



# Universidad de Granada

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación  
Facultad de Ciencias de la Educación

## **FRACASO ESCOLAR:**

**Discursos, prácticas y sujetos escolares en Colombia  
(1994 - 2019)**

Ángela María Velasco Beltrán

Tesis doctoral dirigida por:

Dra. María Mónica Torres Sánchez

Dra. Belén Hernando Lloréns

Granada, 2023



# **Universidad de Granada**

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

## **FRACASO ESCOLAR:**

### **Discursos, prácticas y sujetos escolares en Colombia (1994 - 2019)**

Esta tesis doctoral ha sido posible gracias a la Comisión de Estudios otorgada por la Secretaría de Educación de Bogotá y al apoyo económico del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Colombia a partir de la Convocatoria 860 de 2019 del Programa de Formación Doctoral en el Exterior

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Ángela María Velasco Beltrán  
ISBN: 978-84-1195-155-5  
URI: <https://hdl.handle.net/10481/89675>



## DEDICATORIA

*Familia*

*Según se sabe en el África negra y en la América Indígena,  
tu familia es tu aldea completa, con todos sus vivos y sus muertos.*

*Y tu parentela no termina en los humanos.*

*Tu familia también te habla en la crepitación del fuego,  
en el rumor del agua que corre, en la respiración del bosque,  
en las voces del viento, en la furia del trueno, en la lluvia que te besa  
y en el canterío de los pájaros que saludan tus pasos.*

Los hijos de los días. Eduardo Galeano

*A Martha, mi madre, quien siempre me dio las herramientas para ser la mujer sensible, guerrera  
y valiente que soy.*

*A Héctor, mi padre, quien siempre me mostró su nobleza, laboriosidad y tranquilidad para afrontar la vida.*

*A ellos por todo y por siempre. Mami y papi, cumplí mi promesa...*

*A mi suegro Antonio y a mi suegra Paqui, quienes siempre me brindaron la hospitalidad de su hogar, de su  
familia y de su corazón y cuya presencia física también partió en medio del trasegar doctoral de estos años.*

*A ellas(os) espero honrar con este estudio, me/nos hacen una falta infinita.*

*A tantos/as estudiantes colombianos/as en situación de fracaso escolar, a quienes desde su diferencia se piensan de  
otras formas y especialmente a sus maestros/as para que podamos realmente comprenderles y  
apoyarles de modos otros ...*



## AGRADECIMIENTOS

*No creo que sea necesario saber exactamente qué soy.  
El principal interés en la vida y en el trabajo consiste en  
llegar a ser alguien diferente del inicial. Si al empezar  
un libro supiera usted lo que va a decir al final,  
¿cree que tendría el valor de escribirlo?  
(Foucault, M. 1982 Verdad, Individuo y Poder - Entrevista)*

A mis profes siempre: a mi querida y muy admirada Mónica Torres, quien siempre tendrá la palabra precisa y la solución perfecta, gracias por estar ahí para mí en cualquier espacio y tiempo, por su confianza y amistad; a mi apreciada Belén Hernando en Estados Unidos. A mi querida Amanda Cortés, a Javier Sáenz, a Carlos Noguera y a Dora Marín en mi amada Colombia, gracias por cada momento de escucha, de aclaraciones y de apoyo. A mi estimado tutor Antonio Luzón por cada mensaje, por su atención y diligencia a cualquier hora y momento.

A la Universidad de Granada por su comprensión y apoyo a quienes vivimos cerca o lejos.

A la biblioteca de la UMA y el conjunto de bibliotecas públicas de mi Málaga bella donde tantos días escribí página a página -especialmente en los veranos agobiantes-.

Al Ministerio de Ciencia y Tecnología de Colombia -MINCIENCIAS- por el apoyo y financiación de mi estancia y proceso doctoral.

A la Secretaría de Educación de Bogotá y al IDEP por tanto apoyo a los sueños de muchos y muchas docentes que creen en la investigación educativa.

A mis ángeles en la tierra... a Javi, mi compañero de vida y de viaje, mi casualidad perfecta, al lado de quien siento que, pese a nuestras enormes tristezas y nostalgias de los últimos años, todo lo podemos, gracias por darme fuerzas para soñar cuando no había esperanza ni ganas, por compartir el camino hombro a hombro: por crecer en compañía y como equipo.

A mi familia y amigos(as)... aquí y allí, gracias eternamente por no soltar mi mano ni mis mensajes y llamadas al otro lado del teléfono en la distancia...

A mi familia colombiana de sangre y del alma: a mi hermana Rocío del Pilar y a mi hermano Héctor Alejandro, a mi Juanma y a mi Isa, por la presencia y la compañía, junto a ellos/as los recuerdos hacen magia y se lleva mejor las ausencias en el alma. A mi Mao, el hijo de mi corazón, por permitirme ser parte de su vida y hacerme sentir siempre tan feliz y orgullosa. A Gloria y a las familias Moreno Forero y Tibocha Ángel quienes pese a la distancia me han permitido ser muy feliz y estar tranquila. A mi tío Alejandro, a mis tías y primos(as), muchísimos(as) maestros(as) como yo: inquietos(as) por la educación colombiana en el día a día, a ustedes por su ejemplo y alegría.

