 2012, p. 71). A pesar de ello, los símbolos culturales perviven y en la actualidad se difunden tratando de superar aquellas brechas interculturales; guardan un mundo distinto de prácticas y saberes propios.

Ahora bien, al hablar de las circunstancias actuales de los modelos educativos en el Cauca, a primera vista se percibe una continuidad de las formas tradicionales de enseñanza con las cuales se imparte el proceso educativo en distintas instituciones. En este contexto, el estudiante aún es concebido como un simple receptor de contenido, a la manera de una “tabula rasa”, sin tomar en cuenta las experiencias y vivencias personales de cada persona, generadoras de reflexión y saber.

Por su parte, el papel del docente en torno a dichos factores supone la confrontación de diversas adversidades, si se considera que éste trata de abandonar aquellos modelos de formación tradicional en los cuales encuentra fallas e incongruencias al momento de enfrentar su labor al contexto; pero al mismo tiempo, el peso de esa tradición lo complica, pues el orden, la vigilancia y la instrucción hacen parte del sistema educativo actual, aún anclado a una estructura tradicional.

Estos modelos tradicionales apuntan a la formación humana a través de un proceso de transmisión de saberes, donde el docente representa una figura central, con el conocimiento y la facultad suficientes para precisar las estrategias de enseñanza y evaluación en torno a lo aprendido, de ahí que entre algunas de sus herramientas educativas se encuentre el uso de métodos expositivos y actividades orientadas a la memorización y repetición de contenidos (como se citó en Martínez y Rosero, 2015). Sin embargo, ello no significa que no se hayan llevado a cabo transformaciones prácticas impulsadas por nuevas teorías y modelos pedagógicos, con el fin de tratar de responder a los intereses y necesidades del contexto.

Desde los años 60 del siglo pasado, con la llegada del modelo conductista a Colombia, se lograron avances significativos respecto a los métodos y herramientas de enseñanza-aprendizaje.

Aún así, no se trató de un modelo definitivo capaz de superar las adversidades territoriales y sociales. El impacto del modelo conductista en el país y el territorio caucano aún puede percibirse en gran parte de las instituciones, si se resalta el hecho de que sus objetivos son la aprehensión de conocimientos a través de formas de conducta observables.

Este hecho puede advertirse con mayor detenimiento gracias a los medios de comunicación masiva, que actúan por presión, repetición y comunicación persuasiva (Mora, 2021). Algunos modelos pedagógicos impulsados por dicho movimiento produjeron una revolución educativa durante los años 2002 y 2006, apoyándose en las políticas delimitadas por la constitución de 1991 y el artículo 67, donde se definió la obligatoriedad de la educación básica. Esto impulsó la ejecución de nuevas metodologías de enseñanza apoyadas en los MMC.

Pero antes de revisar aquel periodo, se debe examinar el panorama que lo acompaña. Desde 1961 la preocupación respecto a un sistema educativo capaz de abarcar la mayor parte de la población bajo estrategias de calidad, permitió el surgimiento de las denominadas Escuelas Rurales de básica primaria, a cargo de un solo docente responsable de varios estudiantes y grados; para 1967 se expanden a todo el territorio tratando de cubrir las zonas rurales más dispersas y, gracias a la constitución del 91, este principio se extendió en distintos modelos y desde una visión social. Así pues, se intentó responder a las necesidades de la población menos favorecida, considerando aspectos del contexto como el desplazamiento, la violencia, la falta de acceso, la condición de marginalidad o el hecho de pertenecer a grupos étnicos, indígenas y afros.

A pesar de estas medidas, en el año 1998 el Ministerio de educación se percata de un considerable incremento en la deserción escolar y trata de confrontar el problema articulando un

modelo educativo denominado Aceleración de Aprendizaje. Este se encuentra basado en módulos o contenidos educativos acerca de las principales asignaturas, además de pautas de motivación y autoestima para el estudiante, preparándolo para seguir aprendiendo y poder enfrentar el mundo laboral. Este modelo se ejecuta bajo un determinado horario y con estrategias enfocadas en la integración entre el estudiante, el docente y la comunidad. Cada modelo de Aprendizaje Acelerado posee sus propias características y herramientas.

Uno de los más llamativos es el Modelo Educativo de telesecundaria, el cual se implementa a las políticas educativas con ayuda de los proyectos de educación rural, transformando los paradigmas tradicionales de la educación, en tanto se propone utilizar los medios de comunicación como una forma de armonizar los procesos de enseñanza y ampliar su cobertura. Su metodología se basó principalmente en presentar programas de televisión educativa durante 15 minutos de lunes a viernes, aunando módulos de aprendizaje por áreas, asignaturas y grados. Con ello, las personas que por distintas circunstancias no pudieran asistir de manera presencial a una institución pública, tuvieron la oportunidad de continuar educándose oficialmente.

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta aquí, podría decirse que aquellos modelos educativos se apoyaron en un enfoque social, al tratar de fortalecer las estrategias educativas integrando a la comunidad dentro de las prácticas institucionales. En otras palabras, estos modelos se precisaron teniendo en cuenta las condiciones del contexto y las circunstancias sociales de la comunidad. En ese mismo sentido, el Modelo Educativo SER (servicio educativo rural), enmarca su diseño en la educación básica, media y continuada, dirigida a personas adultas en condición de analfabetismo durante jornadas sabatinas o dominicales. Se procura el desarrollo

de competencias laborales, el manejo de información, la creatividad, el trabajo, la toma de decisiones y las relaciones interpersonales.

Otra referencia del Aprendizaje Acelerado, son Los Modelos Educativos Flexibles (MEF). Emprendidos desde el año 2006 en el departamento del Cauca, se diseñaron bajo estrategias escolarizadas y semiescolarizadas, con procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje, además de metodologías flexibles a partir de las cuales se pretendió atender a la población en condiciones de vulnerabilidad social. El modelo se distingue por poseer un componente didáctico y coherente entre sí, que trata de adecuarse a las condiciones particulares de cada comunidad.

Esta y otras formas de enseñanza se configuraron a la luz de las políticas de la actual constitución, extendiéndose a todo el territorio colombiano en el transcurso de los años 2002 y 2006, después de corroborar sus propósitos a través de planes piloto que evaluarán la efectividad de las estrategias a desarrollarse. En el contexto caucano se encontraron diversas dificultades provenientes de las condiciones de violencia, el narcotráfico, el desplazamiento y la falta de recursos para la ejecución de dichos proyectos, de ahí que algunos de estos modelos educativos no logran efectuarse por completo en el departamento. Pese a ello, podría decirse que se superaron varias brechas a nivel educativo.

Para terminar este apartado, se debe subrayar el hecho de que la labor docente en un territorio caracterizado por la diversidad y el conflicto, exige la constante formulación, investigación y aplicación de nuevos modelos de educación, enfocados principalmente en la pluralidad de culturas y visiones territoriales; además de un ojo crítico respecto a las formas de

imposición de verdades y signos del lenguaje, en el que se encuentran insertos prácticas, costumbres, actitudes y creencias.

Se puede decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos” (Martínez y Rosero, 2015, p. 73)

Los problemas de la modernidad política entendidos como la exclusión, la infravaloración la discriminación la estigmatización de lo popular de lo mestizo y las tradiciones indígenas impusieron lecturas elitistas y eurocéntricas en torno a la realidad caucana, de ahí la importancia de todos los procesos sociales llevados a cabo durante el siglo XX en este departamento a partir de los cuales se produjo una relectura de las tradiciones populares campesinas étnicas y mestizas, tanto desde el punto de vista de la educación como desde el ámbito social y político.

CAPÍTULO 2

LA POLÍTICA Y SU IMPACTO EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN COLOMBIA

El presente capítulo pretende examinar la relación existente entre las prácticas educativas y las denominadas políticas públicas, a partir de las cuales se ha moldeado el sistema educativo en Colombia. En ese sentido, se debe resaltar la forma en cómo los ideales del Estado Nación han influido en los procesos de formación de la identidad nacional desde el ámbito pedagógico, en tanto las formas educativas desarrolladas en el país a lo largo de la historia se han elaborado a través de bases políticas, legislativas y curriculares, y desde ese punto de vista la historia de la educación en Colombia es también la historia de su cultura y sus modelos de identidad nacional implementados en cada periodo.

El proceso de construcción de las disciplinas y del pensamiento cultural se encuentra en relación con la denominada identidad nacional, compuesta por ideas, pensamientos, prácticas, intenciones, cuestiones políticas y perspectivas. En este proceso de construcción, las tareas asignadas a la educación y a los maestros implican la difusión de un imaginario particular, determinado, en todo caso, por una posición hegemónica.

Este análisis también incluye las nuevas direcciones del marco pedagógico, determinadas en las metodologías e innovaciones estratégicas llevadas a cabo en el departamento del Cauca. Todo esto, a fin de profundizar en la problemática de lo determinante que resulta la cultura en el desarrollo de los modelos pedagógicos, sus herramientas de mediación y las nuevas prácticas que retan los antiguos paradigmas de la educación.

Por lo tanto, el primer paso será el de explicar cada concepto y su afinidad, teniendo en cuenta que las prácticas educativas hacen referencia a una serie de actividades intrínsecas a las

instituciones de educación, y por su parte, las políticas públicas pueden entenderse como la resolución de los conflictos presentes entre Estado y sociedad. Una política se denomina pública cuando en ella intervienen actores políticos distintos al gubernamental, a saber, sindicatos, comunidades, grupos alternativos o personas representadas por un vocero particular. En síntesis, las políticas públicas se elaboran con el objeto de concertar las problemáticas sociales.

Ahora bien, sobre estas políticas públicas se construye el futuro económico, político y educativo del país, resultado de una serie de decisiones concretas alrededor de distintos fenómenos y plasmadas en el designado Plan Nacional de Desarrollo que cada gobierno configura, un proceso relativamente nuevo en el país. Aun así, el sentido de la planeación en base a las políticas públicas tiene sus orígenes dentro de la Unión Soviética, quien gracias a los llamados planes quinquenales, consiguió superar la fuerte crisis económica de 1930. Esta forma de planeación fue reproducida por occidente e incluso permeó las bases del capitalismo moderno y de los países adheridos a dicho sistema (Herrera y Acevedo, 2004, p. 78). En el Plan Nacional se reúnen las decisiones en relación a la asignación de recursos disponibles, incluido el de la educación, mientras se formula legislaciones que permitan la ejecución de dichas proyecciones.

En Colombia, los planes de desarrollo fueron impulsados por el Departamento Nacional de Planeación creado en 1968, el cual fomentó la utilización y configuración de esta herramienta en los gobiernos siguientes, de manera tal que se convertiría en un instrumento esencial para el desarrollo de la nación, al ordenar la geografía del territorio y enfrentarse a temas centrales del contexto, para tratar de superar las brechas sociales presentes en él. Si bien, este ha sido uno de los principales objetivos del Plan Nacional, en el plano educativo -así como en otros ámbitos sociales- la planeación estatal ha estado teñida por una cierta tendencia a organizar y controlar la educación de acuerdo a las nociones de un ideario particular, sin incluir o pensar

consecuentemente en las necesidades e intereses de los demás actores políticos de la educación (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, etc.)

Una mirada en retrospectiva acerca del manejo de la educación en el país, revela que la anterior característica, al igual que aspectos como la falta de desarrollo de las legislaciones educativas y el desinterés por la calidad en el proceso pedagógico, están presentes aun antes y después de la implementación de los planes de desarrollo, pues los paradigmas educativos siempre estuvieron marcados por influencias externas. A esto, debe sumarse la problemática en torno a la asignación de recursos destinados a la educación.

En un contexto como el colombiano, donde el conflicto interno se ha extendido desde el periodo independentistas hasta la actualidad, resulta bastante intrincado llevar a cabo un avance significativo, especialmente desde el lado de la educación, puesto que la gestión de recursos se dispone principalmente a la guerra. El estado de conflicto se evidencia desde los siglos XVIII y XIX, cuando el país transitaba por un periodo de grandes disputas civiles, las cuales, para el siglo XX, se habían transformado en pequeñas guerras, pero de alta intensidad entre ejércitos subversivos en contra del Estado. Por otra parte, también se deben considerar factores como el problema de la deuda externa que, durante los años 80 supuso la principal adversidad para el progreso de Colombia. En consecuencia, gran parte de los recursos generados por el PIB se dirigieron al pago de esta deuda, así como a la creciente inestabilidad social.

