

2

ESCUELA PÚBLICA COLOMBIANA: ENTRE LA FUNCIÓN SOCIAL Y LA TECNOLOGÍA

Martha Soledad Montero González

Lo que importa es que estamos al principio de algo... En el régimen de las escuelas: las formas de evaluación continua, y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el abandono concomitante de toda investigación en la Universidad, la introducción de la "empresa" en todos los niveles de escolaridad. En el régimen de la empresa: los nuevos tratamientos de dinero, los productos y los hombres, que ya no pasan por la vieja forma-fábrica (Deleuze).

La imagen de la escuela no está marcada en su transcurividad por la ruptura, sino por un conjunto de reformas políticas que la actualizan instaurando modos de pensar trascendentes que fijan las diferencias mediante una identificación dialéctica; por eso la escuela pública latinoamericana, y, por supuesto, la escuela colombiana, se vio afectada por los grandes acontecimientos mundiales de finales del siglo XIX y todo el siglo XX, como la Revolución industrial, las guerras mundiales, la explosión demográfica y los grandes descubrimientos científicos. Dichos acontecimientos influenciaron la educación en términos de consolidar el pensamiento de la modernidad bajo los principios de responsabilidad, libertad, emancipación y progreso apropiados por la escuela en Latinoamérica y Colombia: "La población latinoamericana acató el argumento de la Ilustración, ampliamente diseminado por los Estados liberales en el mundo entero, de que la educación constituye una palanca para el progreso y un bien en sí mismo. Esta premisa modernista se refuerza con los desarrollos teóricos de la economía de la educación" (Torres, 2000, p. 2). Al considerarlos como el motor para acabar con el "atraso" y garantizar el desarrollo de los Estados se la somete a la idea de unificación, de identificación y de representación; sin embargo, ante los nuevos retos del siglo XXI, al parecer orientados a la constitución y formalización de un nuevo modelo de escuela de corte tecnocientífico, informático, cibernético, los principios definidos en la época moderna también estarían cambiando en el horizonte de la formación de competencias, del mejoramiento de la calidad, la competitividad y la pertinencia, bajo los criterios de relación economía de mercado, flexibilidad e ingresos, organizando así un plano de unidad que reconozca e incorpore en su interioridad

la exterioridad de lo múltiple, lo diverso, lo diferente, para hacer de esta relación un principio que incluye y estabiliza lo uno y lo diferente en términos de intercambio, equivalencias y generalizaciones, de apropiación que define el todo escolarizante de la educación y de la formación. Entonces, cuando se habla de escuela virtual, ¿de qué se está hablando?

La escuela colombiana se enfrenta a dos problemas, que tienen que ver con encontrar cómo pasa del modelo moderno del siglo XX al modelo de la “virtualidad” del siglo XXI y cómo traza la línea que favorezca un nuevo modo de individuación¹ de los niños y de los jóvenes, dado que se puede afirmar que el problema de la individuación es correlativo a esta institución social.

La política educativa mundial disfraza las funciones de la escuela latinoamericana, bajo las consignas de la carta de la Alianza para el progreso², con la que se formaliza la ayuda económica de los Estados Unidos y se compromete a los países del subcontinente con la abolición del analfabetismo en la década de los setenta y con la reducción de la mortalidad infantil a la mitad, lo cual situó la educación en un papel central para el progreso. Gaggero, Garro y Mantiñan, en el estudio elaborado sobre la *Historia de América en los siglos XIX y XX*, señalan cómo para la época de 1969 se evidencia el bajo impacto de la Alianza para el Progreso en las áreas de crecimiento per cápita, distribución del ingreso, productividad agrícola, alfabetización y construcción de vivienda.

Con esta consigna el desierto vital de la escuela se impone en la medida en que se traza un conjunto de puntos que, conectados entre sí, trazan el mapa institucional de la escuela fundada en la idea de función social, en tanto elemento diferencial

¹ Dice Barroso que como el principio de individuación es correlativo al problema de la reforma de las individuaciones, el sujeto es solo uno de sus tipos sometidos a un proceso de diferenciación, efectuación y actualización que explican niveles del mismo proceso y que implica un mismo mundo intensivo que complica todos los procesos de efectuación: “La individuación no procede ni por la forma (porque las formas son derivadas, posteriores, compuestas en un plano de organización) ni por materia (porque la materia es un flujo de sus singularidades pre-individuales impersonales que pueden entrar en cualquier cosa sin poder de selección); no procede ni cualitativa ni extensivamente “ya está supuesta por las formas, las materias y las partes extensivas (no solo por que la individuación difiere en naturaleza)” [...] Deleuze sostiene que el principio de individuación no se impone desde fuera al fondo inmanente, sino que tendrá que ser necesariamente inmanente a ese fondo y, en tanto que no puede ser posterior a las individuaciones que efectúa, el principio pertenece al campo trascendental. La individuación es el principio que actúa en las singularidades pre-individuales y, más tarde, desde éstas a los individuos” (2006, p. 175).

² La política de desarrollo para América Latina, de Estados Unidos, tiene inicios en los años sesenta, cuando se establece el programa que vincula la ayuda masiva para la región con el fortalecimiento de reformas democráticas, conocido como Alianza para el Progreso. Los Estados Unidos destinaron 1.000 millones de dólares de ayuda regional durante el primer año y 20.000 millones en el lapso de diez años para América Latina, bajo la responsabilidad de que los países de la región formularan planes, movilizaran los recursos internos y realizaran las reformas sociales necesarias para el desarrollo económico.

de la idea escolástica de escuela. Idea diferenciante en que sin abandonar del todo los preceptos, las relaciones de autoridad y la prohibición, las substituye por la preocupación por la normalidad y la anormalidad de la población escolar, la adquisición de la experiencia y la reflexión, la preocupación por los intereses de los niños, en tanto signos que orientan su formación y articulan sus necesidades al orden social. Así, los preceptos se convierten en objetivos, las relaciones de autoridad se traducen en la nueva escuela del siglo XX en autonomía, situando al maestro en el papel de ayudante (acompañante, guía, tallerista, cuidador, orientador, mediador), y la prohibición que excluye y organiza se vuelve política de inclusión: de los pobres, de los retardados, de los delincuentes, de los abandonados, en la medida en que los divide, los reparte, los sitúa en el campo empírico de la escolaridad, transformándolos en seres concretos y personales.