A mi familia malagueña que tantas veces nos ha visto ir y venir entre Bogotá y Málaga, que nos ha esperado con ansiedad y nos ha acogido siempre con amor, a mis “cuñas” bellas Mary y Ángela que siempre brindan empujoncitos de buena vibra para sostener el empeño, a mis “cuñaos”, a Javi,

Ismael y a Alejandro, a Ali, Iker y Leire, esa familia amplia que vive en este lado del charco y en el corazón.

A mis amigos(as) de siempre quienes me han visto caer y me han dado la mano, quienes me han visto dar cada pasito desde que inicié la vida profesional y con quien siento que he construido escuela y familia: a Amelia, a Olga, a Patty, a Amira, a Wimar, a Gloria, a Nadia, a Sandrita, a Claudia, a mis biciamigas(os): Willington, Giovana, Laura, Paola, Diany, Mauricio, a mis siempre bien apreciados Miguel Ángel P. y Hernando M. por apoyar desde su labor mi deseo por investigar en educación, a quienes olvido pero que con amor saben que éste es un pedacito de su buena energía y cariño para conmigo, a ellos/as...

A mis queridas Cristina, Soraya, Fanny, Yuly y Luz por estar presentes en este proceso, por acompañar y animar a esta paisana siempre.

A mis grandes amigos(as), colegas, estudiantes y exalumnos(as) del IP Juan Pablo II de Soacha, Colegios Tom Adams y Castilla en la localidad Kennedy y del Colegio de la Bici I.E.D en Bosa y a mi adorada pero caótica Bogotá, por tanto cariño, impulso e ilusión siempre.

A mi Colombia amada y entrañable, a mi España del alma, los dos hogares de esta familia binacional: lugares donde hemos sido tan felices y amados viven por siempre y se mudan con nosotros a donde vamos.

La vida tiene sus momentos, este era el mío... Gracias.



## RESUMEN

Esta investigación se ubica en la escuela como espacio de normalización desde su aparición y en el campo de la educación como práctica crucial de la modernidad que configura nuevas y diversas subjetividades. Su objeto de estudio es el fracaso escolar asumido como fenómeno multicausal e inherente a las instituciones educativas -que reproducen el contexto competitivo de la sociedad y del mercado-, directamente relacionado con el bajo rendimiento académico, los resultados insatisfactorios en pruebas, la reprobación / suspensión, el comportamiento disruptivo o no deseable, la repitencia y el abandono escolar.

Problematiza, desde una perspectiva foucaultiana arqueogenealógica, la forma en que ciertas relaciones de saber-poder han configurado el fracaso escolar en la escuela colombiana para hacer enunciables y visibles prácticas de control, clasificación y exclusión a través de la enseñanza y el aprendizaje entre 1994 y 2019. La lectura arqueogenealógica supuso rastrear en el corpus o “archivo” los discursos inmersos en diversas fuentes escritas como declaraciones y documentos de organizaciones internacionales como la ONU, UNESCO, UNICEF, OCDE, leyes y decretos nacionales o distritales emitidos por instancias como el Ministerio de Educación Nacional [MEN] o la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá [SED], publicaciones, artículos, tesis de maestría o doctorado, investigaciones y revistas de educación con referencia al fracaso escolar en el período elegido.

El fracaso escolar como acontecimiento y objeto de investigación hace su aparición en Colombia a mediados del siglo XX de la mano de los discursos del crecimiento y el desarrollo económicos para los que la educación se consideró como elemento fundamental en el camino al progreso y compensador social y cultural para la eliminación de las desigualdades sociales y la pobreza. El fracaso escolar toma forma inicialmente para nombrar situaciones como dificultades de aprendizaje que afectan el rendimiento académico de un estudiante (desde el punto de vista de la escuela) aunque a la vez evidencia el menoscabo del presupuesto estatal, razón por la cual y bajo la influencia de la Estadística y la Economía (a través de organismos internacionales) empieza a orientar los discursos de las políticas públicas y las reformas educativas en Latinoamérica y Colombia. De este modo se identifican los discursos sobre el

fracaso escolar entre 1994, año de expedición de la vigente Ley General de Educación -nacida bajo el amparo de la nueva Carta Constitucional (1991)- y el 2019, año previo a la emergencia sanitaria por el Covid-19, para realizar su análisis bajo la lente foucaultiana.