Todos estos fenómenos alrededor del manejo de la educación se examinarán a continuación, partiendo de aquella relación entre las prácticas educativas y las políticas públicas como herramienta de mediación cultural; para luego, describir su configuración dependiendo de los distintos contextos históricos en los cuales se han ejecutado, hasta llegar a los actuales planes

de desarrollo político y las nuevas estrategias pedagógicas llevadas a cabo en el departamento del Cauca.

Análisis de la relación entre política y educación en Colombia

Las prácticas educativas hacen alusión a todas aquellas actividades presentes en las instituciones de educación, las cuales construyen y constituyen el ambiente educativo llenándolo de significados, pues se trata de acciones que van desde las cuestiones más triviales, pero con un profundo sentido, hasta las actividades más complejas de aprendizaje llevadas a cabo en el aula. Las prácticas educativas se crean de acuerdo a unos criterios de referencia que posibilitan definir al sujeto en un acto significativo, donde se adquieren ciertas actitudes y costumbres. Así lo señala Vain (2004) al afirmar que:

Es posible observar cómo la vida de las instituciones escolares está atravesada por rituales. Desde aquellos muy estructurados, como los “actos escolares”, hasta formas ritualizadas que atraviesan lo cotidiano. Niños y jóvenes son expuestos a un conjunto de conductas estereotipadas, generalmente transmitidas de modo repetitivo, y en apariencia carentes de significación para ellos (...) Los rituales producen sentido, en tanto son instancias esencialmente dramáticas a partir de las cuales una sociedad comunica algo importante acerca de si misma (p. 2)

Para ampliar esta cuestión se debe subrayar lo siguiente: un modelo educativo se compone tanto de un contenido de la enseñanza como de unas formas culturales propias de cada momento histórico. Y son precisamente estos elementos los transmitidos a los estudiantes de forma repetitiva y rutinaria dentro de los espacios físicos de la institución, utilizando para ello el instrumento de los currículos pedagógicos, de los cuales se encargan en gran parte los docentes y

son el marco de acción de las actividades educativas. En los currículos se sintetizan los criterios de educación; así mismo, su implementación y configuración transversal en relación al modelo pedagógico, facilita la construcción de espacios adecuados de educación

Se habla de una configuración transversal, en tanto el currículum –que contiene los procesos de enseñanza-aprendizaje– así como el modelo pedagógico –que abarca las distintas prácticas educativas–, interactúan de forma teórica y práctica dentro de la sociedad, poniendo en evidencia los hábitos sociales y culturales y, a su vez, proyectando una serie de nociones e ideales acerca de la formación ciudadana. Como puede observarse, el currículum y los modelos pedagógicos facilitan la interacción de los actores educativos (estudiantes, docentes, directivos, etc) con la cultura, y pueden conducir hacia una transformación social y personal (Picón, 2021, p. 188)

Ahora bien, como marco de las mallas curriculares y de las instituciones sociales, se encuentra una serie de pautas legislativas determinadas por el Estado que, facilitan los cambios en el sistema escolar, su ampliación física, la mejora en las oportunidades, la calidad del aprendizaje y el desenvolvimiento de las prácticas escolares. La construcción de las denominadas políticas públicas juega un papel esencial en el ámbito de la educación, al tratarse de una herramienta de mediación entre la sociedad y el individuo, o el Estado y las prácticas educativas; es decir, un tipo de estructura o sistema que se rige desde diferentes niveles y acciones, generando prácticas sociales e institucionales y transmitiendo algo característico de su contexto.

La política pública, como material legislativo, posee los lineamientos de acción educativa; representa el marco de acción de las instituciones. Por esta razón, dichos principios se deben crear de acuerdo a un conocimiento racional de la realidad social, sus necesidades y la participación democrática de los distintos grupos culturales. Para el ámbito de la educación, ello

implica el cumplimiento de factores primordiales, tales como: inclusión, cobertura y los criterios adecuados para el desarrollo de una educación de calidad en todos los niveles. Pero en muchos casos, aquellos componentes políticos adolecen del denominado carácter público² o plural.

Cuando se habla de una política en plural, por ejemplo, en ella se reúnen los intereses de distintos grupos en un plano de acción político participativa, donde se atiende las principales urgencias de los diferentes sectores. Pero en el campo educativo -así como en otros- se ejerce con mayor concurrencia una forma de política en singular, donde las relaciones de poder se dan entre los mismos grupos de siempre, sus perspectivas, intereses y su ejercicio pleno del gobierno. Considerando está disyuntiva entre lo teórico de las políticas y su ejecución, resulta acertado profundizar en los siguientes temas, a saber: la dinámica legislativa efectuada en cada uno de los gobiernos; la creación y configuración de las políticas a la luz de circunstancias internas y externas al contexto colombiano; y finalmente, en los modelos pedagógicos construidos alrededor de los distintos paradigmas educativos.

Para la exposición de este análisis, es importante comprender que los modelos pedagógicos poseen un carácter maleable, relacionado al hecho de que el sistema educativo ha sido convertido en una práctica susceptible de ser planeada y objetivada a través de la

² El carácter de "público" de las legislaciones, se adquiere con la participación de distintos sectores públicos en la formulación y ejecución de dichas políticas, ya sean de tipo económico, cultural, o educativo. Aunque en teoría esto es correcto, en la práctica, no siempre ocurre así; los recursos destinados a la ejecución de las legislaciones, se desvían hacia intereses circunstanciales –como la guerra– o personales –como ocurre con los casos de corrupción–. Pero ello no implica una falla en la política misma, sino en el ejercicio de su ejecución, pues las leyes y planes nacionales no pueden tildarse de ser esencialmente buenos o malos; más bien, son instrumentos que dependen en gran medida de la voluntad humana para desarrollarse de manera significativa dentro del contexto en el cual se realicen.

intervención política. Ello implica la existencia de un vínculo entre un ideario político que se aspira a construir y los cambios efectuados en los modelos de enseñanza.

Así pues, se podría comenzar mencionado que, durante los siglos XVIII y XIX, existió una tendencia clara a organizar y controlar la educación como herramienta de difusión de un ideario, mediante el cual la población pudiera identificarse con los símbolos e imágenes propios de la cultura patriótica y religiosa de la época y de gobiernos conservadores, que convirtieron el sistema educativo en algo canónico y rígido. En otras palabras, se refiere a un sistema diseñado desde una sola línea de acción y pensamiento, basado en una jerarquía estatal acorde a las circunstancias sociales de la época. De acuerdo con Medina y Silva (2016), con el surgimiento de una creciente nación dispersa:

La instrucción pública tuvo como elementos predominantes un Estado interventor, es decir, reglamentador de la moral, de la verdad dentro de la nación y del magisterio de la Iglesia, institución siempre dispuesta a inspeccionar al acontecer educativo. Además de la educación pública, el poder ejecutivo también autorizó a algunos particulares para abrir sus propias instituciones (p. 28)

Este será un factor clave de las políticas educativas durante el transcurrir de aquellos dos siglos, particularmente de la mano de los gobiernos conservadores, que buscaban la centralización del sistema educativo en base a una instrucción constantemente supervisada, a partir de la ejecución de normas sociales diseñadas para imponer un aparato de enseñanza unificado en sus máximas posibilidades. Por otra parte, estas afirmaciones no implican la inexistencia de reformas con una visión diferente, pues los grupos liberales hicieron varios esfuerzos con el fin de formular e implementar una educación menos rígida. Así ocurrió bajo la

ley de libertad de enseñanza, implementada en la política de Jose Hilario Lopez (1848-1868), o la reforma instruccionalista del gobierno radical (1868-1886), con la cual propuso la creación y difusión de una educación gratuita y laica a nivel de primaria.

En concordancia, durante el siglo XIX también se establece una pequeña utopía romántica de la educación; si bien aquella idea no consiguió prosperar, se hallaba fundada en la visión de una libertad total de enseñanza. Se trata de los presupuestos educativos que se materializan con el gobierno liberal de José Hilario López, pero ninguno llega a concretarse por completo, principalmente debido a la falta de gestión para su cumplimiento, así como el poco énfasis que se hizo respecto a las condiciones reales del contexto. Esto también les ocurrió a diversas reformas puestas en marcha por actores de gobiernos conservadores.

Respecto a aquel periodo de divisiones, puede sustraerse la siguiente reflexión: Si bien, la enseñanza debe estar alejada de cualquier forma de ideología o política, esto parece una tarea bastante compleja en cualquier contexto. Lo anterior, tomando como eje argumental que, desde el nacimiento de la república colombiana, el Estado ha construido políticas con el fin de tratar de unificar la educación bajo un solo pensamiento o ideología patriótica, religiosa o de progreso, sin conseguirlo por completo debido a diversos hechos.

Es más, podría enunciarse que la construcción de un sistema educativo que no esté permeado por cuestiones subjetivas capaces de interferir en las formas de enseñanza, es algo casi imposible, en tanto se ha abordado la educación como una forma de imponer criterios. Un rasgo vigente tanto en las formas de enseñanza aplicadas por los docentes –metodologías–, como en los modelos pedagógicos –contenido temático–. En lo que respecta a la enseñanza de la guerra, por ejemplo, esta tiende a estar enmarcada en un discurso patricio donde se resalta el papel de los

héroes, los libertadores, el honor, las grandes batallas y las gestas patrióticas, ignorando el papel relevante de la gente “común”, pues este resto de individuos sólo figuran como una gran masa enfrascada en batallas sangrientas (Pérez, 2017).

Todo esto sirve para afirmar la identidad nacional y el patriotismo, pero se distancia de una memoria histórica real. En ese sentido, se destaca un aspecto negativo de la forma en cómo se han desarrollado y se desarrollan las prácticas educativas y las políticas públicas, que no consiguen adaptarse a las condiciones y fenómenos reales de la sociedad; en otras palabras, no logran captar ni transmitir la realidad pura, pues el contenido de enseñanza, así como los hechos históricos, se tergiversan en relación a un discurso político, respaldando ciertas tendencias y pensamientos. Este conflicto de soluciones puede detallarse al continuar con el análisis histórico, y encontrar que, en el transcurso del siglo XX aquella característica del control sobre el aparato de educación a partir de un ideario, se mantuvo visible en Colombia desde diferentes aristas.

En 1970, después de la creación del Departamento de Planeación (1968), el plan nacional de desarrollo se elaboró en relación a los criterios del entramado global, es decir, modificando la legislación desde una visión del progreso la cual fue permeando la política del país y otras naciones de Latinoamérica (Garzón, 2017). Las expectativas frente a este panorama surgen de la mano del gobierno de Misael Pastrana, quien opinaba que “el instrumento primordial que hoy tiene el mundo para alcanzar la igualdad es la educación. –Por ende– El desarrollo económico no puede divorciarse del desarrollo social” (como se cita en Garzón, 2017, p. 71).

Desde esta concepción, se define el sistema educativo en relación a sus aportes para la productividad y el crecimiento económico, en contraste con el paradigma político de esta década, enmarcado en el proceso de industrialización y el desarrollo de la vida urbana; una labor liderada

plenamente por el Estado. En ese sentido, las políticas referentes al marco educativo dibujaron un sistema pedagógico centralizado, afianzado en un único currículum y con la certeza de que la educación conseguiría impulsar al país hacia una escala social más alta, al forjarse como meta, la preparación de recursos humanos óptimos para el desempeño laboral (Herrera y Acevedo, 2004).

Pese a dicha visión, todas estas transformaciones y nuevos criterios sobre el papel de la educación y su contribución a la economía nacional, provocaron el advenimiento de prácticas y teorías pedagógicas que replicaron en contra de la noción de educación como una simple herramienta para el progreso³. Y si bien, durante este periodo se alcanzaron algunas transformaciones importantes para el sistema educativo, orientadas por una visión de desarrollo y dirigidas al alcance de una mayor cobertura –pero de precaria calidad–, no se ejecutaron cambios radicales.

Por otro lado, al finalizar la década, el problema de la deuda externa se agudizaba cada vez más, debido a la imposibilidad de los países deudores de saldar sus cuentas ante las entidades financieras. Todo esto influyó de manera determinante sobre las políticas de los estados latinoamericanos. En Colombia, durante los años 80, marcó el fin del desarrollo que había quedado plasmado en el Plan Nacional de Desarrollo, dando apertura a una nueva década de cambios, donde se traza el arribo del neoliberalismo y de un paradigma que abordará la educación desde un punto de vista material y del mercado.

³ Los movimientos pedagógicos se originan en medio de un ambiente restrictivo para la educación, pues a partir de las imposiciones estatales llevadas a cabo durante los años 70 bajo reformas curriculares y “mejoras” en la calidad, en realidad se precisaba la noción de un “modelo de la Tecnología Educativa, ganando así la educación en ejecución, en cobertura y dimensión, pero perdiendo en la capacidad de formación de los sujetos” (Charrúa, et al, 2012, pg. 175) Lo cual es visible en el objetivo principal del sistema educativo de preparar recursos humanos para el desempeño laboral, soslayando así la formación individual.