Esto implica identificar los puntos relevantes en el mapa de la nueva escuela propuesta e instalada gracias a los métodos, discursos, lobby, difusión y propaganda... de los pensadores de la pedagogía modernos, y el gran argumento tiene que ver con los acontecimientos que actualizan la dinámica espacio-temporal que impone los nuevos ideales de la humanidad: libertad, emancipación y progreso, actualizando las cualidades del modo de ser de la sociedad e instalando, a la vez, para este caso, el modelo nuevo de escuela. Nuevo modelo que, en el decir de Dewey, en su libro *Experiencia y educación*, sería la escuela progresista, en tanto la idea que la determina es la concepción de una nueva escuela para la adquisición de la experiencia (Dewey, 2004, p. 66), en cuyo espacio se actuará en correspondencia con la idea de crecimiento y desarrollo progresivo de los individuos escolares, y con el método reflexivo, sustentado en los avances de la ciencia, como la electricidad, el telégrafo, la máquina de vapor y los adelantos científicos de la medicina (penicilina, métodos anticonceptivos, vacunas), -que trajeron como efecto la explosión demográfica, entre otros factores, como la política de higiene, la creación de un cuerpo policial, la cuadriculación de los espacios, la consolidación de un deseo de familia nuclear por contraposición con la idea de comunidad (familia extensa), pero también permitieron valorar el precio capital de una población potencial de niños y jóvenes actualizados como trabajadores, ciudadanos, soldados.

Así, la educación se presenta como el campo de efectucción³, en tanto en la escuela convergen la línea familiar, la línea médica, la línea estadística, la línea de las clases sociales, las líneas institucionales y disciplinares de normalización (el centro de salud, los test de inteligencia, el observador del alumno, la medida), divergentes

³ El concepto de efectucción, señala Barroso (2006), dando cuenta de este problema en Deleuze, se define por la convergencia de las líneas divergentes de base, y que en su primera etapa: "[...] las singularidades acopladas en series resonantes, convergentes en su comunicación, pues a partir de los dinamismos generados se desarrollan cualidades y extensiones" (p. 177 -178).

por su naturaleza, para que la naturaleza de la escuela y la naturaleza divergente del niño aparezcan en el plano social como una necesidad de hacer converger estas dos naturalezas: aquí el niño es la potencia, la fuerza, lo singular; la escuela es el aparato de captura, y la educación, el campo de las territorializaciones.

El niño aún no disuelto en la escuela está en condiciones de experimentar, en condiciones de aprender (en tanto acto de creación) y de construir una experiencia vital que pasa por saber y saber hacer, mientras la escuela divide, subdivide y organiza la multiplicidad de cuerpos, conocimientos, habilidades, destrezas, estilos y estéticas de la existencia en estados extremos, reuniendo, acoplando, diferenciando, distribuyendo, eliminando, situando las diferentes características y potencialidades genéticas según edades, etapas de desarrollo, estrato social, proveniencia, salud o enfermedad, cursos, etc., anticipándose al trazar límites y conjurando los umbrales de la huida hacia lo desconocido.

La educación, en tanto campo inmanente de la escuela, se encarga de reunir las singularidades, pues todavía no sabe cómo resultará su operación con los recién llegados, que están sin seleccionar, sin que sus cuerpos estén definidos, sin saber cómo serán cuando sean adultos –profesionales, obreros o soldados, padres de familia– ni cómo compondrán sus vidas. Por eso es posible afirmar que la exclusión en la escuela no es el principio que la determina, sino que el discurso político de la educación, que no es otro que la inclusión en tanto regla de organización, favorece el pasaje por la escuela, que reparte a los individuos escolares en mundos y en discursos que circulan entre los distintos estados de habitarla: maestro, alumno, director, supervisor, psicopedagogo, conformando territorialidades: el currículo, la clase, el patio de juego, los libros, los manuales, las tareas, la fila, el uniforme, las ceremonias, las calificaciones –así hoy las llamen evaluaciones–, los rendimientos, los resultados, etc., prolongando la permanencia en la escuela entre individuos que coexisten en sus diferencias, pues más que homogeneizar, la escuela busca uniformizar.

Ahora bien, la diferenciación⁴ establecida por la dinámica espacial y temporal de las mismas escuelas, y por la actividad del campo de la educación, inmanente a la institucional escolar en su función social, genera relaciones de correspondencia que actualizan⁵ la misma institución por la diferencia que se da entre la naturaleza

⁴ “[...] la diferenciación definida por los dinamismos espacio-temporales que corresponden a esos campos” (Barroso. 2006. p, 171).

⁵ “La actualización definida por la diferencia de intensidad como razón pasiva del paso de lo virtual a lo actual. [...] Los dinamismos se generan pasivamente por las intensidades que recorren a las singularidades pre-individuales organizadas en series y definen la primera fase de diferenciación de la diferencia, siendo la otra fase la diferenciación propia de los individuos constituidos por las cualidades y en las extensiones. La diferencia se diferencia dos veces, la diferenciación tiene dos formas complementarias: una vez en las singularidades (causa pasiva) y otra en las individuaciones (causa activa)” (Barroso, 2006, p, 171-177).

de la escuela y la naturaleza del niño, produciendo entre ellas resonancias que se comunican entre sí y estableciendo, a través del programa de estudio y de la administración de currículo, series diferenciales de enseñanza, aprendizaje, tratamiento y conducción, actualizando la potencia del mismo niño y de los jóvenes en una relación de adaptación y estructuración progresiva (inmadurez-madurez, por ejemplo) sobre la base de las ayudas, los recursos, los métodos, la ley, incorporadas en la interioridad del niño, conectándolo al mundo exterior en el que se vive a través de la asistencia y el cálculo: como mejorar la alimentación, implementar reglas de higiene, ir al médico, establecer bases de datos y estadísticas, etc.

Ahora bien, volviendo a las metas de desarrollo, que no se lograron según lo propuesto en Latinoamérica, en general, y Colombia, en particular, la educación se consolidó como un factor fundamental para el fortalecimiento de los Estados naciones y el progreso regional a partir de criterios comunes como el reconocimiento del derecho a la educación⁶ para toda la población, la creación de niveles educativos iniciales, intermedios y superiores dentro de una política de cobertura y expansión, creando condiciones prácticas y operaciones didácticas de frente al concepto de unidad frente al papel relevante de la educación para el progreso.