Los enunciados, formaciones y discursos que configuran el “archivo” del fracaso escolar en Colombia, como su propio hilo conductor, permiten preguntarse por el ejercicio y la actualización de las relaciones de saber-poder, por las prácticas, las técnicas y los lugares de producción de la subjetividad, especialmente por la del sujeto educado: el/la estudiante. Al agruparse los enunciados es posible determinar sus condiciones de emergencia y de posibilidad en determinados tiempos y espacios. Se acude a las prácticas para hacerlas accesibles y comprender la forma en que el poder como elemento productivo de la vida social se difumina a través de redes que transmiten inteligibilidad y voluntad de saber. Sobre dichas redes, las prácticas, como conjunto de reglas que determinan el funcionamiento de los saberes y articulan enunciados y “modos de hacer”, permiten historiar, identificar y caracterizar los usos y transformaciones que han tenido los discursos en torno al fracaso escolar en la escuela colombiana entre 1994 y 2019.

Los discursos que han construido el fracaso escolar en Colombia en las últimas décadas han sido producidos históricamente y apelan a prácticas (discursivas y no discursivas) de diversos saberes como la Pedagogía, la Psicología, la Economía, la administración o la Estadística que incorporan sistemas de ideas propias de la educación que terminan por recluir, encerrar y producir al/la estudiante “diferente” o “anormal” al juzgar sus resultados académicos y su comportamiento como insatisfactorios frente a lo que la escuela espera de ellos.

Las prácticas y estrategias (identificadas como tecnologías de gobierno) emergen desde discursos constituidos en la raíz de los saberes, que a la vez configuran la subjetividad estudiantil desde tecnologías de dominación (manual de convivencia, guías, sistemas y técnicas de evaluación) y desde diversas tecnologías del yo (observador del estudiante, planes de refuerzo o mejoramiento individual, técnicas y hábitos de estudio, entre otras). Esta situación ocurre en doble sentido pues se reproduce en la institución escolar y en sus docentes quienes

también hacen parte de esta red o dispositivo evaluador extendido a través de discursos como la autonomía, la gestión o la medición Estadística a partir de cifras (ranking).

Derivada de la Psicología, la autonomía aparece como discurso desde la norma, como práctica que se expresa a través de diversas reglas para asegurar la convivencia escolar y a través de enunciados como la responsabilidad, la docilidad, la autogestión como control de las emociones o la motivación para mantener el bienestar y la armonía institucional. En esta perspectiva, el fracaso escolar configura a quienes desconocen o “irrespetan” los acuerdos de la comunidad educativa como estudiantes culpables de sus bajos resultados académicos por su propio desinterés, falta de responsabilidad, autonomía, disciplina y motivación.

Desde la Economía y la administración emerge el discurso de la gestión y su práctica es la planificación que avala la articulación entre calidad y educación en tiempos de neoliberalismo y globalización. La gestión, asumida en las instituciones escolares como gestión escolar promete una mejor administración educativa y es producida por enunciados como la efectividad, la eficacia, el logro, la productividad y la competitividad entre otros. Acude a procesos evidenciables en estadísticas para demostrar buenos resultados. Desde la gestión, el fracaso escolar es visto como ausencia de habilidades de un estudiante para ser efectivo/a, eficaz, productivo/a, competente y competitivo/a especialmente para demostrar calidad en sus producciones y resultados académicos.

Así, el discurso de la medición -como estrategia biopolítica de cálculo- aparece en la base misma del saber estadístico y su práctica es la clasificación. La medición se consolida a partir de enunciados como la estandarización, la comparación, la división y la promoción. En la escuela, la medición busca cuantificar variables y construir regímenes de verdad en torno a la excelencia -establecida sobre valores promedio- al determinar que estudiantes son “mejores” que otros/as, quienes ocupan los primeros lugares y quienes los últimos, quienes son estudiantes aventajados y quienes los rezagados. Desde la Estadística, el fracaso escolar simplifica y resume a un estudiante a sus resultados -buenos, regulares o malos-, producto de la evaluación.

Finalmente se precisa la forma en que se consolida la evaluación primero como práctica, luego como tecnología de gobierno y por último como dispositivo que establece una red cuyos elementos se asocian en torno a formaciones discursivas como la meritocracia (proveniente de la autonomía y los discursos psicologistas), la calidad (procedente de la gestión educativa y los discursos y prácticas de la Economía y la administración) y la excelencia (derivada de la medición y las prácticas y discursos propios de la Estadística).

De esta forma, el fracaso escolar y los/as estudiantes en esta condición han sido identificados y señalados de ciertos modos en las últimas décadas como estudiantes caracterizados por su irresponsabilidad, desinterés, indisciplina, incompetencia, ineficiencia, ineficacia y rezago, quienes ocupan los últimos lugares en el ranking de resultados académicos y que son proclives a la reprobación, la repitencia y la posible exclusión, estudiantes que no son o no hacen parte de lo que la escuela o la sociedad espera.