En el transcurso de esta nueva década, la política educativa se circunscribe al reciente orden mundial, donde otro tipo de compromisos, alianzas y reformas sociales se presentan con el fin de transformar los modelos políticos y económicos que hasta el momento se habían mantenido rígidos y cerrados, para darle apertura a la libre relación del mercado. Pero aquello también provocó una serie de fenómenos sociales donde los sectores menos favorecidos serían excluidos del progreso, en vista de su incapacidad para competir en un mundo globalizado. También se debe resaltar la ineficiencia de las políticas implementadas en ese decenio, frente a la resolución de las necesidades sociales, contribuyendo así a una mayor tasa de desigualdad entre la población, además del mal manejo de los recursos.

Durante los años 90, las políticas de Estado respecto a la educación figuraban como una praxis basada en las necesidades reales, pero de un sector en particular: el empresarial, que demandaba perfiles ocupacionales acordes a las condiciones de la globalización. Este proyecto se configuró desde la política de apertura del expresidente César Gaviria, al pretender disminuir al máximo el papel del Estado y aumentar la iniciativa privada en todos los ámbitos de la vida nacional (Herrera y Acevedo, 2004); una legislación que dejaría en desventaja al sector educativo de carácter público. El mismo discurso se implementó bajo el mandato de los expresidentes Andrés Pastrana y Álvaro Uribe Vélez. En el último caso, plasmado en la idea de invertir con eficacia y austeridad los recursos públicos.

En este contexto, el paradigma educativo gira en torno a factores externos e internos. Los primeros hacen alusión a tres circunstancias importantes: el primero, la formación de nuevos bloques de poder en el mundo después de la II guerra mundial, un hecho que marcó la geopolítica entre oriente y occidente, cada uno representado por un sistema de gobierno específico; el segundo, se refiere a los planes educativos formulados por el neoliberalismo, los

cuales influyeron cualitativa y cuantitativamente en las políticas de educación; y finalmente, el pago de la deuda pública externa que obligó a los países deudores a modificar sus planes de desarrollo económico, direccionando gran parte de sus recursos a dicho pago y dejando otros aspectos sociales a la deriva.

Desde un enfoque cualitativo respecto a la presente situación, resulta bastante acertado señalar que, la influencia de entidades financieras como el Banco Mundial en la política educativa de los países menos desarrollados, se ha distinguido por legislaciones concretas, dirigidas a programas estructurales impulsados por el mismo BM desde los años ochenta, con el objeto de intervenir en la gestión de recursos y la adherencia del aparato de educación a sus planteamientos. En otros términos, las políticas educativas se configuran desde una entidad externa, con el objeto de desarrollar formas prácticas que contribuyan a optimizar el pago de la deuda adquirida por el estado. De acuerdo con Bonal (2015), “los préstamos condicionados modificaron la forma de entender el diseño, la planificación y la aplicación de políticas educativas (p. 4). Fue precisamente a través de los créditos solicitados al BM que se instauró un control mediático de las políticas educativas.

Sobre dicho escenario, las reformas presentadas en Colombia como en el resto de América Latina, se formularon en base a la ejecución de un *reajuste estructural*, elaborado para que los países con créditos pendientes logren cubrir el pago de la deuda (Herrera y Acevedo, 2004). Esta tendencia ha fomentado la formulación de un modelo de educación general, afianzado en factores como el desempeño económico y la lógica del mercado; factores con los cuales reordenar el sistema educativo desde sus actores y los roles que cada uno desempeña, hasta el hecho de comercializar la educación.

De esta manera, los modelos pedagógicos se adecuan a las fórmulas y criterios del mercado, donde se privilegian los derechos económicos y se desvalorizan factores de orden público como la equidad y la justicia social. La creación de políticas neoliberales sobre distintos ámbitos sociales, refleja el fenómeno de la globalización hegemónica, llamada así, porque en el campo político restringe la capacidad de decisión de los Estados de establecer legislaciones de forma independiente.

Por otro lado, al hablar de los factores internos del paradigma educativo, se puede resaltar el siguiente suceso: La aparición de la constitución de 1991, basada en los principios suscitados por la visión de un Estado social de derecho, contrario a las políticas neoliberales y determinante en la creación de los pilares políticos para la ejecución de un paradigma educativo más acorde al contexto y amparado en criterios sociales de equidad y justicia. Sin embargo, aquellas transformaciones legislativas insertas en esta nueva carta constitucional y que supusieron un avance significativo para la educación, en el momento no se desarrollaron de forma pertinente.

Esta falta de desarrollo de las políticas, representa otro de los grandes dilemas de la formulación legislativa para la educación en Colombia, a saber, la falta de construcción e implementación significativa de los principios constitucionales. Dicho problema puede comprenderse mejor al hablar del carácter público de las políticas educativas. Por una parte, se observa que existen referentes constitucionales bastante importantes, como el Artículo 67 de la constitución de 1991, donde se señala la educación como un derecho inalienable de las personas y un servicio público que posee una función social: el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y una serie de bienes y valores de la cultura. No obstante, también ha existido una falta de desarrollo normativo sobre esta pauta, pues en un principio se carecía de una *ley estatutaria*

sobre la cual pudiera regirse el derecho a la educación y a la calidad educativa, es decir, una norma por la cual se garantice de forma tácita aquel derecho.

En 1994, la Ley General de Educación trató de subsanar este problema, a raíz de las presiones ejercidas por el triunfo de los movimientos sociales y pedagógicos llevados a cabo en dicho periodo, en oposición a los dictámenes gubernamentales que habían promovido métodos y modelos pedagógicos acrílicos, afectando así la libertad de cátedra y la autonomía del educador y del educando. Por esta razón, las nuevas perspectivas procuraron orientar la educación con principios y objetivos dirigidos a reforzar lo formativo por sobre lo académico, además de contribuir al desarrollo de la autonomía escolar, la participación democrática en los gobiernos escolares y los sistemas de aseguramiento de calidad (Sánchez, 2023).

Pese a ello, las reformas suscitadas gracias a los movimientos pedagógicos y sociales no cumplieron las expectativas esperadas; al contrario, suscitaron un bajo desempeño en la autonomía, escasos frutos en la construcción y formación de la ciudadanía y poco impacto dentro de los planes decenales de educación. La causa principal de estos resultados debe atribuirse a la falta de voluntad política, pues es necesario subrayar que el impacto de todas las herramientas de legislación, se halla supeditado a la gestión y voluntad de las personas, en otros términos, a la capacidad de reconocer las responsabilidades sociales que dicho proceso conlleva (Sánchez, 2023)

Las nuevas proyecciones en torno a la política educativa, tratan de situarse en un camino diferente en relación a los precedentes sustentados en los planes de desarrollo. Esta premisa se afirma considerando los principios y expectativas referentes al Plan Nacional de Educación, correspondiente al periodo 2016-2026, donde se plasma la intención de superar aquella brecha

social generada por las políticas neoliberales de los años 90 y 2000, donde se presentó un considerable incremento en los niveles de pobreza, superando etapas pasadas. Temas como la inequidad, la cobertura, la inclusión social, los criterios de calidad, el plan presupuestal y la aplicación de políticas “adecuadas”, son aspectos que se retoman y vuelven a plantearse bajo un escenario de nuevos horizontes históricos.

De manera general, la visión proyectada para el año 2026 respecto a los objetivos del Plan de Educación, a nivel de formación personal, se enfoca en el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la curiosidad y los valores y actitudes éticas de la persona. Mientras, a nivel social, se espera la participación activa de la ciudadanía en temas de organización y política nacional, con el fin de alcanzar la construcción de una identidad colectiva reconciliada de sus conflictos y desigualdades y basada en el desarrollo de lo público, además de una alta conciencia sobre el ambiente. Todo esto puede sintetizarse en la definición del concepto de calidad educativa, el cual se describe como la construcción multidimensional de lo cognitivo, lo afectivo, social, comunicativo y práctica de la sociedad colombiana en común (PNDE, 2016).

Descripción de las políticas públicas educativas del siglo xx y su impacto en los modelos pedagógicos en Colombia

Este apartado se construye teniendo en cuenta el panorama educativo de las últimas décadas, desde las políticas implementadas en la carta constitucional de 1991 y todo el marco de artículos y leyes que se elaboraron al respecto⁴, hasta las nuevas expectativas descritas en el Plan

⁴ Artículo 44, la educación como uno de los derechos fundamentales de los niños; Artículo 9, ley 115, el derecho a la educación será regulado mediante ley estatutaria; y el Artículo 152, que regula los derechos y deberes fundamentales de la persona. Aun así, quedan regulaciones pendientes acerca de las libertades de aprendizaje, la

decenal de educación diseñado en el año 2016. En torno a estas concepciones políticas y educativas, se implementan nuevas estrategias y metodologías enfatizadas en una transformación del contexto educativo y regional; también se modifican los marcos pedagógicos, desde los temas de naturaleza social, acerca del individuo, en relación a los conflictos internos del país y los acontecimientos globales que también influyen en él.

La formulación y configuración de estas nuevas metodologías, trata de alcanzar una visión completa del Estado de derecho, a través de la construcción política de conceptos legales y dispositivos educativos que sirvan de herramienta para un proceso de transformación. Este reto conlleva: Primero, una comprensión clara por parte de los distintos actores educativos acerca de las repercusiones individuales y sociales de la planeación escolar, es decir, asimilando que se trata de un instrumento de gestión y articulación social y política; esto facilita actividades de integración y también provoca cambios representativos. Y segundo, el reconocimiento de los principales conflictos inherentes al contexto, donde los modelos pedagógicos serán puestos en marcha.

Por otra parte, las políticas públicas pueden entenderse como: decisiones y acciones implementadas para abordar tema o necesidad específica de una sociedad; en este caso, gubernamentales de la época, puesto que no se abordaron en su totalidad necesidades o problemas específicos: Cobertura, calidad, acceso, asignación de recursos cuando se habla del siglo xx, dado que en las épocas que comprenden estos siglos : Se apreciaban algunas leyes como: Ley 39 de 1903: Estableció la educación como una responsabilidad del Estado , lo que

prevalencia de los derechos, la obligatoriedad y gratuidad de la educación, la formación integral y participativa y la formación de las prácticas democráticas, etc.

llevo a la creación de un sistema educativo centralizado, la reforma educativa 1930: Introdujo el enfoque pedagógico de escuela nueva, centrado en el estudiante y la actividad.

Ley 12 de 1944: Estableció la educación como un derecho fundamental, lo que llevó a la expansión de la educación pública, la reforma educativa de 1970: Introdujo el enfoque pedagógico de la educación integral.

La Ley 115 de 1994: Estableció la descentralización de la educación, lo que llevo a la autonomía de las instituciones educativas, la reforma educativa del 2000 introdujo un enfoque pedagógico por competencias.

El impacto de las políticas públicas educativas en los modelos pedagógicos en Colombia para el siglo XX, radica en la expansión de la educación, la centralización y burocratización de las épocas, reproducción de métodos, calidad de la educación respecto a falencias por infraestructuras y condiciones en las Instituciones Educativas rurales, desigualdad y exclusión de las culturas de cada región, entre otras.

Es preciso resaltar las particularidades, del departamento del Cauca, primero se debe señalar algunas de las principales características referentes a las condiciones sociales y culturales del departamento y capaces de generar variables en la reconfiguración del sistema educativo. Uno de los primeros elementos a resaltar es la disputa histórica por el control de la tierra, un hecho por el cual se ha generado la movilización social de grupos campesinos e indígenas, quienes han luchado por la gobernanza de la región y el relevo de las políticas tradicionales. A ello, debe añadirse el problema del narcotráfico, las economías ilegales y el conflicto armado,

que también se disputan las principales rutas estratégicas de la zona, ya sea para el desplazamiento de droga o la ejecución de la guerra.