Esto llevó al surgimiento de la escuela como institución social dedicada a dirigir y difundir la educación elemental, basada en la idea de enseñar la lectura, la escritura y las operaciones básicas de la matemática, así como la formación del espíritu y el desarrollo de habilidades para que los niños se articularan a los procesos sociales, económicos y laborales de la sociedad y al mundo de los adultos; es decir, prepararlos y educarlos para la vida del mañana. En esta perspectiva, se concibe el aprendizaje como la adquisición de experiencia y de conocimientos científicos y morales que le permitan al niño el uso de su facultad de juicio, la disposición de servicio al Estado y a la sociedad, la interiorización de la norma y la aceptación de un orden jurídico legitimado a través de su participación democrática y la representación del ciudadano. Este individuo concreto es el que

⁶ La educación es reconocida como un derecho social, según lo dispuesto por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Este derecho se considera fundamental en el marco de los atributos constitucionales, legales y jurídicos, lo cual implica una relación de deberes y obligaciones individuales y colectivas con la sociedad y con el Estado. De ahí se entiende que el Estado no solamente es garante de los derechos sociales y civiles de los individuos y de las colectividades, sino que hacerlos realidades una de sus obligaciones. Para ello debe crear las condiciones materiales, institucionales, presupuestales, políticas y normativas necesarias, que hagan posible de manera concreta alcanzar los fines sociales que se propone y cumplir con los principios constitucionales que rigen la nación. Se considera que por su propia naturaleza, la educación es un compromiso de acción del Estado. La presentación de este servicio y el reconocimiento de este derecho es imprescindible, pues, según la óptica social, debe actuar a partir de principios y criterios de igualdad de oportunidades, celeridad, transparencia y defensa de las condiciones que promuevan una vida mejor para todos.

reclaman los Estados-nación, y la escuela es el espacio-tiempo que se requiere para que el pasado se reintroduzca en el presente cualificado y cambie la percepción del mundo al exponerse a ser numéricamente contado y aparecer en una tabla estadística que demuestre, por creencia, por supuesto, que está lejos el atraso al que estaban sometidos por efecto de una industria manufacturera, la falta de reconocimiento de los derechos naturales, sociales y jurídicos, y las enfermedades, etc. El atraso se había alejado gracias al nuevo modo de ser de la sociedad por la industria sustentada en la idea de capital, pues esto cambiaba el estado de las cosas y lo hacía extensivo a todos los miembros de la sociedad, empezando por los niños, puesto que se velaba por ellos, y se atendía no solo el organismo y se lo liberaba de las enfermedades, sino que se atendía el alma, gracias a la preocupación psiquiátrica y psicológica de los profesionales, interviniendo en la escuela, efectuando, diferenciando y formalizando prácticas sobre el sujeto constituido, señalando roles, tareas, lugares, responsabilidades que explicaban su modo de vivir, su entorno, sus relaciones, su interioridad en términos temporales; en fin, diferenciando la diversidad y organizando las multiplicidades en series y en conjuntos.

Así, la noción de escuela pública, en tanto campo físico, empírico, político, trasciende la educación individual, domiciliaria del tutor o de la institutriz, pero también la enseñanza de los talleres-escuelas y se carga de contenido a partir de los grandes relatos de la modernidad⁷, configurando la relación entre educación y economía, pues lo que está en el medio de esta relación es el trabajo, la adquisición de una experiencia acumulativa conectada a las demandas de la sociedad y las políticas públicas que hacen circular un discurso sobre la vida en común, las costumbres y las prácticas poblacionales que en adelante deberán pasar por los marcos normativos constitucionales, legales y reglamentarios particulares.

En los Estados-nación, la escuela se conforma y se actualiza influenciada por la multiplicidad de posturas, de ideas, de teorías y de propuestas de programas de organización, de métodos, de fines, de instrumentos y de herramientas para articular las diferencias, por ejemplo, de clase social: la escuela pública para los niños y jóvenes pobres; los colegios, los liceos, los gimnasios para los ricos, cualificándolos según potencialidades y actualizándolas a través de las disciplinas sociales como la antropología, la medicina, la sociología, la psicología y la filosofía de la educación; de ahí la importancia especial que adquieren los discursos de

⁷ En la introducción del libro *La Condición Postmoderna*, Lyotard (1987) señala que la ciencia está en conflicto con los grandes relatos de la modernidad, tales como son la dialéctica del espíritu, la hermenéutica del sentido, la emancipación del sujeto razonante o trabajador, poniendo en cuestión el estatuto de un discurso de legitimación de los espíritus razonantes y cuestionando la validez de las instituciones que rigen el lazo social, la verdad y la idea de progreso (p.9) punto de vista que pone en cuestión otros como el de Freire en Latinoamérica, que plantea la emancipación del sujeto histórico gracias a la educación y a la legitimidad de los movimientos sociales.

pensadores como Montessori, Dewey, Piaget, Freire, Decroly, Frenet y Vygotsky, entre otros, unos menos otros más, en la formulación, diseño e instalación de políticas públicas sobre educación y la formalización de prácticas pedagógicas en la escuela, frente a la necesidad de garantizar el aprendizaje en los niños: el médico se une al maestro, al sacerdote y al padre de familia; con ellos juntos se identifican problemas, trastornos, desviaciones, enfermedades, pero también estado de salud sana y vigorosa; de ahí que la figura del médico represente la salud; la del padre de familia, el amor incondicional; el sacerdote, la moralidad del alma y su inmoralidad, y la del psiquiatra represente la corrección de la conducta que no se puede judicializar, como es la de los niños y los jóvenes, menores de edad, siempre con la idea del retorno a la naturaleza.

Discursos pedagógicos como el de María Montessori, analizados, entre otros, por Montero y Moreno (2011), definen la función de la educación en términos de instruir a hombres libres, democráticos y útiles a la sociedad, al considerar, en los inicios del siglo XX, la pedagogía como una ciencia que aporta al progreso social y económico de las poblaciones; a partir de la aplicación de un método pedagógico clínico del aprendizaje, del diseño, la preparación y uso de un material didáctico como herramientas escolares, de las biografías de vida, de los datos estadísticos sobre estados de salud fisiológica, mental y cognitiva, para crear una serie de condiciones institucionales que abren paso en la escuela a la idea trascendental de la educación y a la práctica pedagógica, que definen ese algo en común: los conceptos de normalidad y de anormalidad, de adquisición de experiencia, de interés, de reflexión, de observación bajo la bandera del servicio.