Para concluir, esta investigación pretende llevar a una comprensión diferente del fracaso escolar más allá de los resultados insatisfactorios, el bajo rendimiento académico, la reprobación del año o la deserción escolar, para mostrarle como proceso que se configura bajo ciertas condiciones de existencia que le hacen posible y decible. El fracaso escolar es un proceso al que difícilmente escapamos porque siempre ocupamos la posición de evaluados o evaluadores y, sin duda alguna, revela experiencias distantes de los intereses estudiantiles así como subjetividades diversas en medio de luchas y prácticas de resistencia que también nos posibilitan aprender y desaprender la escuela. Su análisis hace imperiosa la necesidad de repensar, reinventar y recrear esa escuela otra desde la problematización de las relaciones de saber-poder que la atraviesan para quizás, experimentar formas diferentes de ser, estar y habitarla.

## ABSTRACT

This research is located in the school as a space of children standardisation since its emergence and in the field of education as a crucial practice of modernity that configures new and diverse subjectivities. Its object of study is school failure assumed as a multi-causal phenomenon inherent to educational institutions -which reproduce the competitive context of society and the market-, directly related to low academic performance, unsatisfied test results, reprove/suspension, disruptive or undesirable behaviour, repetition and dropping out of school.

It problematises, from a Foucauldian archaeogenealogical perspective, the way in which certain relations of knowledge-power have configured school failure in Colombian schools to make enunciable and visible practices of control, classification and exclusion through teaching and learning between 1994 and 2019. The archaeogenealogical reading involves tracing in the corpus or "archive" the discourses immersed in various written sources such as declarations and documents from international organisations such as the UN, UNESCO, UNICEF, OCDE, national or district laws and decrees issued by entities such as the National Ministry of Education [MEN] or the District Education Secretariat [SED], publications, articles, master's or doctoral theses, research and education journals with reference to school failure in the pointed out period.

School failure as an event and object of research made its appearance in Colombia in the mid-twentieth century in the context of the discourses of economic growth and development for which education was considered a fundamental element on the path to progress and a social and cultural compensator for the elimination of social inequalities and poverty. School failure is initially used to describe situations such as learning difficulties that affect a student's academic performance (from the school's point of view), but at the same time it is evidence of the undermining of the state budget, and for this reason and under the influence of statistics and economics (through international organisations) it begins to guide the discourse of public policies and educational reforms in Latin America and Colombia. In this way, the discourses on school failure are identified between 1994, the year in which the current General Education Act was enacted - born under the protection of the new Constitutional Charter (1991) - and

2019, the year before the health emergency caused by Covid-19, to analyse them through a Foucauldian lens.

The statements, formations and discourses constitute the Colombian 'archive' of school failure as its own guiding thread allow to question the exercise and actualisation of the relations of knowledge-power, the practices, techniques, and places of production of the subjectivity, especially of the educated subject: the student. By grouping the statements, it is possible to determine their conditions of emergence and possibility in specific times and spaces. It turns to practices making them accessible and to understand the way in which power as a productive element of social life is diffused through networks that transmit intelligibility and the will to know.

On these networks, practices, as a set of rules that determine the functioning of knowledge and articulate statements and "manners of doing" allow us to historicise, identify and characterise the uses and transformations that have taken place in the discourses about school failure in Colombian schools between 1994 and 2019.

The discourses that have constructed school failure in Colombia in recent decades have been produced historically and they appeal practices (discursive and non-discursive) from various fields of knowledge such as pedagogy, psychology, administration, economics or statistics that incorporate systems of ideas specific to education which end up confining, enclosing and producing the "different" or "abnormal" student by judging their academic results and behaviour as unsatisfactory face to what the school expects of them.

The practices and strategies (identified as technologies of government) emerge from discourses constituted at the root of knowledge, which at the same time configure student's subjectivity from technologies of domination (convivence manual, guides, systems, and techniques evaluation) and from diverse techniques of the self (student's observer, reinforcement or individual improvement plans, techniques, and habits study). This situation occurs in two senses as it is reproduced in the school institution and its teachers, who are also part of this network or evaluative device extended through discourses such as autonomy, management or statistical measurement based on numbers (ranking).

Derived from psychology, autonomy appears as a discourse from the norm, as a practice which is expressed through various rules to ensure school convivence and through statements such as responsibility, docility, self-management as control of emotions or motivation to maintain well-being and institutional harmony. In this perspective, school failure configures those who unknow or "disrespect" the agreements of the educational community as guilty students for their low academic results due to their own disinterest, lack of responsibility, autonomy, discipline, and motivation.

From economics and administration emerges the discourse of management and its practice is the planning that guarantees the articulation between quality and education in times of neoliberalism and globalisation. Management, assumed in school institutions as school management, promises a better educational administration and it is produced by statements such as effectiveness, efficiency, achievement, productivity and competitiveness, and others. It resorts to processes can be evidenced in statistics to demonstrate good results. From the management perspective, school failure is seen as the absence of a student's ability to be effective, efficient, productive, competent, and competitive specially to demonstrate quality in his/her academic production and results.