Este panorama de conflictos ha estado presente a lo largo de la historia del país, en diversas regiones y con distintas magnitudes, desde las zonas rurales donde las consecuencias han sido mayores, hasta los espacios de la vida urbana, donde también ha permeado la violencia. En medio de todo este marco de adversidades se encuentra el ambiente escolar, representando un espacio significativo para la población, y por ende para los grupos al margen de la ley. De acuerdo con Jaramillo (2012), “se constituye en espacio de formación y referente axiológico en las comunidades, siendo esta característica la que la convierte –en muchos casos– en objetivo militar, pues debe ser cooptada para incidir en el control sobre las poblaciones” (p. 33)

El mismo autor sostiene que los ambientes educativos no se constituyen de forma aislada, pues las condiciones del entorno cultural y la sociedad en general inciden fuertemente en ella; por lo tanto, en contextos donde las escuelas se encuentran a merced de la guerra, las dinámicas de violencia que se ejercen en el exterior tienden a recrearse en el interior, en tanto se trata de instituciones sociales que representan un espacio de transmisión de contenidos, bien se de aprendizaje o de las formas culturales y sociales que se reproducen a su alrededor (2012). De ahí la existencia de casos de violencia o discriminación al interior de las instituciones, además del reclutamiento forzoso o voluntario, de niños y jóvenes.

De esta manera, la guerra consigue afectar no solo el rol de los actores educativos, también alcanza los marcos curriculares de formación y competencias.

Aquellos espacios educativos trastocados por la guerra, como es el caso de la región caucana, exigen una modificación drástica de los modelos educativos, tratando de suscitar la

comprensión y adaptación de la escuela al contexto, en el sentido de superar las adversidades externas desde el interior del aula. En todo caso, se trata de crear una comprensión clara de los fenómenos sociales, así como de la memoria histórica, pues en medio de un ambiente de guerra y disputas territoriales se puede suscitar una gran brecha entre las instituciones educativas y los sujetos, al limitar el desarrollo cualitativo de las formas de adaptación y resistencia, necesarias en relación a las problemáticas territoriales.

Al respecto, una propuesta interesante acerca de cómo abordar el tema del conflicto armado en el aula, bien sea para ayudar a superar las secuelas de la experiencia o para despertar empatía por los principales afectados, se denomina "Prototipo de videojuego para respaldar la resiliencia en menores de edad víctimas del conflicto armado en el Municipio de Caldon, Cauca". Este trabajo se realiza teniendo en cuenta el incremento y presencia de grupos armados sobre la zona y las consecuencias psicológicas respecto a la población civil, quien ha sufrido pérdidas materiales y humanas en los últimos años.

El proyecto está dirigido a la población infantil con el objeto de incentivar en ellos acciones pedagógicas de resiliencia, que ayuden a superar las secuelas ocasionadas por el conflicto o consigan despertar empatía, utilizando para ello la herramienta virtual de los videojuegos. El planteamiento se apoya en la experiencia de acontecimientos traumáticos ocasionados por la guerra, donde se evidencia un deterioro en la salud mental de las personas; en los niños puede llegar al punto de obstaculizar la capacidad de funcionar eficazmente, al provocar fenómenos psíquicos como insomnio, dolor de cabeza, depresión, ansiedad, paranoia, retroceso en el aprendizaje, desarrollo de juegos y tendencias violentas, pesadillas, apatía y agresividad (Guzmán et al. 2020, pp. 15-16)

Considerando este tipo de consecuencias, la propuesta descrita se ampara en un marco legal, a través del cual se asegura la ejecución del proyecto, así como la garantía y el ejercicio de los niños y niñas bajo el código de infancia y adolescencia (Artículo 44: derechos de los niños y niñas y adolescentes a una vida íntegra, salud y seguridad social; y Ley 12 de 1991, dirigida a la unidad de víctimas). Por lo tanto, las actividades pedagógicas se configuran desde la implementación del concepto de resiliencia en los videojuegos, es decir, involucrando al individuo en el contexto.

Así ocurre con el videojuego llamado "Reconstrucción", elaborado de acuerdo a dos objetivos: Por una parte, entender el papel de las víctimas del conflicto mediante escenarios diseñados virtualmente, donde el jugador puede vincularse a la vida de personas pertenecientes a lugares donde se vislumbra la guerra. Y, por otra parte, se busca reconstruir la memoria de personas víctimas de la violencia. Otro de los videojuegos desarrollados, se denomina "Paz a la Voz", donde se enseña a los niños y niñas que ellos tienen una voz que debe ser escuchada, y ello los convierte en partícipes de opiniones y sentimientos en un escenario de diálogo generado virtualmente; allí se formulan preguntas y se crean situaciones a las cuales la persona debe responder.

Ahora bien, es necesario referirse a otro de los problemas presentes en la región caucana: la cuestión de la diversidad étnica y cultural unida a la lucha histórica por la reivindicación de las tradiciones y saberes propios del territorio. Este movimiento social, se origina en razón de una construcción hegemónica de los pueblos, pues durante mucho tiempo ese gran sector de la población ha sido excluido o sometido en función de formas culturales impuestas por los modelos tradicionales de colonización y las políticas neoliberales. En todo caso, dichos

principios han restringido el desarrollo de una educación autónoma, de verdadera calidad y consecuente a las circunstancias del contexto.

El panorama político que presentó la Constitución de 1991, permitió una reivindicación de los movimientos indígenas, su autonomía y el reconocimiento de su cultura y sus costumbres, lo cual puede distinguirse dentro de las mismas comunidades, en las formas de gobierno, así como en el tipo de enseñanza, libre, pero desde su cosmovisión. Estas políticas responden a un proceso histórico de construcción social, el cual se ha ido materializando a través de diversas legislaciones. La carta constitucional, por ejemplo, elaboró cuatro puntos esenciales en relación a temas de interculturalidad, incluyendo el carácter educativo.

El primero, resaltando los derechos étnicos en una serie de artículos donde se aborda el pluralismo como principio fundamental y se reconoce la necesidad de protección de la riqueza cultural y su diversidad, así como de la igualdad material (artículo 1, artículo 8, artículo 7, artículo 10, artículo 13, artículo 70 y artículo 72). El segundo, a través de la creación del artículo 171, que permitió la participación activa de los pueblos indígenas en el congreso. El tercero, referido al autogobierno y la autonomía de los pueblos, donde se radica el derecho a la libertad de culto y de jurisprudencia, al igual que el derecho a la libertad en materia de identidad cultural y educación (artículo 9, artículo 19, artículo 68, artículo 246 y artículo 330). Y finalmente, el cuarto pilar, que alude al reconocimiento de los territorios ancestrales de propiedad colectiva, enfatizando en la protección de estas tierras y de los grupos a quienes les pertenecen, siendo así inexpropiables (artículo 55, artículo 63, artículo 98, literal C, artículo 286 y artículo 329, inciso segundo de la Constitución política de 1991)

Aquella conquista política ha permitido combatir los rasgos de inferioridad dirigidos hacia la población indígena, campesina y afrodescendiente durante tanto tiempo. Con el advenimiento de las políticas centradas en la reconciliación del Estado con los sectores menos favorecidos, se facilitó el desarrollo de una identidad colectiva sostenida en el aprendizaje de los presupuestos simbólicos e ideológicos de las culturas relegadas históricamente, así como en el respeto por las prácticas de vida propias de cada comunidad.

Si bien, el proceso de educación autónoma de los pueblos indígenas se fundamenta políticamente en la constitución del 91, en el Cauca, la lucha por este ideal inicia desde los años 70 con la creación de las primeras “escuelas comunitarias”, donde el papel del docente era ejercido por personas de la misma etnia vinculadas a la recuperación de la tierra y la reivindicación de sus símbolos. Aquel hecho generó una gran tensión con la iglesia católica, que hasta la época jugaba un papel determinante en las formas de enseñanza de las escuelas regionales.

Pese a esto, los movimientos sociales lograron sobreponerse y conseguir una revalorización política de sus identidades culturales dentro del territorio. Con ello, se insertó en los modelos pedagógicos un sistema de signos a partir de los cuales conocer la realidad, pero desde las categorías y concepciones de las comunidades, desde su propia cosmovisión, pues se trataba de un rasgo que gradualmente estaba desapareciendo, por imposición y vergüenza. En las escuelas, por ejemplo, hablar los dialectos nativos en muchas circunstancias supone un problema; primero porque durante mucho tiempo se trató de una acción castigada severamente por las autoridades religiosas y, en razón de ello, las nuevas generaciones lo fueron olvidando; y segundo, porque el castigo provocó un rechazo de la propia identidad.

En los años 90, el proceso de reconstrucción cultural toma impulso gracias a los “proyectos educativos comunitarios”; centros experimentales de educación con un diseño de currículum propio y con una investigación llevada a cabo por maestros indígenas. Este avance estuvo mediado por una cierta aversión en cuanto a la noción de escuela, en todo caso, porque las comunidades autóctonas en principio la catalogan como un sistema ajeno y de opresión, pero luego, pasa a convertirse en una herramienta para el desenvolvimiento y rescate de su propia cultura, especialmente en contextos rígidos donde la ejecución de políticas es excluyente.

Por todo lo anterior, sería válido afirmar que es en la escuela donde los saberes culturales logran consolidarse, o, por el contrario, pueden perderse. Lo último, si se tiene presente que “esta construcción de autonomía educativa se está desarrollando en un terreno complejo de tensión y conflicto, en el que la educación se convierte en un campo de poder y de saber, constituido por sujetos, prácticas y discursos” (Angarita y Campo, 2015, p. 183). En dicho entorno, se construyen resistencias, se transforma lo cotidiano y se subvierten hegemonías tratando de alterar lo ya constituido; aquí, el sistema educativo se enfrenta al problema de la diversidad de autonomías y de sus diferencias políticas, sociales y culturales.

Como una forma de afrontar aquel fenómeno, un proyecto llevado a cabo en el Centro rural integrado de Tacueyó, en Toribío Cauca, aborda el tema, resaltando las problemáticas presentes en los procesos de lectoescritura orientados en la institución en base a un modelo educativo elaborado por el gobierno del pueblo Nasa y denominado PEC (proyecto educativo comunitario). Ocurre que, si bien consigue desarrollar actividades de lectoescritura, lo hace de forma básica, sin enfocarse en los procesos reflexivos y críticos, solamente en la aprehensión de los signos lingüísticos y culturales; lo cual es importante, pero igual de valiosa es la formación del criterio.

A esto se suma el problema de la pluralidad lingüística, pues una comunidad permeada durante siglos por otras formas y signos culturales, ha producido cierta desmotivación en los estudiantes respecto al uso y aprendizaje de los idiomas presentes en la región -la lengua Nasa y la lengua castellana-. Este efecto ha desembocado en un bajo desempeño de los niveles de comprensión y asimilación de diferentes conceptos e ideas; a su vez, pone de manifiesto un escenario intercultural donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se complican en relación a la pluralidad de símbolos y la falta de estrategias para incentivar su estudio.

Por lo tanto, las actividades pedagógicas descritas en el proyecto se ejecutan desde una visión global y de convergencia, promoviendo un diálogo "plurilingüístico" capaz de reconocer la multiculturalidad inserta en la población. El objetivo de la propuesta, es tratar de producir un ambiente de reflexiones e ideas en los estudiantes de quinto grado. Por otra parte, para su realización, se toma como referencia algunas de las políticas de la constitución de 1991, principalmente aquellas pertenecientes a los artículos donde se resalta la pluralidad, el enfoque étnico y el respeto por las tradiciones lingüísticas y la identidad, así como el fomento por su aprendizaje (artículo 7, artículo 10, artículo 68, Decreto 1141 de 1978).

Partiendo de este marco legal, las estrategias implementadas se apoyan en actividades lúdicas como el juego; herramientas que sirvan para forjar nuevos criterios acerca de la enseñanza de la lectoescritura, sin dejar de lado el factor de la interculturalidad. Según lo planteado, las prácticas también pueden llevarse a cabo dentro y fuera de la institución, ya que no se trata de lineamientos de acción limitados a la institución física, sino, adaptados a la cotidianidad. Se trata de integrar los dos lenguajes en base a tácticas creativas, que de igual forma permiten medir los resultados del aprendizaje desde el sentir, pensar y vivir, aplicado a la

comunicación. Presentadas de esta manera, las estrategias formuladas en el proyecto caben en el concepto del llamado aprendizaje significativo.

Finalmente, también es necesario resaltar la elaboración de un estudio bibliográfico acerca de cinco proyectos educativos ejecutados en distintas instituciones del Cauca y, en torno al tema de la huerta como una estrategia para el fortalecimiento del aprendizaje significativo. De acuerdo con la investigación llevada a cabo por Ortiz et al (2023), el contexto de la región inmerso en el problema del narcotráfico y el cultivo ilícito de coca, suscita la necesidad de promover actividades que contribuyan a la transformación de las presentes condiciones.