La pedagogía clínica, en el trabajo de Montessori, corresponde a la búsqueda de la perfección fisiológica, cognitiva y emocional, y a la corrección de sus desviaciones; de ahí, su estudio sobre las anomalías congénitas, los orígenes biológicos, sociales y raciales, el diseño de procedimientos tendientes a una higiene social, a partir de los cuales se impulsa una reforma de la escuela tradicional en sus condiciones organizativas y materiales para formalizar unas prácticas pedagógicas de normalización centradas en la búsqueda de elementos comportamentales, interaccionistas y activos para estudiar y progresar en la sociedad y en el trabajo.

Entre las condiciones organizativas que propone su reforma se encuentran el uso de mecanismos para la jerarquización, clasificación, distribución y normalización médica y pedagógica de los niños en las escuelas, cuyo instrumento por excelencia es la observación y la medición sobre las relaciones entre normales y anormales, para separar los sanos de los enfermos, excluyendo a estos últimos de una educación reguladora y formal e incluyéndolos en el campo de la educación de los retrasados y desviados. Aislando a los niños sanos, para proteger las conductas, las habilidades y las destrezas desarrolladas para el ejercicio laboral

del trabajador, de la industria y de la sociedad, se evita la mezcla, el contagio y la contaminación.

Entre las condiciones materiales, Montessori plantea que la higiene adquiere un carácter determinante, en tanto considera que los espacios ventilados e iluminados, así como la alimentación y los cuidados que deben brindar los padres pueden garantizar efectos positivos sobre el rendimiento escolar. En la escuela, adquiere una enorme importancia la introducción de un discurso sobre la salud y su formalización en prácticas pedagógicas. La educación en esta concepción no es una finalidad, sino un instrumento de articulación con el mundo del trabajo, en tanto debe garantizar el desarrollo y crecimiento armonioso de niños sanos y normales, procurando la desaparición de la degeneración y de las enfermedades.

Por eso, plantea Montessori, a manera de ejemplo, la reforma política de la educación no trata del rediseño del pupitre, sino de pensar el método que se debe emplear en la evolución de la vida humana para alcanzar su perfección (1913). El niño en esta concepción de pedagogía es una potencia, una fuerza, un capital de trabajo, de ganancia, de rentabilidad y de servicio; hasta ahora se le ha desperdiciado, y en adelante es necesario aprovecharlo. Esto implica saber de él, aprender a conocerlo, observarlo, situarlo, articularlo social y productivamente a la era industrial y al Estado. Y si el niño es una potencia laboral, lo es más dependiendo de sus condiciones de vida fisiológica, psíquica y mental y de su disposición social, conducta y disciplina; también es una fuerza para la guerra en la consecución de la paz. Cada uno deberá hacer aquello para lo cual se considera más apto, para lo que tiene disposición; lo que llevó a organizar la población infantil según la escala de variedades humanas: desde el genio al más degradado imbecil, desde el carácter más recto y firme al más profundamente perturbado (Montesori, 1913).

Junto con estos planteamientos, y de manera simultánea, otro discurso empieza a circular sobre la concepción de la escuela, influenciado por el filósofo pragmático John Dewey, uno de los pensadores universales de la educación, tal como lo muestra, entre otros, Rojas (2012) sobre la concepción de maestro, determinando las políticas colombianas de la educación –mención aparte de Piaget para el sector educativo formal urbano–, especialmente en lo que tiene que ver con la educación primaria urbana marginal y rural.

El enunciado de Dewey (1977) –‘la educación para todos’–, agenciado luego por la Unesco, se convierte en lema de actualidad de los gobiernos mundiales y de los gobiernos latinoamericanos cuando diseñan sus políticas de expansión, cobertura y calidad. Dewey considera la escuela como una institución pública destinada a conformarse en el motor de progreso social e individual, determinante para la consecución de una sociedad democrática, donde la educación es un instrumento, entre otros, como el conocimiento, asignándole un lugar prioritario al método

reflexivo, a través del cual es posible lograr y regular la realidad en el progreso social y las reformas políticas para alcanzar los ideales de la modernidad.

Esta concepción de escuela, en tanto órgano social, es determinante para Dewey por el papel que cumple la educación en la sociedad para la búsqueda del progreso, por lo que considera que se deben lograr reformas sociales necesarias para que se pueda comprender lo que la escuela significa en su función social, dotando al educador de medios, herramientas y razones para realizar su misión. De allí el énfasis que hace sobre la responsabilidad que tiene “la nueva educación” o educación progresista en la selección, clasificación, ordenamiento, organización y adquisición de experiencias escolares en relación con el desarrollo y avance de habilidades y hábitos intelectuales, lógicos y morales a partir de ellas, preparando a los jóvenes para responsabilidades futuras y exitosas en la sociedad y en el trabajo.

En esa dirección, su propuesta educativa elige la acción como el motor de la escuela, en el horizonte de la formación del trabajador para la industria que requiere una sociedad democrática. La escuela es el lugar ideal para formar obreros, trabajadores, empleados, ciudadanos y, si es posible, intelectuales; por eso debe centrarse en impartir conocimientos útiles y técnicos para la adquisición de experiencias susceptibles de formar en los niños habilidades prácticas e intelectuales para el desempeño dentro de una sociedad democrática e industrializada. Con Dewey, entre otros pensadores de la pedagogía, como Montessori, Decroly y Claparède, se da nacimiento a la nominada escuela para los pobres o Escuela Nueva, modelo que incorpora los Estados-naciones latinoamericanos, asumiendo la responsabilidad y la obligación de garantizar el reconocimiento al derecho a la educación de la población escolar, protegiendo a la niñez pobre y responsabilizándose de ella.

En un trabajo de investigación que adelanta el profesor Juan Diego Galindo sobre el aprendizaje, y cuya referencia de discusión es Jean Piaget, señala cómo durante el siglo XX, también de forma simultánea, tiene enorme resonancia en el campo de la educación un epistemólogo preocupado por el problema del desarrollo de la inteligencia en el niño y el estatuto de la pedagogía frente a dicho desarrollo. Este pensador de la educación influenciado por Dewey es Jean Piaget (2000), quien considera que los fines de la educación deben basarse en datos científicos que permitan controlar los efectos de aquello que se enseña, frente a las necesidades de los Estados; por tanto, propone el uso y aplicación del método científico a los maestros para su formación especializada en el desarrollo de la inteligencia.