Thus, the discourse of measurement - as a biopolitical strategy of calculation - appears at the same base of statistical knowledge, and its practice is classification. Measurement is consolidated from statements such as standardisation, comparison, division, and promotion. In schools, measurement seeks to quantify variables and construct regimes of truth around excellence - established on average values - by determining which students are "better" than others, who are at the top and who are at the bottom, who are advantaged students and who are laggards. From a statistical point of view, school failure simplifies and summarises a student to his or her results - good, regular, or bad - as an assessment product.

Finally, the way in which evaluation is consolidated first as a practice, then as a technology of government and at last as a device that establishes a network whose elements are associated around discursive formations such as meritocracy (it comes from autonomy and psychological discourses), quality (it derivates educational management, the discourses and

economics and administration practices) and excellence (it is derived from measurement, practices and discourses of statistics).

In this way, school failure and the students in this condition have been identified and pointed out in certain ways in the last decades as students characterised by their irresponsibility, disinterest, indiscipline, incompetence, inefficiency, ineffectiveness and backwardness, they occupy the last places in the ranking of academic results and who are next to reprove, repetition and possible exclusion, students who are not or do not belong to what the school or society expects.

In conclusion, this research seeks a different understanding of school failure which goes beyond unsatisfactory results, low academic performance, grade reprove or dropping out of school, to show it as a process which is configured under certain conditions of existence that make it possible and sayable. School failure is a process from it is difficult for us to escape because we always take the place of the evaluated or the evaluators, and it undoubtedly, it shows practices which are distant from the students' interests, as well as multiple subjectivities amid struggles and practices of resistance which also allow us to learn and unlearn the school. Its analysis makes it imperative to rethink, reinvent and recreate that other school from the problematisation of the knowledge-power relations that run through it, to perhaps to experience other ways to be, stay and habit it.



## INDICE

<b>RESUMEN .....</b>	<b>9</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>13</b>
<b>INDICE .....</b>	<b>17</b>
LISTA DE IMÁGENES .....	19
LISTA DE FIGURAS .....	20
LISTA DE TABLAS .....	20
LISTA DE GRÁFICOS .....	21
LISTA DE CUADROS .....	21
<b>PROLEGÓMENOS PARA UN ANÁLISIS DEL FRACASO ESCOLAR EN COLOMBIA.....</b>	<b>23</b>
<b>I. CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO EN CLAVE FOUCAULTIANA.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 1. FRACASO ESCOLAR: UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL. ....</b>	<b>29</b>
1.1. Estado de la cuestión del fracaso escolar en el contexto iberoamericano.....	29
1.2. El fracaso escolar: problema educativo y fenómeno multicausal. ....	38
<b>CAPÍTULO 2. PODER, SABER Y SUJETO EDUCADO: ELEMENTOS FOUCAULTIANOS PARA INVESTIGAR EN EDUCACIÓN.....</b>	<b>45</b>
2.1. Análisis y cambios en el foco de los estudios foucaultianos.....	50
2.2. Una retrospectiva de los estudios foucaultianos en la escuela. ....	56
<b>II. TRAZOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO 3. UNA LENTE FOUCAULTIANA SOBRE EL FRACASO ESCOLAR EN LA ESCUELA COLOMBIANA .....</b>	<b>63</b>
3.1. Una caja de herramientas para analizar el fracaso escolar en Colombia (1994 - 2019).....	63
3.2. Pliegues analíticos: enfocar la mirada. ....	65
3.3. De la problematización y la eventualización del fracaso escolar como punto de partida.....	68
3.4. Del enfoque arqueo-genealógico sobre el fracaso escolar colombiano (1994 -2019). ....	73
3.4. Itinerario metodológico. ....	81
<b>III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO 4. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y APARICIÓN DEL FRACASO ESCOLAR EN LA ESCUELA COLOMBIANA (1810 – 1990): CIVILIZAR, CASTIGAR, HIGIENIZAR Y EXAMINAR.....</b>	<b>87</b>
4.1. Del colonialismo al liberalismo: nuevas libertades, viejos discursos.....	87

4.2. De la instrucción y otros “demonios”: escuela confesional, Regeneración y castigo.....	97
4.3. “Del arte de castigar al arte de gobernar”: siglo XX.....	100
4.3.1. Test, exámenes y algo más (1903 - 1946):.....	101
4.3.2. Emergencia del fracaso escolar en Colombia como acontecimiento (1943 - 1979): desarrollo y crecimiento económicos como regímenes de verdad.....	115
4.3.3. La educación como tabla de salvación: discursos sobre pobreza y desarrollo humano (1979- 1997). .....	124

## **CAPÍTULO 5. PRÁCTICAS, USOS Y TRANSFORMACIONES DEL FRACASO ESCOLAR COMO DISCURSO EN COLOMBIA (1994 - 2019). ....139**