El aprendizaje de la producción de nuevas plantas y alimentos crea un espacio interdisciplinar, donde la propuesta alrededor de la huerta involucra distintas áreas del conocimiento, así como la participación de la comunidad educativa y la población en general, pues se trata de algo más que una simple labor educativa; es un esfuerzo por abrir un campo de nuevas posibilidades en relación al manejo de la tierra, los productos que se cultivan en ella y la importancia que tiene para la comunidad.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN COLOMBIA A PARTIR DE LA COMPETENCIA CULTURAL

El presente capítulo expone un análisis crítico acerca de los distintos modelos pedagógicos desarrollados en Colombia, resaltando sus principales características y repercusiones para el ámbito educativo, social y político, además de los criterios y circunstancias bajo las cuales se elaboraron. Posteriormente, también se considera la relación determinante que existe entre cultura y educación, dos conceptos unidos de forma teórica y práctica, en tanto el escenario institucional, se presupone como un reflejo de los ideales sociales.

Para comenzar el estudio de estos planteamientos, primero es necesario aclarar que al hablar de modelos pedagógicos se hace alusión a un proceso bastante complejo de carácter educativo. Para su construcción, este se puede basar en nociones psicológicas, sociológicas, comunicativas, antropológicas, ecológicas o epistemológicas, las cuales ofrecen herramientas teórico-prácticas para el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje. Como el sistema educativo posee la característica de ser pensado o planificado previamente, es posible elaborar presupuestos acerca de sus posibles resultados y de las modificaciones que puedan realizarse. Todo esto permite un avance continuo en la construcción de los modelos pedagógicos, pues se busca configurarlos de acuerdo a un tipo de educación “ideal”.

Por otra parte, los modelos pedagógicos también se encuentran a merced de las circunstancias sociales, pues las condiciones del contexto influyen en la definición de las funciones y roles del sistema educativo, así como en la construcción de su visión filosófica, en el sentido de proyectar una noción ideal de formación ciudadana. En consecuencia, las prácticas

educativas desarrolladas cotidianamente en las instituciones, se presentan como un reflejo de las ideologías y valores sociales, acordes a las convicciones culturales más dominantes, pues son ellas quienes determinan la validez y reproducción de distintas prácticas. Debido a esta circunstancia, los modelos pedagógicos denotan frecuentes prejuicios sociales y responden a la estructura económica y social de la época a la cual pertenecen. Como menciona Ortiz (2011):

La transmisión de valores culturales, éticos y estéticos entendido como educación, requiere también como actividad humana que es la búsqueda de métodos, vías y procedimientos que la hagan más eficaz y efectiva como para hacer realidad el ideal del hombre que cada época traza (p. 122)

Por lo anterior, resulta válido inferir que la configuración de los modelos pedagógicos representa una tarea fundamental en relación al desarrollo y progreso que cada cultura y sociedad se dispone construir. Esta modelación del sistema educativo se manifiesta como un proceso de “socialización”, es decir, de relación del individuo con la sociedad a través de medios con los cuales interactúa, como es el caso de las instituciones de educación. Aquí se difunde un modelo contenido de valores y conocimientos tomados como verdades, en el sentido de pertenecer a los ideales de un periodo particular. Sin embargo, no existe un sistema pedagógico universal con las suficientes herramientas y presupuestos capaces de brindar solución a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y los conflictos inherentes de cada contexto.

Teniendo en cuenta los anteriores criterios, a continuación, se presenta una serie de observaciones respecto a los modelos pedagógicos más sobresalientes, tratando temas acerca de su estructura, las circunstancias que han influido en ellos, y sus principales propuestas para con el contexto y su transformación. Esto, con la intención de cuestionar los principales resultados en

torno a los diferentes modelos educativos, planeados y dirigidos a la población colombiana en sus distintas etapas sociales y culturales.

Reflexiones sobre modelos pedagógicos

Como punto de partida, es necesario resaltar que los modelos pedagógicos plasmados en cada uno de los planes de gobierno, han sido acogidos sin una reflexión clara acerca de sus verdaderas repercusiones para el contexto; es decir, ignorando si realmente son capaces de responder a las dinámicas sociales y los problemas allí presentes. En ese mismo sentido se han impuesto las políticas educativas, sin discernir su pertinencia y más allá de esto, sin preguntarse qué es lo que se debe enseñar, pues se ha enfocado el ejercicio pedagógico en la dirección de las formas de enseñanza y no precisamente en su contenido.

A partir de una visión general, podría decirse que han existido tres modelos fundamentales desde la naciente república hasta la actualidad. El primero hace alusión al modelo pedagógico tradicional, que relativamente⁵ predominó durante los siglos XVIII y XIX y sigue una enseñanza directa y estricta, donde la iglesia tiene un gran poder sobre el Estado. Posteriormente, a inicios del siglo XX surge el modelo de educación denominado Escuela Activa, apoyado en las nociones modernas de progreso. Y finalmente, durante la década de los 80, se consolida el modelo conocido como Tecnología Educativa, basado en las concepciones de la eficacia industrial y de un mundo más globalizado. Durante los años 90 y las primeras décadas

⁵ Se dice relativamente, porque existieron gobiernos de carácter liberal que intentaron desarrollar un tipo de educación libre (véase, pp. 35-36), contraponiéndose a las concepciones dogmáticas de la educación religiosa y conservadora que tuvo una gran hegemonía en el país hasta finales del siglo XIX.

del siglo XXI, este modelo logró subsistir con algunas variantes, acoplándose a la difusión de las políticas neoliberales.

El modelo pedagógico tradicional, se distingue por considerar al aula escolar, el estudiante junto al tablero y el docente, como los únicos elementos necesarios para la formación de las personas. Por ello, el mecanismo de enseñanza, es decir, las metodologías, están basadas en actividades básicas como el verbalismo y el memorismo, en repetir y memorizar. Durante los siglos XVIII y XIX, a través de estas simples prácticas se impartían en Colombia clases de escritura, matemáticas y religión principalmente, además de aspectos referentes a la ciudadanía.

Aunque el modelo pedagógico tradicional logra generar un avance significativo dentro el ámbito de la educación, en el sentido de iniciar con un proceso de escolarización y extensión de cobertura en la población colombiana, se trata de un sistema bastante rígido y con un contenido configurado desde una perspectiva moral de tipo religioso junto a la enseñanza básica de ciertas áreas. Más allá de esto, la sumisión y la obediencia que se buscaba transmitir mediante el proceso de enseñanza, solo favoreció a los gobernantes.

En el transcurso del siglo XIX, también tuvo una gran acogida el Modelo Pestalozzi de educación, adoptado por el gobierno de los radicales liberales y durante el periodo de la regeneración y el regreso de la hegemonía conservadora. Como señala Vélez (2001), “la paradoja es que a pesar del desmonte de la reforma instruccionalista liberal, el método de enseñanza continuó incorporado al sistema de educación (...), bajo un ambiente de reacción antiliberal y regeneración cristiana de la sociedad” (p. 46).

En ese sentido, la teoría pestalozziana acerca de las formas de aprendizaje fue permeada por nociones tradicionales. Por una parte, esto permitió la formación de conceptos más amplios

basados en las percepciones del individuo, en tanto el conocimiento de un objeto –de acuerdo con las premisas pestalozzianas– se adquiere a partir de diversas experiencias y perspectivas; por ejemplo, partiendo de la descripción de simples características hasta el análisis de nociones más complejas de carácter científico, o la idea de Dios desde la religión⁶. Y, por otra parte, el modelo pestalozziano seguía anclado a las prácticas tradicionales del verbalismo y la memorización, además de la rigurosidad y vigilancia sistemática que los gobiernos conservadores imprimieron al aparato de educación.

A inicios del siglo XX, se implementa el Modelo de Pedagogía Activa, tratando de dejar atrás las referencias pestalozzianas, para darle paso a un proyecto educativo apoyado en los avances y posturas científicas provenientes de Europa y Estados Unidos. Teniendo en cuenta dichas tendencias, los objetivos del presente modelo se formulan en relación al ideal de desarrollo económico, sobre un marco de enseñanza y formación de personas productivas, saludables y con facultades prácticas y útiles. Así, se buscaba implementar rasgos propios de la cultura de occidente, utilizando como herramienta de mediación el currículum educativo. Sin embargo, en el fondo de aquella cuestión subyace el propósito de superar las “limitaciones” sociales de la cultura colombiana; como lo consideraban algunas posturas, necesario para el progreso.

La base filosófica de los presupuestos correspondientes a la Escuela Activa, se constituye a partir de las corrientes del pensamiento europeo, suscitadas por personajes como Jhon Dewey o Decroly y sus postulados respecto a la evolución. En el caso de Jhon Dewey, sus presupuestos

⁶ Vélez (2001) alude el ejemplo del maíz para explicar este punto. Se trata de un proceso de aprendizaje desarrollado de forma ascendente, donde los estudiantes parten de las características físicas de la planta, luego se hace una descripción botánica, se resaltan sus diferentes usos y se termina con un análisis etimológico de la palabra desde el punto de vista de las mitologías hasta llegar a la existencia de Dios.

parten de la noción de escuela como una representación figurativa de la sociedad, es decir, su reflejo, y, por tanto, el objetivo de la educación sería el de transformar y perfeccionar a la comunidad, desde un fuerte sentido de pertenencia y una serie de objetivos en común. Para el modelo de la Escuela Activa, la base del aprendizaje radica en la acción y participación del estudiante; el maestro por su parte, debe guiar las facultades de acción hacia un propósito general y útil.

Por su parte, la pedagogía formulada por Decroly, se apoya esencialmente en la idea de trabajo. Se trata de una propuesta pragmática donde se estudia la relación existente entre el individuo y su medio, señalando que el trabajo parece representar la única forma de transformación social. El fondo epistémico de esta teoría yace en la biología humana, pues satisfacer las necesidades primarias siempre ha implicado un esfuerzo, generalmente de carácter físico. Y, por ende, el fin de la educación es contribuir en este ejercicio de conservación de la vida.

De acuerdo con este principio, la finalidad de la Pedagogía Activa, es la de regenerar a la sociedad y construir una nación más “civilizada”. En torno a dicho propósito, el currículum educativo introdujo temas de higiene, clima, conducta, biología y fisiología, pues se trataba de formar sujetos de saberes, contrario al proceso pedagógico de repetir y memorizar contenidos, fechas o fórmulas. El principal objetivo era generar cambios, primero en el individuo y luego a nivel económico, social y político; desde una preparación técnica, enfocada en la formación de personal idóneo para las industrias, el campo y el ejercicio civil.

El problema respecto al presente modelo yace en el enfoque técnico, pues abordó la formación educativa meramente desde los aspectos productivos y útiles para la sociedad, haciendo a un lado la formación individual y sectorial, de grupos y culturas alternas

pertenecientes al territorio; es más, había que superar algunos de sus rasgos considerados como una forma de atraso. Al estar orientada hacia una formación técnica de los individuos, el principal error de la pedagogía activa fue tratar de corregir las debilidades físicas y morales de las etnias y pueblos, en búsqueda de mejores condiciones culturales y económicas, como una forma de alcanzar y representar el estatus de progreso social.

Sobre una idea similar se funda el modelo de la Tecnología educativa, implementado en los años 60 gracias a una “Alianza para el progreso”, donde Estados Unidos prestaba ayuda a los países latinoamericanos a través de proyectos y créditos de inversión de recursos para la educación. Esta política se dinamizó con el propósito, primero, de minimizar el analfabetismo, incluso proyectando niveles profesionales de educación. Pero, además, se pretendió investigar el grado de organización política de los países latinoamericanos durante aquella época y así determinar que suponían territorios como el colombiano para un mundo capitalista. A largo plazo, aquellos hechos generaron un ambiente de dependencia económica y política respecto al gobierno estadounidense, quien invirtió su gran capital en forma de préstamos.

Durante este periodo se reformaron los niveles educativos, técnicos y profesionales, así como los procesos de educación; también se amplió la infraestructura y el personal capacitado, se impulsó la investigación, el desarrollo de las ciencias, las telecomunicaciones y el deporte. Pero todos estos aspectos obedecían a una concepción de eficiencia propia de las sociedades capitalistas e industriales, por lo cual, el modelo educativo se formuló afianzado en los supuestos del Taylorismo⁷ de la división específica del trabajo, así como en los postulados conductistas

⁷ El Taylorismo propone una división del trabajo en un orden específico que permita registrar el tiempo que lleva trabajando cada obrero, con el fin de mejorar la productividad y el rendimiento al tiempo que se combate el mal aprovechamiento de la fuerza de trabajo humano.

acerca del proceso de aprendizaje y la función de los educadores. El conductismo se incorpora con el objeto de transmitir nuevas actitudes y costumbres a partir de un cierto estímulo o recompensa, pues se habla de un método, enfocado casi por completo en los resultados, pero soslayando aspectos como la creatividad y la curiosidad.