Piaget centra sus estudios en la observación de los niños, en términos del paso de un estado egocéntrico de pensamiento a un estado de pensamiento objetivo, situando la escuela como el espacio de adaptación de dicho pensamiento; por tanto, la escuela cobra importancia en tanto es el lugar privilegiado para garantizar

que se logren los fines de la sociedad, en términos de la formación de un pensamiento cognitivo de sus individuos. Fundamenta su hipótesis en esta doble naturaleza del pensamiento, enfatizando los aspectos comunes de estos dos pensamientos que se distinguen en cuanto a sus rasgos y características por el sincretismo de la lógica infantil.

Los vínculos genéticos del pensamiento egocéntrico del niño, así como la concepción piagetiana del desarrollo del pensamiento y las distintas funciones de la mente requieren de la verificación a través de una lógica de la verdad, en donde la actividad del niño es egocéntrica y egoísta, por eso substituye la relación causa-consecuencia por la relación de sucesión genética, a través de una dependencia funcional de las relaciones evolutivas. Piaget vacía de contenido el concepto de desarrollo espontáneo, substituyéndolo por una concepción que resulta relativa, debido a los factores biológicos y sociales, en donde lo social es la fuerza determinante en el desarrollo del pensamiento infantil, y en esa dirección se liga o se articula al pensamiento del adulto, mediante unos mecanismos como la constrictión, la presión y la colaboración.

Entonces, el pensamiento del niño a partir del factor biológico tiene que ver con el pensamiento natural, y en relación con el factor social tiene que ver con el pensamiento lógico. Estas dos distinciones conforman a su vez dos realidades que terminan en la idea de los estadios del niño y sus procesos de socialización, como única fuente de desarrollo del pensamiento. Así los rasgos predominantes del pensamiento infantil tienen que ver con los procesos de adaptación, que no surgen del dominio práctico de la realidad, sino de la experiencia social del niño.

Esta posición empírico-pragmática de Piaget termina por orientar los hechos y actos educativos en la escuela pública en Latinoamérica, convirtiendo dicho pensamiento en un instrumento para la organización, la administración, el aprendizaje y la formación de un pensamiento cognitivo infantil. Es decir, convierte el problema del desarrollo de la introspección infantil, su significado funcional y el desarrollo de las operaciones lógicas, en el centro del discurso pedagógico, que en adelante define lo que ha de entenderse por pedagogía. Esta es la perspectiva de la escuela que la política retomará en las subsiguientes reformas de la educación durante el siglo XX, aproximadamente, hasta la década de los años ochenta.

En Latinoamérica, el surgimiento del pensamiento de Paulo Freire, en los años ochenta, principalmente, al confrontar estas políticas se articula a ellas cuando se preocupa por la formación de un sujeto capaz de dar cuenta de su propia historia, de reivindicar sus derechos y conectarse a su mundo social particular, logrando cambiarlo mediante movimientos sociales y posturas individuales de emancipación y autonomía. Freire ha influenciado la noción de escuela al considerar, como lo muestra Rojas (2009), que permite vincular al sujeto a su

condición social para educarlo en un modo de ser consciente de su realidad y, de esta manera, para que luche por sus derechos sociales, mejorando su bienestar y calidad de vida, emancipándose de las relaciones de dominación. Para ello, la escuela debe ser activa y no pasiva, puesto que su pasividad sería solo una mecánica para el cumplimiento de requisitos sociales; mientras que la escuela activa conduce a la construcción de la persona.

La postura de Freire sobre la escuela tiene que ver con la concepción de autonomía en la práctica educativa, en tanto la considera una opción política de liberación, en la cual los educadores tienen la función social de formar una mirada progresista del mundo. Al hacer referencia a una práctica progresista, Freire habla de una práctica democrática; por tanto, es importante que el educador se forme en virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humanidad, la escucha, el valor por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad frente al cambio, la constancia frente a las opciones, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la defensa de la justicia, la resistencia crítica y la actitud abierta hacia los datos de la realidad, que pasa por una preparación científica y técnica del maestro, pero que la supera. Para Freire, un educador autónomo formado en estas cualidades puede favorecer la consolidación de una escuela progresista; en esta concepción la educación se centra en la formación de la autonomía, de la posición ética y política y de una actitud progresista: discurso sobre la escuela y la pedagogía de la autonomía que pone en circulación la idea de una práctica profesional del maestro, la cual implica la certeza del progreso de la humanidad.

Ahora bien, se trate de una y otra perspectiva, ellas terminan por influenciar y justificar el modelo de escuela en el siglo XX. Estos modelos y su combinación formalizan prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje sobre los principios de aplicación escolar del método científico; de igual forma, señalan la relevancia de la formación de los maestros en el conocimiento y en el manejo de métodos respecto de un proyecto educativo basado en un modo de ser autónomo sobre el principio de la observación, de la regulación y del control.

Las políticas toman partido por una educación progresista, abandonando la idea de una educación tradicional, instrumentalizando la escuela, distribuyendo y repartiendo el espacio y el tiempo según dinámicas que, de acuerdo con la naturaleza de la escuela y de los niños y los jóvenes, puedan hacerla extensiva a todos los miembros de esta y de la sociedad: padres de familia, maestros, directores, sacerdotes, médicos, ayudantes del cuidado y el control del comportamiento, cuidadores del cumplimiento del deber, de la localización inmediata, de la vigilancia de las conductas, fijando espacios y tiempos escolares, ejemplo: patio de recreo para moverse, salón de clase para estar quieto y en silencio. Previendo, siempre previendo; sintiendo la aparición de las singularidades: niños audaces, demasiado silenciosos o demasiado obedientes, sospechosos de estar tramando algo; genios excepcionales por su hiperactividad, que aprenden demasiado aprisa, con ritmos

acelerados, que responden con suficiencia y, además, se ríen; hipócritas que ocultan algo, cínicos que les importa un carajo lo que les pase y las amenazas; niños que leen demasiado; niños que usan los pinceles y las líneas de colores para pintar obscenidades, como mujeres desnudas; niños que juegan a hacer el amor y seducir a la maestra, aunque esta les guiñe el ojo; niño que se defiende o que ataca, etc.