5.1. Los discursos “salvadores” de la educación frente al fracaso escolar.....	141
5.1.1. Autonomía y psicologización del currículo: orientación escolar y competencias socioemocionales.....	141
5.1.2. De la autonomía a la judicialización de la convivencia: manual de convivencia, observador del estudiante y comité de convivencia. ....	155
5.1.3. A modo de conclusión.....	170
5.2. Gestión y calidad como respuestas ante el fracaso escolar. ....	173
5.2.1. Los discursos de la gestión escolar en las sociedades del gerenciamiento. ....	173
5.2.2. Calidad educativa y competencias: lineamientos curriculares y estándares básicos.....	181
5.2.3. A modo de conclusión.....	190
5.3. Discursos que miden y objetivan: cifras y estadísticas que evidencian el fracaso escolar...	194
5.3.1. Las cifras no mienten: ¡lo que indican los indicadores!.....	194
5.3.2. A modo de conclusión.....	208
5.4. Discursos evaluadores: los discursos de la nueva selección “natural”. .....	210
5.4.1. Exámenes, pruebas y criterios de valoración como prácticas evaluativas. ....	210
5.4.2. La evaluación como dispositivo. ....	242
5.4.3. A modo de conclusión.....	246

## **IV. REFLEXIONES FINALES .....253**

## **V. REFERENCIAS .....265**

## LISTA DE IMÁGENES

<i>Imagen 1. Convocatoria de matrícula para formación técnica a hombres bogotanos.</i>	113
<i>Imagen 2. Criterios de evaluación expresados en los Sistemas de Evaluación Institucional Colegios A y B.</i>	145
<i>Imagen 3. Horizonte y filosofía institucionales</i>	146
<i>Imagen 4. Perfil del estudiante inscrito en el PEI</i>	147
<i>Imagen 5. Comparación perfil del estudiante Colegio A 2007 y 2019.</i>	148
<i>Imagen 6. Competencias más fuertemente asociadas con el rendimiento de los alumnos en matemáticas.</i>	151
<i>Imagen 7. Deberes del estudiante en cuanto a su presentación personal.</i>	159
<i>Imagen 8. Reglas de higiene y pautas de presentación personal.</i>	159
<i>Imagen 9. Uniformes</i>	161
<i>Imagen 10. Ficha de identificación y seguimiento académico del observador del estudiante. Primera infancia</i>	162
<i>Imagen 11. Observadores del estudiante. Grado 9°.</i>	163
<i>Imagen 12. Debido proceso escolar descrito en el Manual de Convivencia Escolar.</i>	165
<i>Imagen 13. Ruta institucional diferencial para la atención de faltas y situaciones. Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 y Dec. 1965 de 2013)</i>	166
<i>Imagen 14. Conducto regular establecido en el Manual de Convivencia Escolar.</i>	168
<i>Imagen 15. Ámbitos de gestión en la política educativa "Educación de Calidad, camino para la prosperidad"</i>	177
<i>Imagen 16. Ruta de mejoramiento institucional- Establecimiento Educativo [EE].</i>	180
<i>Imagen 17. Índice Sintético de Calidad</i>	189
<i>Imagen 18. Rendimiento científico (Resultados PISA - 2018).</i>	195
<i>Imagen 19. Comparativo Nacional 2015- 2017 Sectores Privado oficial Urbano Oficial Rural Prueba Saber Lenguaje 5°</i>	203
<i>Imagen 20. Ranking -clasificación- de colegios a nivel nacional según resultados Icfes SABER 11°</i>	203
<i>Imagen 21. Estadística interna establecimiento educativo – Resultados ICFES Saber 11° 2013.</i>	204
<i>Imagen 22. Informe académico trimestral de estudiante (I período).</i>	206
<i>Imagen 23. Informe académico bimestral de estudiante (IV período).</i>	207
<i>Imagen 24. Estadística individual y grupal de fin de curso</i>	207
<i>Imagen 25. Certificado escolar de valoración (anterior a expedición de Decreto 0230).</i>	217
<i>Imagen 26. Certificado final de notas bajo el Decreto 230 (Promoción con reprobación de 3 áreas).</i>	221
<i>Imagen 27. Procesos evaluativos según Sistema Institucional de Evaluación Escolar.</i>	226
<i>Imagen 28. Diversas formas de evaluación en los Sistemas de Evaluación Escolar (SIEE).</i>	227
<i>Imagen 29. Resultados PISA 2018. Rendimiento en Lectura, Matemáticas y Ciencias</i>	235
<i>Imagen 30. Resultados prueba Saber Icfes 11° año 1996.</i>	238
<i>Imagen 31. Resultados prueba Saber Icfes 11° año 2007.</i>	239
<i>Imagen 32. Resultados prueba Saber Icfes 11° año 2014.</i>	240