La teoría Tayloriana, por su parte, propone un sistema eficiente de desarrollo, tomando en cuenta criterios como el tiempo, la disciplina y el trabajo para así asegurar un buen rendimiento y una alta productividad. Todas estas pautas se trasladaron al sistema educativo, reduciendo la función del docente a un simple administrador del currículum diseñado por supuestos expertos, quienes determinaban los lineamientos del contenido de enseñanza y las metodologías, y de esta manera aplicaban la eficiencia a los actores del proceso educativo. El modelo de Tecnología Educativa priorizó en un contenido de enseñanza eficaz y útil e ignoró aspectos como la formación y el crecimiento personal, en todo caso, porque no tenía mucha importancia los caracteres estéticos y sensibles para el ámbito económico. En consecuencia, se desprestigió el estudio de las ciencias sociales y las humanidades.

El modelo de Tecnología Educativa se mantuvo en vigencia hasta la década de los años 80, luego, bajo el panorama de la nueva globalización y la apertura del mercado, sufrió transformaciones en su estructura, pero algunos de sus principios lograron mantenerse dentro del sistema educativo y las políticas que lo cobijaron. Tal es el caso de los gobiernos de Cesar Gaviria, Andrés Pastrana y Álvaro Uribe Vélez, quienes promovieron legislaciones cada vez más afines al paradigma neoliberal y el tema del valor económico.

Durante este mismo periodo, la constitución política de 1991 plasmó la idea de un Estado social de derecho, pero la realidad mostraba un escenario totalmente distinto. A nivel educativo,

la escolarización se alejó de sus horizontes humanos y la labor educativa estuvo orientada hacia el valor utilitario en favor del crecimiento económico. Suarez et al. (2018), se refiere a este fenómeno de la siguiente manera:

La escuela, lejos de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico frente al orden ideológico y económico dominante, ha estado presionada a convertirse en un “máquina” de producción de sujetos “muy bien integrados”, a la desintegración generalizada, al combate de todos contra todos bajo el influjo de la “mano invisible” del mercado (p. 95)

Desde esta perspectiva, el modelo pedagógico de Tecnología Educativa, representa un sistema de mediación entre el aparato económico del capitalismo y la subjetividad de las personas, pues ha sido capaz de generar ciertas actitudes y comportamientos como el individualismo y la competencia. Lo cual no hubiese sido posible sin el papel de la teoría Tayloriana del trabajo y los métodos conductistas, en el desarrollo de los modelos educativos del siglo XX. Si bien, estos han sido discontinuados, muchos de sus rasgos perviven en las instituciones de enseñanza y las políticas educativas.

En el entorno escolar, aquellas actitudes y comportamientos se reflejan en factores como el enfoque sobre el concepto de calidad y la práctica de los exámenes para constatar dichos niveles. Del mismo modo, la “educación de calidad”, es vista no como un derecho, sino como un servicio poco accesible y medido de acuerdo a los niveles de conocimiento alcanzados por la institución, siendo estos los bienes a ofrecer, además del valor económico que ello compete. Incluso si se trata de una educación de carácter público, la estadía, materiales, transporte, entre otros gastos, implican una gran inversión para las personas y familias de escasos recursos económicos.

Ahora bien, podría decirse que el problema de los modelos pedagógicos, deviene principalmente del énfasis práctico sobre cómo mejorar el desempeño, la eficacia y la calidad educativa, pero sin delimitar un modelo de educación, primero, acorde las necesidades sociales de la población y, segundo, enfocado en la pertinencia de lo que se enseña. El contenido o información transmitida posee muy pocos avances y la fórmula de los modelos actuales no dista mucho de la presentada por Comenio y orientada hacia la enseñanza de áreas particulares como matemáticas, Ciencias Sociales y Lenguaje, sin darle mucha importancia a la formación personal y el sentido de criterio frente al mundo. En consecuencia, gran parte de los modelos educativos impartidos actualmente en las instituciones de educación están desvinculados de la realidad individual y social, es decir, de aspectos relacionados con la vida y el ser social.

De acuerdo con Acevedo (2017), estos mismos problemas pueden vislumbrarse en el plan decenal de educación presentado en el año 2016 y con una visión de formación ciudadana proyectada al año 2026. Nuestro autor sostiene que el concepto de calidad manejado por las políticas del plan, si bien está construido de acuerdo a un proceso de participación colectiva, incluyendo a distintos sectores sociales, así como actores educativos, este solamente denota la promoción de aptitudes para la vida social, económica y política. En todo caso, los planes de educación siguen empeñados en acciones triviales, como el hecho de tratar de mejorar los resultados de las pruebas y no en cuestionarse respecto al papel de la educación en la sociedad y su influencia sobre las generaciones venideras.

La tendencia a diseñar un plan de educación abordando como tema central la calidad y el desempeño, sin sopesar en las circunstancias reales del territorio, se puede identificar en cuestiones prácticas como los exámenes, desde los que se llevan a cabo en cada área de enseñanza, hasta las pruebas estandarizadas ICFES; también en programas como Ser pilo paga;

las pruebas de acreditación IES bajo el decreto 272 de 1998; e incluso en la cuestión del acceso a la educación superior, limitado por un proceso de filtros y pruebas. De esta manera, es cómo las políticas educativas se tejen alrededor del discurso de la calidad y su coste, delimitando así los mejores servicios de enseñanza a disposición de las facultades económicas de la población.

Este enfoque crea escenarios de competencia donde estudiantes, docentes e instituciones se disputan el acceso a la educación y los beneficios de obtener los mejores resultados. Se trata de un carácter económico, por el cual se fortalece la construcción de estrategias para la administración del aparato educativo, pero no se resuelven los problemas de fondo. Al contrario, se instala un tipo de *hegemonía pedagógica*, donde los lineamientos de la praxis educativa están delimitados por situaciones o entidades externas, quienes moldean el campo de acción y las políticas educativas.

Sobre dichas circunstancias, la educación es concebida como un problema administrativo y social, pues, por una parte, se deben destinar y gestionar los recursos necesarios para su ejecución; y por otra, se incorporan modelos pedagógicos incapaces de transmitir una educación de “calidad”. En cambio, generan actitudes excluyentes que agudizan aún más la desigualdad e inequidad existente. El simple hecho de incrementar la cobertura compromete una mayor inversión educativa. Una de las formas en que se ha pretendido solucionar este problema, es incrementando el número de estudiantes por docente, una fórmula que sin duda afecta de manera directa al profesorado y, a los mismos estudiantes, quienes deben adaptarse a una metodología general de enseñanza, muchas veces alejada de sus necesidades personales y del contexto al cual pertenecen.

El modelo pedagógico expuesto hasta aquí, puede enunciarse como un modelo imperante de racionalidad positiva; es decir, con un tipo de enseñanza enfocada en el desarrollo científico investigativo y la utilidad económica que ello suponga. Muchas de las propuestas políticas enmarcadas en el contexto de la Escuela Activa y la Tecnología Educativa, impulsaron diversos procesos legislativos encaminados a la privatización de la educación pública en el país, como una forma de subsanar cuestiones económicas y dejar la educación en manos de actores libres, es decir, de entidades que ofrecen dicho servicio y personas con la libertad de elegir -de acuerdo a sus presupuestos económicos- donde estudiar.

Aunque lo anterior aún es presentado como una simple propuesta apoyada por algunos sectores, con la creación de la Ley 30 de 1992, se planteó una política bastante similar, en tanto la educación se organizó bajo dos sectores, siendo abordada como un servicio que puede ser ofertado por instituciones de carácter público, así como por instituciones de carácter privado. Dicha reforma suscitó la conformación de un sistema mixto que terminó generando un considerable beneficio sobre las instituciones privadas, pues se dibujó una escala representativa donde factores como mayor inversión y costo se convirtieron en sinónimo de una mejor calidad educativa.

Reducir el concepto de educación a términos como la calidad y el desempeño, definidos desde un enfoque técnico-instrumental, desencadena en el desconocimiento de otras dimensiones relacionadas con la formación humana. Desde la perspectiva del modelo conceptual y crítico, por ejemplo, se realizan diversos llamados de atención dirigidos a la continuación de este tipo de formas de enseñanza. La pedagogía conceptual, en contradicción al enfoque instrumental, se interroga en torno al contenido de enseñanza, es decir, qué tan pertinente resulta para el contexto y para el individuo el tipo de información adquirida o transmitida. Así como existen distintos

tipos de saberes, existen distintos tipos de inteligencias, siendo inadmisible que un solo modelo pueda estar enfocado a la comunidad estudiantil en general y, a la visión de una formación ciudadana.

El modelo pedagógico de tipo conceptual descansa en una teoría abierta, en ella se sustenta que el individuo, más allá de manejar y comprender los conceptos adquiridos, debe indagar en su pertinencia para la vida, es decir, en la posibilidad de aplicar lo aprendido sobre su propia realidad. Por esta razón, lo ideal sería la búsqueda de una formación basada en el equilibrio entre el individuo y la sociedad, en la importancia de educar para la vida, para la felicidad y la libertad.

El destacado humanista, From, E. (2018) sostiene algo semejante cuando señala que el único camino posible para encontrar un cierto equilibrio personal y colectivo en medio de las condiciones sociales modernas, es en base a una “relación espontánea hacia los hombres y la naturaleza, relación que une al hombre con el mundo sin privarlo de su individualidad” (p. 55). Se trata de un punto de acción donde la libertad debe ser consecuente con la formación individual y la acción social, sin ser represiva o excluyente.

Apuntando en el mismo sentido, la denominada pedagogía crítica, también reflexiona acerca de las problemáticas en la educación. Rivera (2019) menciona que algunos de los malestares presentes en el sistema educativo nacional, se deben principalmente a la falta de desarrollo del área de lenguaje, más concretamente, a la carencia de un enfoque crítico que profundice los ejercicios de lectura y escritura. Según sus afirmaciones, en Colombia el proceso de lectura se desarrolla bajo un modelo lineal, letra por letra hasta completar la palabra y comprender su significado. Esta forma de metodología tradicional, reitera constantemente en el

cómo leer y descifrar, pero sin devolverle nada de sí mismo, pues el lector no asume una actitud crítica frente a lo leído.

La falta de desarrollo de competencias críticas, no genera un aprendizaje o experiencia significativa desde un sentido positivo. Por el contrario, el bajo desempeño en el ejercicio de lectura crítica se corresponde a la falta de comprensión, interpretación y autonomía del estudiante, para generar ideas propias y construir argumentos sólidos expresados en opiniones con criterio. Es por eso, que los modelos pedagógicos conceptuales o críticos, tienden hacia la formación de seres capaces de pensar y elaborar juicios de valor acerca del mundo circundante y desde su propia perspectiva.

Para finalizar este apartado, se debe resaltar un ejemplo representativo acerca de los últimos modelos pedagógicos, encontrado en el pueblo Nasa del Departamento del Cauca. Se trata de un tipo de pedagogía crítica que se origina como resultado de los movimientos sociales indígenas, quienes conscientes de su construcción histórica, afrontaron los procesos educativos desde su identidad y cosmovisión, cuestionando así los parámetros culturales impuestos desde hace siglos; en otras palabras, en concordancia a las necesidades e intereses del individuo, la comunidad y el territorio. Desde el modelo crítico, la labor del docente consiste en ayudar en el proceso de reconocimiento como sujetos históricos inmersos en una realidad. Por supuesto, ello no implica que dichos modelos carezcan de errores o no puedan seguirse desarrollando.

Reflexiones sobre cultura y educación

El presente apartado parte de la definición del llamado fenómeno cultural, el cual puede entenderse como el resultado de un proceso histórico donde el territorio y su comunidad se

construyen y reconocen en torno a unos símbolos, valores y prácticas correspondientes a la realidad específica. Ahora bien, aunque muchos de estos aspectos se hallan implícitos en el contexto, su construcción política es tardía. Así ocurre con el concepto del Estado social de derecho, que se inaugura en Colombia con la Constitución de 1991, pero el escenario social refleja otras condiciones. ¿A qué se debe esto?

Podría responderse que el problema nace con la discrepancia entre lo teórico y lo práctico, que, en cuanto a la construcción y configuración de las políticas educativas y los modelos pedagógicos impuestos en el país, “se ha caminado siguiendo las huellas de otra cultura” (Vinuesa, 2002, p. 21). En otras palabras, lo que ha sido considerado como cultura, en el estricto sentido de ser reconocida por el Estado y difundida a través de espacios institucionales como escuelas, colegios y universidades, se encuentra permeado por criterios y posturas pertenecientes a ciertos grupos políticos o sectores sociales, quienes han instaurado modelos de realidad y paradigmas de forma obligatoria, sin tener en cuenta la historicidad autóctona de los territorios y la mezcla de diversidades que ha resultado a través de la expansión de otras culturas en la nación colombiana.