En fin, un mundo virtual, amenazando con actualizarse y volverse concreto, esperando para presentarse: mundos divergentes que escapan a la cuadrícula, a la interactividad programada, a la prolongación; sin embargo, por efectucción termina una parte de lo que son ellos, prolongándose en el adulto, seleccionándose como blanco o negro o amarillo, encarnando en un cuerpo de hombre, de mujer o transexual, en un estado civil, jurídico o religioso, o en todos juntos, conformando mundos actualizados, contiguos, continuos, que por ser divergentes tienen como regla converger según series diferenciales que los reúnen y al mismo tiempo señalan las diferencias de estas diferencias, y gracias a ello surge la diferencia, lo diferenciable, la diferencia de la diferencia.

Sobre la línea de longitud extensiva del tiempo y del espacio de la escuela aparece y se siente la intensidad, la alegría, la potencia de los niños que todavía no son adultos, de los tráfugas que todavía escapan en líneas moleculares a la normalización, de la niña que todavía no es mujer femenina y del niño que todavía no es un hombre masculino, del entusiasmo por aprender a leer y a escribir y que todavía no se deja formalizar en la tarea, en la plana, en la lección, en la recitación. El niño y el joven intentando escapar, elevarse, pues es claro, en el decir de Deleuze, que el campo trascendental no está antes que los mundos indiferenciados.

Cuando se pudo señalar en la escuela las series de niños y de niñas, los niveles de educación elemental y de educación secundaria, los alumnos sometidos al maestro, y el maestro sometido a la política, por voluntad propia, el conocimiento de la matemática y de las ciencias naturales como materias privilegiadas, y el arte, la escritura, la lectura, la historia y la educación física subvaloradas, entonces se puede afirmar aquí y ahora que las singularidades de las que se habló fueron subyugadas en un campo de trascendencia y que a pesar de todo es necesario que exista para que puedan aparecer nuevas intensidades, nuevas potencialidades, nuevas fuerzas, nuevas diferencias, pues este es el terreno en el que germinan los Julio Cortázar, que salía a caminar de noche, pues era su manera de escapar a lo ordinario de la vida cotidiana; los Steve Jobs, que afirman no necesitar la escuela ni la universidad para pensar, para crear algo nuevo, y que, en cambio, sí es un estorbo pasar por esos espacios porque hacen perder el tiempo y detienen la dinámica de la necesidad vital de estudiar y de inventar; de los Julio Verne, que inventaron en sus libros, en el pasado, el futuro que hoy habitamos, y así podríamos nombrar a muchos, incluso Deleuze, Nietzsche, Foucault, Vicent Van-Gogh, Francis Bacon, Coco Chanel. Estos son ejemplos de los acontecimientos

únicos que aparecen en la escuela. Este es el mundo virtual de la escuela actual. Este es un campo de individuación diferente: el mundo de la potencia, de la intensidad, de la fuerza, de la alegría que luchamos por negar, por cancelar, por anular en un ejercicio de objetividad, de moralidad, de subjetivación. Entonces no se trata de actualizar la escuela progresista, hundiéndola en el paisaje que se impone hoy como llamada Escuela “virtual”, respondiendo a la preocupación por actualizar el modelo que se gesta en el afuera de la escuela moderna o progresista o democrática.

A partir de los años setenta⁸ se empieza a sentir la presencia de un nuevo modo de ser de la escuela, la que está en gestación. Con el llamado fenómeno de la globalización y la economía de mercado, se da entrada en los países, en el mundo y en Latinoamérica, incluida Colombia, a la política de racionalidad capitalista de orden mundial, la cual toma distancia del modelo de escuela moderna, dada la crisis de sus presupuestos políticos, poniendo en entredicho la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su eficacia para responder a los problemas sociales, políticos y culturales, marcados por los nuevos descubrimientos científicos, las nuevas tecnologías y el estatuto del conocimiento, presentado como la nueva mercancía, poniendo el acento en procesos de flexibilización escolar, acreditación, calidad, formación de competencias básicas, generales y específicas y de gestión.

En este sentido, y siguiendo los planteamientos de Christian Laval, en su libro *La escuela no es una empresa* (2004), la educación se encuentra, desde los años noventa, inmersa en una racionalidad capitalista, bajo dos axiomas que la someten: primero, las instituciones, en general, y la escuela, en particular, solo tienen sentido en el servicio que deben prestar a las empresas y la economía, y segundo, la competitividad económica es también la competitividad del sistema educativo (p. 33-34). El primer axioma que plantea Laval se considera en la responsabilidad que adquiere la escuela en la formación de fuerza de trabajo, ello, según las diferentes bazas que el individuo puede hacer valer en el mercado⁹,

⁸ Los textos de aquí en adelante responden a análisis hechos en conversaciones de estudio: las referidas a Cristina Laval, con el profesor Juan Diego Galindo, y las demás, con el profesor Esaú Páez, de la Escuela de Filosofía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, a quienes agradezco su colaboración y aportes escritos y textos.

⁹ La lógica del mercado en el campo de la educación lleva intrínseca una discriminación de oportunidades educativas, excluyendo a un número de niños que carecen de recursos económicos propios para el acceso y permanencia en el nivel de educación media. Christian Laval plantea esta situación de la siguiente manera: “Los estudiantes más dotados tienen interés en continuar sus estudios porque la inversión en este caso es muy rentable, mientras que los menos dotados tienen más bien interés en abandonar sus estudios [...] la teoría del capital no es nada igualitaria [por el contrario] la lógica del mercado de la formación permanente [plantea que] los alumnos dotados aprenden deprisa, y a cambio de un coste limitado acumulan un capital muy rentable, mientras que los menos dotados tienen la dificultad para obtener diplomas, cuyo costo no compensará los beneficios futuros” (2004, p. 63).

a saber, las fuentes potenciales de valor, que los individuos poseen, como “[...] la apariencia física, el civismo, la manera de ser y de pensar y el estado de salud” (Laval, 2004, p. 60). También Laval se refiere a competencias y conocimientos que priorizan la capacidad de variabilidad en un desempeño productivo personalizado, bajo criterios del mercado al que se integre un trabajo, para producir según modelos ajustables a las características particulares de los mercados. El segundo axioma del capitalismo se conjuga con este nuevo tipo de formación, que se constituye como saber para el campo de la educación y adquiere el nombre de capital humano.