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1. Elementos que influyen en la configuración del éxito/fracaso escolar.....</i>	<i>43</i>
<i>Figura 2. “Métodos” foucaultianos.....</i>	<i>54</i>
<i>Figura 3. Poliedro de inteligibilidad para la problematización del fracaso escolar como acontecimiento discursivo en Colombia (1994 - 2019).....</i>	<i>80</i>
<i>Figura 4. Saberes y prácticas que configuraron a la infancia como campo discursivo en Colombia (Primera mitad del siglo XX). .....</i>	<i>106</i>
<i>Figura 5. Organigrama del gobierno escolar institucional.....</i>	<i>135</i>
<i>Figura 6. Sistema educativo colombiano.....</i>	<i>136</i>
<i>Figura 7. Saberes en torno al fracaso escolar en Colombia (1994 - 2019): discursos y estrategias (tecnologías) identificadas.....</i>	<i>140</i>
<i>Figura 8. Tensiones que configuraron la emergencia de los Manuales de Convivencia.....</i>	<i>157</i>
<i>Figura 9. Marco jurídico de los Manuales de Convivencia en Colombia .....</i>	<i>158</i>
<i>Figura 10. Áreas de la gestión escolar y procesos- Establecimiento Educativo [EE]. .....</i>	<i>178</i>
<i>Figura 11. Política de calidad educativa en Colombia .....</i>	<i>183</i>
<i>Figura 12. Fracaso escolar en Colombia: Saberes, formaciones discursivas y prácticas (1994 - 2019).....</i>	<i>209</i>
<i>Figura 13. Competencias como eje articulador de las pruebas nacionales en Colombia.....</i>	<i>237</i>
<i>Figura 14. Dispositivo evaluador: discursos, enunciados y prácticas asociadas al fracaso escolar. Colombia 1994 – 2019.....</i>	<i>247</i>

## LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1. Tabla de repitencia nacional oficial en Colombia por departamento (2013). .....</i>	<i>198</i>
<i>Tabla 2. Evolución Tasa de reprobación Bogotá D.C. 2012 – 2017 por nivel y clase de colegio.....</i>	<i>201</i>
<i>Tabla 3. Evolución Tasa de deserción Bogotá D.C. 2012 – 2017 por nivel y clase de colegio.....</i>	<i>202</i>
<i>Tabla 4. Estadística por estudiante – Resultados ICFES Saber 11° 2018 (primeros y últimos puestos).....</i>	<i>205</i>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Tasa de repitencia en educación secundaria (Latinoamérica y España). .....	197
<b>Gráfico 2.</b> Tasa de reprobación nacional (Colombia) por nivel educativo y sexo. ....	199
<b>Gráfico 3.</b> Tasa de reprobación nacional (Colombia) por nivel educativo y sexo. ....	200
<b>Gráfico 4.</b> Tasa de deserción nacional (Colombia) por nivel educativo y sexo. ....	200
<b>Gráfico 5.</b> Evolución Tasa de reprobación Bogotá D.C. 1998 – 2011 por nivel y clase de colegio.....	201
<b>Gráfico 6.</b> Comparación promedios prueba Icfes SABER 11° 2018: ámbito nacional, distrital e institucional. ....	204
<b>Gráfico 7.</b> Resultados en PIRLS - Promedio por país. ....	230
<b>Gráfico 8.</b> Colombia: Rendimiento en matemáticas. Comparativa resultados Pisa 2006, 2009 y 2012 .....	231
<b>Gráfico 9.</b> Porcentaje de repitencia de curso en países OCDE.....	231
<b>Gráfico 10.</b> Porcentaje de permanencia en trayectorias escolares.....	232
<b>Gráfico 11.</b> Gasto por estudiante 2012 – Países OCDE.....	233

## LISTA DE CUADROS

<b>Cuadro 1.</b> Algunas comprensiones e investigaciones relevantes en las últimas décadas en torno al concepto y causas del fracaso escolar en España y Latinoamérica. ....	31
<b>Cuadro 2.</b> Modelos explicativos del fracaso escolar. ....	42
<b>Cuadro 3.</b> Aproximación a un estado del arte sobre estudios foucaultianos significativos en educación. ....	60
<b>Cuadro 4.</b> Recursos elegidos dentro del “corpus” para el “archivo”. ....	82
<b>Cuadro 5.</b> Métodos y modelos pedagógicos en Colombia. Siglo XIX y XX. ....	92
<b>Cuadro 6.</b> Instrucción, educación y pedagogía colombianas siglo XX. ....	100
<b>Cuadro 7.</b> Tratamiento del fracaso escolar en los diversos gobiernos colombianos 1978 - 1994. ....	125
<b>Cuadro 8.</b> Características de los establecimientos educativos que mejoran continuamente.....	176
<b>Cuadro 9.</b> Comparativa entre decretos de evaluación 0230 (2002-2009) y 1290 (2009 - actual). ....	224
<b>Cuadro 10.</b> Componentes pruebas estandarizadas y área de competencias a lo largo del ciclo educativo en Colombia .....	237



# PROLEGÓMENOS PARA UN ANÁLISIS DEL FRACASO ESCOLAR EN COLOMBIA

*Cuanto más leo a Foucault, y cuanto más leo sobre Foucault, menos creo que lo comprendo, pero más me comprendo a mí mismo y a lo que soy. (Ball, 2017 p.12)*

Es posible, como bien afirma Villalpando (2017) citando a Platón en su diálogo *Fedro*, que escribir genere cierto tipo de vergüenza pues exponer a la mirada de los demás, deja ver no solo nuestras ideas y pensamientos sino que desnuda nuestras costuras y nuestro desconocimiento.