Con base en este marco contextual, Valencia (2006) señala que se debe “entender la educación como un dispositivo de poder desde el saber y sus mecanismos de reproducción. Toda construcción del currículum es un acto de poder desde un arbitrario cultural (...) que esconde sus reales intenciones de control de los grupos hegemónicos” (p.108). En ese sentido, los modelos pedagógicos se han implementado basándose en referencias culturales externas, de acuerdo a ideales religiosos, políticos y de progreso, sin advertir si corresponden a las dinámicas multiculturales y los conflictos sociales del país. Así mismo, el proceso de construcción de las

legislaciones, no ha sido consciente de los principios teóricos que se reproducen. Debido a ello, el reconocimiento de otras cosmovisiones y prácticas ha sido un proceso tardío.

En Colombia, el valor cultural de las comunidades y pueblos indígenas y afro ha sido olvidado histórica y políticamente, pues la consolidación de sus principales derechos constitucionales, así como el ejercicio de participación en la gobernanza, han recorrido un extenso camino de movimientos sociales, hasta alcanzar una validez legítima dentro del marco de políticas. Con ello, se convalida el respeto y ejercicio de la autonomía cultural, a fin de difundir libremente sus creencias y costumbres, en el sentido de aceptar las cosmovisiones indígenas y poder difundirlas a partir del sistema educativo; o de otra manera, siendo participes en las decisiones del Estado.

Por otro lado, la interacción de todas estas vertientes culturales y simbólicas surge a partir de la relación hegemónica de la nación española con los pueblos pre-colombinos y la población negra que arribó de África. Posteriormente, el proceso transcultural e histórico se simplifica en la conformación de nuevas identidades que integran una serie de formas diferentes de ver el mundo en comparación a occidente. Durante las últimas décadas, la relevancia de estas culturas ha tomado fuerza en el desarrollo político del territorio; gran parte de ello se refleja en las formas culturales plasmadas en el contenido educativo de distintos modelos pedagógicos.

Haciendo un pequeño recuento histórico, podría decirse que esta convergencia cultural se inicia como un proceso de imposición donde los españoles implantaron sus prácticas y creencias a las comunidades nativas y las negritudes. Por supuesto, no hubo forma de prever los resultados de tal empresa y, aunque el propósito fue la enseñanza obligatoria de sus formas dialécticas,

religiosas e institucionales, la consecuencia fue la adopción y mezcla de distintos elementos en un sincretismo cultural de símbolos.

Posteriormente, con la irrupción del periodo independentista y la conformación de una reciente nación, las escuelas fueron el escenario del ideal ciudadano de una república homogénea, nacionalista y con una única identidad, ignorando así el factor de la diversidad étnica, que fue señalado como un problema, pues debía superarse en relación a la búsqueda del ideal de nación ya planteado.

Hacia 1820, a causa de las primeras reformas educativas implementada por Santander, se trató de organizar un sistema educativo más definido y de carácter público, construyendo lugares de estudio (escuelas, colegios y universidades) y creando modelos de enseñanza apoyados en los postulados de la educación británica de corte lancasteriano. Los últimos, se resumen en el aprendizaje a partir de monitorias, donde los estudiantes más avanzados transmitían a los demás los contenidos previamente aprendidos.

Respecto a la postura sobre la diversidad cultural, la educación estuvo pensada con el fin de sacar a las comunidades indígenas y afro de su estado “incivilizado y servil”. Este gobierno de corte liberal e ilustrado se mantuvo hasta 1880, tratando de forjar el ideal de una sociedad iluminada por la educación. Por lo cual, esta fue concebida como un derecho general y un deber regido netamente por el Estado, más no por la iglesia, considerada desde el liberalismo radical como una institución monárquica y antidemocrática.

Con la irrupción de la hegemonía conservadora, nuevamente se modificó el sistema educativo, volviendo a otorgar el poder de su manejo a la iglesia, esto hasta 1930 aproximadamente. Durante dicho periodo, la escuela pierde la autonomía que había comenzado a

ganar con los gobiernos anteriores y vuelve a enfocarse en criterios morales y religiosos desde una metodología rigurosa, vigilante y excluyente. Sin embargo, con el arribo del siglo XX una nueva mirada al panorama social comenzó a darle relevancia al factor de la diversidad cultural, como un pilar fundamental para la construcción de una nación más integrada y desarrollada política y económicamente, otorgando una mayor inversión a la educación con el fin de disminuir el analfabetismo presente en las zonas urbanas y rurales.

Aun así, no fue sino hasta 1991, que las normas constitucionales establecieron opciones concretas de educación respecto a los pueblos indígenas, afro y la población campesina. Anteriormente, la educación de estas comunidades seguía estando a cargo de “misiones” religiosas centradas en apresurar los procesos de integración a las formas de vida sociales y culturales, todo esto derivado de las nociones de progreso y desarrollo. En todo caso, no fue sino, gracias a los movimientos y luchas organizados por estas mismas comunidades que se intentó definir un modelo pedagógico concordante con las necesidades reales y el valor cultural de cada territorio.

El resultado de todas estas luchas se vería reflejado en la vigente constitución, la cual establece como responsabilidad del Estado, asignar un modelo educativo acorde a la dinámica de estas comunidades, a fin de garantizarles un marco legal de condiciones reales de igualdad y autonomía. En tal sentido, el panorama intercultural ha logrado un avance significativo respecto a circunstancias pasadas, pues hoy en día existen escuelas, colegios e instituciones de educación superior, donde la reproducción de los saberes, valores y costumbres ancestrales está dirigida a toda la comunidad.

Todos estos movimientos culturales, buscan dejar atrás aquellas estrategias donde las poblaciones subalternas debían acoplarse a un modelo homogéneo de conocimientos y prácticas primordialmente promovidas por occidente, desde épocas coloniales hasta la actualidad. Pero en el presente contexto, estas actitudes de reivindicación cultural se enfrentan a un entorno igual de amenazante, un sistema de globalización donde las identidades son asimiladas y se van perdiendo al ser moldeadas de acuerdo a criterios económicos y políticos globales. Para comprender mejor este escenario, debe acentuarse en la forma cómo las políticas neoliberales diseñadas desde un sistema capitalista han moldeado subjetivamente a las personas, suscitando una serie de actitudes y comportamientos que se distancia de los ideales de igualdad social y de la formación de personas articuladas a su realidad de manera crítica y propositiva.

Erich Fromm (2018) señala como punto de partida de dicho problema, aquella ruptura histórica acaecida en occidente con el paso del medioevo a las sociedades industrializadas y modernas; dicho movimiento implicó que el capital asumiera una importancia tan decisiva, capaz de organizar un panorama económico correspondiente a sus criterios y necesidades. El autor sostiene que las sociedades feudales basaban sus actividades en la cooperación, pero con la apertura del capitalismo se promueven cada vez más las acciones individuales, pues ya no se trata de una empresa común, sino de un campo de competencias.

Este paso sería esencial para la constitución de los elementos que componen el capitalismo moderno y se traducen en efectos importantes de la personalidad individual y social. El mismo escritor enfatiza en las repercusiones de este sistema, pues “el mundo se ha vuelto ilimitado y amenazador al mismo tiempo” debido al grado de libertad que es capaz de ofrecer (2018, p. 91). Esto no sería algo precisamente negativo, sino hubiera provocado un nivel de competencia y falta de solidaridad armonizante con la desigualdad social de las sociedades

donde el capitalismo se ha infiltrado. Como se mencionó en el primer apartado de este tercer capítulo, las actitudes de competencia e individualismo pueden vislumbrarse en los modelos de educación; en relación al valor intelectual, práctico y económico de las instituciones.

En ese sentido, la labor pedagógica, así como el sistema que la cobija se han convertido en un dispositivo de poder y hegemonía, pues se presentan como un “campo intelectual” cruzado por tensiones entre agentes y discursos de grupos que se disputan el control y determinan los modelos culturales. Este hecho se ha ido acentuando en el país, particularmente desde los albores del siglo XX hasta la actualidad y gracias a las nociones del progreso económico y la instrumentalización de la educación y la vida, en el sentido de modificar las actitudes y la personalidad humana. Por ello, sería acertado afirmar que el capitalismo más que un sistema económico es más bien un sistema psicológico, mediante el cual se obliga a las personas a obedecer de forma consciente o inconsciente su lógica.

Esta forma de adaptación se lleva a cabo a través de un proceso de socialización mediante el cual se reproducen los valores de una sociedad determinada. Bourdieu, señala que para que esto sea factible en diferentes contextos y desde un punto de vista simbólico, la sociedad “legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada” que tiende a reproducirse (2000, p. 37) Entonces, el ser humano se adapta a su época y, en vez de revertir la situación contribuye a perpetuar el sistema, como lo hace la educación, en el sentido de seguir anclada a parámetros económicos como el de calidad, desempeño y rendimiento.

Los individuos aceptan y adoptan las estructuras sociales que se presentan, pues se trata de un proceso desarrollado de forma vertical y jerárquica, en tanto las transformaciones

institucionales y políticas, derivadas de las orientaciones sociales dominantes, modifican los dispositivos simbólicos y de relación, siendo asimilados por la subjetividad. Con todo esto, se trata de conformar una sociedad cada vez más individual y homogeneizada.

Por su parte, Suárez et al. (2017) afirma que los individuos son libres de escoger lo que más quieren, pero en base a su individualismo y productividad; es decir, se trata de un ambiente aparentemente libre, donde se imponen ciertas condiciones. En todo caso, porque el sistema capitalista se edifica en base a los deseos y aspiraciones de las personas y, en su capital económico para llevarlos a cabo, ya sea desde los espacios institucionales hasta la vida personal.

El escritor y antropólogo bogotano Granés, C. (2000), explica el mismo fenómeno a través de las vanguardias artísticas de principios del siglo XX, impulsadas en su mayoría por la juventud estudiantil bajo la noción de expandirse, crecer y desarrollar todas sus potencialidades, sin percatarse de que esa era la base del capitalismo moderno; las generaciones querían un cambio y el capitalismo vendió ese cambio en forma de renovación constante y consumo; cambiar la vida sigue siendo un recetario de conductas y formas novedosas que diariamente se publicitan .

En síntesis, si bien existe un escenario de libertades y de hombres y mujeres libres, cada acto de individualismo y elección contribuyen a marcar profundamente la desigualdad social y el desequilibrio entre el individuo y su entorno natural y político. Si bien, para Zubiria y Samper (2019) el sistema en sí no supone necesariamente un problema, pues ofrece libertades, para Suárez et al. (2017), sí representa un grave conflicto, porque termina moldeando al individuo de acuerdo a sus propios lineamientos prácticos. Y en ello, juega un papel importante la educación.

Para terminar este apartado, debe resaltarse que el proceso de formación de una sociedad se edifica en relación al contexto de la educación, pues se trata de una parte fundamental a través de la cual se consigue comprender cómo se consolidan las prácticas sociales y la opinión pública de una comunidad o nación. La forma en cómo se encuentra organizado el sistema educativo para instruir u orientar, influye significativamente en la forma de pensar y actuar de las personas, ya sea acentuando ciertos aspectos o buscando transformar otros.

En resumen, podría señalarse que en el ámbito educativo se refleja el pensamiento y la mentalidad cultural de una sociedad, proporcionando datos históricos acerca de las distintas formas de vida, pero, además, permitiendo la elaboración de conjeturas respecto a las posibles condiciones educativas y sociales. Respecto a los posibles horizontes, Zubiria y Samper (2019), uno de los exponentes de la pedagogía conceptual, menciona que se debe educar para la libertad, teniendo en cuenta que nos hallamos inmersos en la primera sociedad de hombres y mujeres libres, líderes de sí mismos; pero también individuales y competitivos.

Conclusiones

En primera instancia, es necesario resaltar el papel de la educación en la construcción de la sociedad colombiana, en tanto la orientación escolar con sus métodos y prácticas se ha ido configurando conforme a las formas culturales inherentes a cada periodo histórico del país. De esta manera, se han forjado ideales o proyectos sociales que han servido de base para los planes de acción educativa, elaborados con unos objetivos claros de formación ciudadana a largo plazo.