Las sociedades capitalistas¹⁰ han hecho que las políticas sociales referidas a la educación y a la escuela se transformen fundamentalmente en lo correspondiente a su concepción y alcances en el mercado global. Transformaciones que establecen condiciones prácticas centradas en el aprendizaje del estudiante, las cuales soportan el modelo de desarrollo competitivo, como respuesta a los intereses del capital internacional. Todos los requerimientos y las transformaciones de tipo político en el campo social sitúan el desarrollo económico ligado al desarrollo educativo, en el sentido de entender la producción de conocimientos como el nuevo factor de crecimiento económico que permite a los países desarrollados un rendimiento sostenible de las inversiones de capital. De ahí la subordinación del saber y el conocimiento a la política de economía, poniendo la escuela a competir y situando al niño en el centro del acto educativo en términos de aprendizaje.

Estas consideraciones llegan al discurso pedagógico en la forma del desarrollo de competencias básicas, en correspondencia con los fines de la educación, caracterizada por procesos permanentes a lo largo de la vida. En Colombia, la competitividad, la internacionalización y el mejoramiento de la calidad se inician gracias a las reformas políticas de educación en las décadas de los años ochenta y noventa, contribuyendo a la reconfiguración del sector educativo, transformado en un sistema conectado al mundo del mercado y a la productividad económica. Por esto se afirma en este trabajo sobre la escuela colombiana: entre la función social y la tecnología, como la “virtualización de la escuela”, nominada hoy escuela virtual, no se abandona el principio de individuación, efectuación, diferenciación y actualización, sino que este proceso pasaría por nuevas líneas de determinación, de sometimiento, de dominación, de sujeción, cuya finalidad es el control en la sociedad bajo el discurso de la seguridad, por lo menos del siglo XXI, y que habría que señalar haciendo

¹⁰ Algunas de las afirmaciones no publicadas que aparecen en este texto corresponden y hacen parte del trabajo de tesis doctoral del profesor Esaú Páez (2012): *Genealogía del concepto de calidad en las políticas de educación superior en Colombia*. Doctorado en Ciencias de la Educación. Rudecolombia. Uptc. Sede Tunja.

referencia a la cibernética, la informática, la robótica, como lo que se instituye en el organismo de la vieja-nueva escuela del siglo XX es su desmonte y el montaje de la *Escuela cibernética*, determinada por la tecnología, la velocidad y las telecomunicaciones¹¹, pues la potencia del saber no se deja reducir al conocimiento (verdad), ni el conocimiento se deja reducir a su codificación y sobrecodificación en la información.

Está muy lejos ya la idea de que las escuelas son los lugares del saber y del conocimiento, y en esto todos están de acuerdo y contribuyen a darle forma a este enunciado en agenciamientos colectivos. Puede apreciarse que, si bien se presentan algunos cambios en la organización y en la administración institucional educativa y en la aplicación de los llamados modelos pedagógicos, la escuela pública, hasta los años setenta, tendía a su articulación con el mundo del trabajo, y en la actualidad se conecta con el mundo de la economía del mercado y la llamada virtualidad (en adelante se hará mención a la *escuela de la virtualización*, para evitar confusiones con el concepto de lo virtual¹², trabajado por Deleuze). Lo que varía, al parecer, son las estrategias y las transformaciones en las que surge la concepción de escuela a lo largo del siglo XX, mostrando en

¹¹ Esta afirmación solo se desarrolla como un esbozo, pues es el objeto de la investigación que se está adelantado, de la cual este capítulo apenas es un resultado parcial.

¹² En Barroso, a propósito de Deleuze, se precisa como "La pregunta es tal vez por qué hacer del campo trascendental, que parecía condición previa a la individuación del mundo, un segundo nivel de efectuación, posterior a la efectuación. La respuesta es sencilla: el campo trascendental impersonal no preexiste a los mundos individuados, no es la profundidad indiferenciada, sino que coexiste virtualmente con las individuaciones, rodeándolas con una zona de indeterminación. Constituye, por tanto, una segunda etapa de la génesis estática en tanto que define a la materia común a los mundos efectuados y a las singularidades no efectuadas; una segunda etapa que sólo aparece cuando, desde los mundos efectuados, la divergencia es afirmada en su síntesis con la convergencia. La génesis es aquí pasiva o estática porque a la materia no decide nada; pasa lo que tiene que pasar, de acuerdo con el azar de los movimientos y de las relaciones. Los mundos no son más o menos verdaderos, no hay jerarquía alguna en los mundos individuados, ninguna eminencia. [...] aparece un mundo porque las singularidades se organizan en torno a un centro intensivo, una relación diferencial, un campo de individuación inmanente [...] las singularidades se efectúan en individuos y mundos, pero poseen una parte inefectuada, en la medida en que su efectuación concreta no lo agota: siguen perteneciendo al *caosmos*, a un único Acontecimiento. Las singularidades son los acontecimientos trascendentales porque sólo una parte de ellas se efectúa, permaneciendo la otra en el fondo inmanente donde la divergencia es un objeto de afirmación como tal. Los mundos efectuados son múltiples, pero el cosmos sobre el que los mundos aparecen es la multiplicidad de divergencia que contiene la diversidad de las convergencias. Los mundos imposibles se definen por la divergencia de las series compuestas, pero tanto los mundos imposibles como los posibles siguen estando unidos por el *caosmos*, por la única materia que entra en todos ellos en relaciones variables de composición y de convergencia, de efectuación y de actualización, en función de la vida que son capaces de organizar. La penetración en el campo sub-representativo y común a los mundos creados significa para Deleuze que habremos dejado de definirnos simplemente ante un mundo individuado constituido por singularidades ya fijadas y organizadas en series convergentes, ni ante individuos determinados que expresan ese mundo. La virtualidad inmanente es, por el contra, la característica de las singularidades, una virtualidad que es, en el límite, válida para todos los mundos, más allá de sus divergencias y de los individuos que los pueblan" (2006, p. 173-174).

su tendencia la substitución de la noción de escuela pública por la noción de escuela virtual. ¿La escuela de la “virtualización” se distancia en sus fines de la escuela progresista o nueva escuela?, ¿qué es lo que cambia?