La planificación y configuración del sistema educativo se supedita a condiciones políticas. En otras palabras, cada sociedad, gobierno o Estado determina el tipo de educación y

los contenidos de enseñanza impartidos en las instituciones escolares desde un marco legislativo. Respecto al contexto pedagógico del país, podría decirse que existe un tipo de tendencia en la planificación educativa, pues a lo largo de la historia los diferentes gobiernos han adoptado políticas y modelos pedagógicos basándose en una serie de prácticas consideradas adecuadas pero alejadas de las necesidades reales. Se trata de formas de pensamiento derivadas de occidente o Estados Unidos, e incorporadas sin un análisis crítico, ignorando su conveniencia para el contexto o la filosofía que las sustenta.

Bajo dicha tendencia, la educación se aborda como un instrumento de control y reproducción ideológica, donde el saber y los mecanismos de producción favorecen el ejercicio y consolidación de un arbitrario cultural de grupos sociales dominantes que determinan códigos, valores y formas de vida específicas para el desarrollo de lo que ellos consideran adecuado. En ese sentido, la construcción de las políticas depende tanto de las circunstancias internas como externas al contexto, creando así un ambiente donde la formulación de los planes educativos se traduce en un proceso tergiversado por discursos e interés individuales o de sectores religiosos, políticos y económicos.

Todas estas cuestiones han provocado que se ignore el carácter público de las legislaciones, así como el reconocimiento de la diversidad cultural; es decir, de un Estado social de derecho que garantice la participación de los ciudadanos y grupos poblacionales, así como la igualdad de sus condiciones. Estos factores, son el resultado histórico de movimientos sociales y políticos inclinados al propósito de integrar la nación desde su pluralidad de prácticas e ideas, un elemento bastante soslayado por los gobiernos tradicionales y los modelos neoliberales de las sociedades modernas.

El análisis histórico de los modelos pedagógicos reveló que, si bien los distintos gobiernos desde la naciente república de Colombia hasta hace algunas décadas, se han preocupado en sus planes de desarrollo por determinadas aristas del sistema educativo, como la cobertura, la unidad social, el acceso al conocimiento, la calidad educativa, el desempeño, y principalmente el derecho a la educación; han descuidado aspectos de igual relevancia, como el factor de la inclusión en un contexto de pluralidad cultural; el desarrollo de la calidad educativa, pero alejada de los factores técnicos o económicos y enfocada en la realidad de las condiciones territoriales y las necesidades educativas; y finalmente, la formación personal y crítica de las personas. Todos estos aspectos han dejado varias regulaciones pendientes, con un campo abierto a nuevas expectativas y posibles prácticas.

Ahora bien, los modelos pedagógicos tienen su construcción teórica de países de Europa y Estados Unidos, lo que significa que fueron impuestos en Colombia, con el propósito de perpetuar una hegemonía occidental, en el que a través de la historia y de las diferentes épocas se puede observar que no existió un reconocimiento de la diversidad cultural, se desvinculan de la realidad contextual, con limitada participación de la comunidad educativa a la hora de realizar políticas públicas y la implementación de estos modelos que perpetúan, reproducen y desafían las estructuras de poder ya existentes.

Por ende, los modelos pedagógicos deben centrarse más en la persona en el ser mismo, en reflexionar la práctica pedagógica, en la cultura de cada territorio, en las interculturales, estudiantes las herramientas analíticas y críticas para que puedan pensar de otra manera la forma como se promociona el conocimiento, el aprendizaje y las actitudes vinculadas al servicio de las políticas educativas que agencian, siendo una construcción popular que abarque otros aspectos como el territorio, los sujetos cambiantes, las demandas sociales, la participación de las minorías,

las problemáticas de cada lugar. Estos modelos fueron de carácter bancario, domesticada a los estudiantes adaptándolos a la sociedad existente, se les aliena impidiéndoles comprender y actuar sobre su contexto, se le dió un papel relegado a la cultura popular.

Finalmente, los Modelos pedagógicos tienen un trasfondo filosófico, desde la forma como se concibe al ser humano, sus necesidades, capacidades y potencialidades, también la forma cómo se entiende el conocimiento, su naturaleza, origen y propósito, la manera cómo se concibe la relación entre el docente y el estudiante, la manera cómo se entiende el propósito de la educación, la formación de ciudadanos, la preparación para el trabajo, el desarrollo personal o como lo conciba el Estado y la concepción del aprendizaje, es decir, cómo se entiende la forma de aprendizaje (activo, pasivo, constructivo...)

Bibliografía

Atillo, A., Gutiérrez, P., Serna, O., Dorado, J., Cifuentes, M., Palenchor, E., Higón, R., Alzate, S., López, T., Murillo, A., Moreno, L., Vargas, H., Campo, M., Fernández, F., y Benavides, P. (2012). Saber pedagógico en el Cauca. Universidad del Cauca. Red de investigación educativa.

Acevedo, A., Cárdenas, D., & Gutiérrez, D. (2017). ¿Por qué calidad y no excelencia educativa? Una breve reflexión sobre la calidad educativa en Colombia. *Critical. cl*. Recuperado de:

https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/7197/%C2%BFPor%20qu%C3%A9%20calidad%20y%20no%20excelencia%20educativa_%20Una%20breve%20reflexi%C3%B3n%20sobre%20la%20calidad%20educativa%20en%20Colombia.%20%E2%80%93%20Critica.cl.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Amunátegui, D. (1895). El sistema de Lancaster en Chile y en otros países sudamericanos. Imprenta Cervantes.

Angarita, O., y Campo, J. (2015). La educación indígena en proceso. Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado* vol. II no. 1 pg. 175-185

Báez, M. (2012). Pedagogía pestalozziana en Escuelas Normales en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (2), pp. 111-134.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama. Barcelona

Bona, X. (2015). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. Universidad Nacional Autónoma de México. Revista mexicana de sociología, Vol. 64, No. 3 (Jul. - Sep., 2002). recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Xavier-Bonal/publication/271810733_Globalizacion_y_politica_educativa_un_analisis_critico_de_la_agenda_del_Banco_Mundial_para_America_Latina_Globalization_and_Education_Policy_A_Critical_Analysis_of_the_World_Bank%27s_Agenda_for_Latin_Am/links/5af138bc0f7e9ba366453098/Globalizacion-y-politica-educativa-un-analisis-critico-de-la-agenda-del-Banco-Mundial-para-America-Latina-Globalization-and-Education-Policy-A-Critical-Analysis-of-the-World-Banks-Agenda-for-Latin-Ame.pdf

Barrero, M. I. (2009). La educación en Colombia: Período de la Regeneración. *Revista Paideia Surcolombiana*, (15), 115-123.

Charrua, J., Zuluaga, Y., y Rodríguez, Y., (2012). Una mirada a la experiencia pedagógica en la formación normalista en el contexto del movimiento pedagógico. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, No. 2, Vol. 8, pp. 171-209. Manizales: Universidad de Caldas. Recuperado de:
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5023/4581>

Cifuentes, J. y Camargo, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad* 7(2), 26-37. DOI: 10.17981

Comenio, Juan Amos. (1998). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa.

Ferro, M. (2008) ¿Será qué tiene la clave? La política de la diferencia y la política hacía la igualdad en el movimiento indígena. Universidad Javeriana. Recuperado de:

<https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/cecen/11ferro.pdf>

Fromm, E. (2018) El miedo a la libertad. Paidós. España.

Garzón, A. (2017). La política educativa colombiana en el gobierno de Misael Pastrana Borrero 1970-1974. Revista Latinoamericana de estudios educativos.

Guzmán, A., Inchima, B., Ortiz, D., Ortiz, J., Encarnación, M., Gomez, R., Ángulo, Y. (2020). Prototipo de videojuego para respaldar la resiliencia en menores de edad víctimas del conflicto armado en el Municipio de Caldoño Cauca. Universidad Cooperativa de Colombia. Popayán. Recuperado de: <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/adc735ec-e6cb-43e2-bd01-4c242c82f652/content>

González, F. (1979). Educación y Estado en la historia de Colombia. REVISTA CONTROVERSIA. <https://doi.org/10.54118/controver.v0i77-78.564>

Herrera, M., y Acevedo, R. (2004). Las Políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas* (20), 76-85.

Helg, Aline. (2022). La Educación en Colombia: 1918-1957. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Herrera, C. Díaz, V. y Suaza, L. (2003). La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias sociales. Colombia 1900-1950. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

Herrera, M., Díaz, A., & Acevedo, R. (2001). Conflicto educativo y cultura política en Colombia. *Nómadas (Col)*, (15), 40-49.

Jaramillo, M. (2012). Escuela y guerra. La invisibilidad de los ambientes educativos. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/escuela_y_guerra_invisibilidad_ambientes_educativos.pdf

Martín Barbero, J. (1999). Retos culturales. De la educación a la comunicación. Comunicación, Educación y Cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos. Bogotá, Cátedra Unesco de Comunicación Social. Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana.

Ocaña, A. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. *Praxis*, 7(1), 121-137.

Ortiz, L., Martínez, R., Pineda, F. (2023). La huerta escolar como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del aprendizaje significativo en Estudiantes de Instituciones educativas del Departamento del Cauca. *Universidad de la costa*. vol. 5. No. 1, pp. 111-120. Recuperado de: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/bilo/article/view/4953/4898>

PNDE (2016). Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026) El camino hacia la Calidad y la equidad. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

- Quintero, C. (1988). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia (1900-1935)*. Ediciones Foro Nacional. Popayán.
- Picón, E. (2021). La relación dialógica entre el currículum y el modelo pedagógico. Universidad Autónoma de Bucaramanga. *Revista Educación*, ISSN-e 2709-8761, ISSN 2710-0243, Vol. 19, N°. 19, 2021
- Rojas, A. y Guzmán, E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Universidad del Cauca. Popayán. Recuperado de: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf>
- Revelo, L. (2010). Bolívar y el financiamiento de la independencia. *Celebración del Bicentenario de la Independencia*, AFESE 49, 131-144.
- Rincón, Cecilia. (2003). *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia, 1870-1936*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, Simón. (1999) *Obras Completas*. Presidencia de la República.
- Suárez, J., Romero, L., & Salazar, M. (2017). Neoliberalismo y escuela. *Transformaciones de la escuela a partir de las políticas neoliberales en Colombia*. *Revista Republicana*, (23).
- Pérez, J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=nejZeRPUVpA%3D>

Educación, S. (2016) Plan Nacional decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-363197_recurso_8.pdf

Safford, Frank (1989). El ideal de lo práctico: el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia. Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Santander, Francisco de Paula. (1990). Obra educativa de Santander: 1819-1826. Biblioteca de la Presidencia de la República.

Sanabria, Francisco. (2010). Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia. *Revista Rhec*, 13(13), pp. 47-76.

Sánchez, C. (2023). La Política pública de educación en Colombia. Una deuda sin saldar. Observatorio de la Universidad colombiana. recuperado de: <https://www.universidad.edu.co/la-politica-publica-de-educacion-en-colombia-una-deuda-sin-saldar-cesar-sanchez-julio-19/>

Torres, C. (1832). Memorial de Agravios. Cabildo de Bogotá: Imprenta de N. Lora.

Torres, G. (2012). La educación y la religión durante el liberalismo radical en el Bolívar Grande (1870-1878). Cartagena: Universidad de Cartagena.

Vain, P. (2004). Los rituales escolares y las prácticas educativas. En Elichiry, Nora *Discusiones actuales en Psicología Educativa*. Buenos Aires (Argentina). Recuperado de: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/40>

Valencia, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. *Revista Histedbr*, 24, 102-113. Recuperado de: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4953/art09_24.pdf

Vélez, O. (2001). La apropiación de la Pedagogía Pestalozziana en Colombia, 1845-1930. *Memoria y sociedad*, 5(9), 45-59.

Vidal, L. y Guevara, L. (2021). Estrategias para el Aprendizaje en el Núcleo de Comunicación Comunitaria (Español) en los Niños Nasas del Grado Quinto del Centro Docente Rural Integrado Tacueyó, Municipio de Toribío Cauca. Fundación universitaria Los libertadores. Bogota, D.C. Recuperado de:
https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/4244/Vidal_Guevara_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vinueza, G. (2002). La imposición de modelos pedagógicos en Colombia-Siglo XX. *Estudios latinoamericanos*, (10-11), 21-32. Universidad de Nariño

Wallerstein, Immanuel. (1979). El moderno sistema mundial. Siglo XXI Editores

Zuluaga, G. Sautee, O. Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XIX. Colección pedagógica e historia.

Zaccagnini, M. (2003). Impacto en los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado de:
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2982/3890>

Zubiría, A., & Zubiría Samper, M. (2019). *Pedagogía conceptual: una puerta al futuro de la educación*. Ediciones de la U.