Como resultado de este contexto situacional y de estas condiciones de existencia práctica y material de la escuela en Latinoamérica y en Colombia, se podría afirmar, entonces, que los discursos actuales que se instalan en la escuela a través de las políticas públicas sobre la educación y la escuela pública en el siglo XX pasan por cuatro grandes momentos: i) una política de expansión, ii) una política de cobertura, iii) una combinación entre política de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad y iv) una política de virtualización escolar.

Por eso, en el decir del profesor Páez (2012), el tema general que nos preocupa es el de los cambios que podrían haberse suscitado o se están suscitando en la escuela como efecto de las políticas desarrolladas en Colombia en la última década (2002-2012), en particular, las políticas en las Instituciones Educativas (IE) de educación básica, orientadas a inducir transformaciones en el modo de ser mismo de estas instituciones; cambios que se han anunciado tras los discursos de la calidad. Aquí la periodización no es gratuita, pues si bien las políticas y los instrumentos propuestos se enmarcan en tendencias que vienen de tiempos atrás, es en esta década que se evidencia una clara diferenciación de los cambios y de las transformaciones de la educación en Colombia. Es la década en la que, sin una reforma explícita a la ley general de educación vigente (Ley 115 de 1994), se han trazado estrategias de política, normativas, administrativas, organizacionales, institucionales y de objetivos, que han inducido cambios que podrían ser sustanciales en relación con las maneras como en el siglo XX se había entendido y organizado la educación básica primaria y secundaria.

Por lo menos es posible señalar en esta última década algunos indicadores, a manera de ejemplo, que bien podrían mostrar líneas de contraste como para preguntarnos por las particularidades de esta década en relación con la historia inmediatamente pasada de la escuela colombiana, en concreto en las Instituciones Educativas. Uno de los enunciados de la política que se desarrolló (proceso que no ha terminado) de manera sistemática y con una orientación medianamente clara y sostenida fue el de la calidad. Enfoque que tampoco era nuevo y que en líneas generales es el lenguaje actual que se está hablando en los discursos, los estudios y las políticas que se ocupan hoy de los sistemas educativos del mundo.

Sin embargo, esto no le quita el carácter particular como las políticas asociadas a la calidad se han ejecutado en la Institución Educativa colombiana, en especial en lo que tiene que ver con el ritmo, la velocidad y la sistematicidad como se

han desarrollado los instrumentos operativos de las políticas de calidad: planes de apoyo al mejoramiento, planes de mejoramiento institucional, el estudiante tomado como objeto de observación en términos de lo que sabe hacer, infraestructura técnica informática, procesos de innovación, calidad y formación escolar y docente en uso de TIC.

Así, su carácter institucional y centralizado y su relativa expansión sin resistencias han posibilitado que en una década haya sido posible volver práctica común los diferentes procesos de calidad: tanto el modelo de control (certificaciones de gestión) como el de acreditación (los modelos ISO), que se han impuesto y generalizado como estrategias de ajuste, transformación y adaptación de las instituciones de educación básica, media y superior, de acuerdo con las tendencias y las presiones que sobre ellas han impuesto las políticas de Estado y los procesos de globalización de la economía y de fortalecimiento del conocimiento como factor de riqueza y de dominio.

La universidad, en general, ha incluido dentro de sus programas la formación de docentes en distintas disciplinas de conocimiento y en las prácticas de conducción de los comportamientos en la escuela, introduciendo preocupaciones centrales sobre los procesos psicológicos, médicos, sociológicos y antropológicos de la educación, en parte influenciados por los grandes pensadores de la educación y la pedagogía: Montessori, Dewey y Piaget, y por el modelo de educación proveniente de la tecnología educativa. En la actualidad se enuncia la crisis de formación de calidad de los maestros del siglo XX, pues, al parecer, el énfasis puesto en la práctica separada de la teoría conformó una preparación del maestro más del orden técnico y menos intelectual y conceptual que dé cuenta del nuevo modo de ser de la sociedad contemporánea.

Por lo demás, en la mayoría de las veces el concepto y los enunciados de la virtualidad se afirman como un presupuesto, en el sentido en que se dan por hecho, como sobreentendidos, a pesar de existir ya una amplia literatura crítica que problematiza los efectos prácticos del término mismo de virtualidad. No sobra advertir que los discursos sobre la virtualidad escolar como tal han sido un tema de discusión privilegiado en relación con las condiciones de producción de conocimientos para el aprendizaje, de validación de sus instrumentos educativos y de transmisión y valoración del saber.

Referencias

- Barroso, Moisés (2006). *Inmanencia, virtualidad y devenir en Gilles Deleuze*. Tesis doctoral. Soportes Audiovisuales e informáticos. Servicio de publicaciones. Universidad de La Laguna. Serie Tesis Doctorales. Curso 2005/06. Humanidades y Ciencias Sociales. ISBN: 84-7756-697-6
- Dewey, John (1977). *Mi credo pedagógico: Teoría de la educación y sociedad*, Buenos Aires: Losada.
- Dewey, John (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva. Traducción del inglés por Lorenzo Luzuriaga.
- Gaggero, Horacio; Garro, Alicia y Mantiñan, Silvia (2001). *Historia de América en los siglos XIX y XX*. Argentina: Aique.
- Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Lyotard, J. F. (1987). *La Condición Postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Montero, Martha Soledad y Moreno, Oliverio (2011). "Pedagogía científica y normalidad en Montessori". *Revista Logos*, núm. 20, pp. 59-80. Bogotá.
- Montesori, María (1913). *Antropología Pedagógica*. Barcelona: Araluce.
- Páez, Esaú (2012). *Genealogía del concepto de calidad en las políticas de educación superior en Colombia*. Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.
- Piaget, Jean (2000). *El nacimiento de la inteligencia*. Buenos Aires: Losada.
- Rojas, Sandra (2009). "La concepción del maestro en Freire". *Revista Magistro*, N.º 6, Volumen 3. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Rojas Panqueva, Sandra (2012). *Concepción de maestro en John Dewey*. Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría Académica Abierta y a Distancia. VUAD. Facultad de Educación. Maestría en Educación. Tesis de investigación Laureada. Bogotá.
- Torres, Carlos Alberto (2000). *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX*. En: www.international.ucla.uda/lac/cat/flaedu.pdf