Apostarle a la escritura de un texto en el que posiblemente se pueda responder a muchos interrogantes surgidos en relación con el fracaso escolar en Colombia es verdaderamente un desafío, luego de una primera experiencia investigativa que pretendió darle visibilidad a los sentires e historias narradas en primera persona por estudiantes en riesgo de fracaso y exclusión escolar -y otras voces de la vida escolar: docentes, compañeros y familiares- al ser reconocidos en la comunidad educativa como estudiantes problemáticos. En esa oportunidad, la pesquisa reconoció no sólo la forma en que el fracaso escolar puede configurarse desde la escuela a partir de experiencias, conflictos y representaciones sociales que se gestan en su interior, sino que claramente es un fenómeno que permea subjetividades estudiantiles desde posiciones familiares, económicas, sociales y culturales de desventaja.

Desde esa experiencia -no solo enriquecedora en el ámbito profesional sino en el personal mismo- que centró el análisis del fracaso como fenómeno escolar que construye representaciones sociales y subjetividades, surge una nueva apuesta investigativa que toma nuevamente el fracaso escolar como realidad educativa pero ahora desde un análisis que emerge en el campo discursivo y de las prácticas identificadas por Michel Foucault como modos de hablar y pensar situados históricamente.

Quizás sean muchos los estudios que han abordado el fracaso escolar desde diversos frentes como el teórico, el social, el económico, el sociológico o el mismo etnográfico -pocas a

decir verdad en Colombia-, pero es clave determinar por qué estos discursos y prácticas han sido posibles entre 1994<sup>1</sup> y 2019 y que efectos de verdad han construido en el país para validar el fracaso escolar de cierto tipo de estudiantes, situación posible desde un enfoque foucaultiano.

Para este estudio arqueológico genealógico del fracaso escolar en Colombia entre 1994 y 2019, se han tomado diversas prácticas discursivas y no discursivas a través de las cuales se ha problematizado este fenómeno, rastreando e identificando hitos, transformaciones y continuidades así como las condiciones de emergencia y posibilidad que le han configurado. Una descripción arqueológico-genealógica ubica su objeto de estudio (el fracaso) en un campo específico (la escuela), en un marco contextual histórico, social, temporal y geográfico concreto (Colombia, entre 1994 y 2019) y así mismo, exige determinar su historicidad concreta para analizarla desde diversos elementos escolares: el currículo, la evaluación, la administración escolar y la convivencia, entre otros.

En los primeros capítulos de este estudio (1 y 2) se especifican los marcos referenciales que soportan la investigación. Por un lado, se evidencia la forma en que el fracaso escolar se consolida como objeto de investigación desde un estado de la cuestión a partir de algunas investigaciones en España y Latinoamérica, hasta su concreción como fenómeno multicausal. Por otro lado, se presentan algunos conceptos foucaultianos para investigar en educación, conceptos que van desde el poder y el saber, pasando por los discursos y las prácticas, hasta el gobierno y sus tecnologías. Se presentan los estudios foucaultianos atendiendo a los cambios en el foco de sus análisis y finalmente se brinda una breve retrospectiva de algunos estudios e investigadores que han usado de diversas formas su “caja de herramientas” en educación.

En el capítulo 3 se describe la ruta metodológica establecida por la investigación desde preguntas que surgen en sus mismos pliegues: esos trazos que dirigen la mirada de la lente foucaultiana y que se mueven sinuosamente desde la problematización y eventualización del

---

<sup>1</sup> Fecha referente tomada al ser el año en el que se reorganiza el sistema educativo colombiano a partir de la Ley General de Educación (LGE) desde perspectivas como el neoliberalismo y la globalización, elementos claves dentro del análisis. Si bien esta fecha es referencial, se deberán recurrir a algunas precisiones anteriores en la historia educativa de Colombia.



fracaso escolar y que encuentran su sustento en el enfoque arqueológico genealógico que da cuenta de la aparición de sus discursos y de las relaciones de saber-poder que se establecen a través de lo que Foucault denomina “archivo”.

El capítulo 4 logra en principio ubicarnos espacial y temporalmente frente a las condiciones de aparición, configuración y evolución del sistema educativo colombiano: algunos saberes, discursos y prácticas desde la colonia y la independencia (1810) hasta la República (1994), que permitieron su paso a la modernidad. Asimismo se identifican los significados que se le dieron al examen como elemento diferenciador en educación y la forma en que se clasificaron los estudiantes en las aulas al determinar quiénes podían acceder a la escuela, quienes tenían dificultades para aprender (de comportamiento y “cognitivas”), quienes y cómo debían ser castigados y quienes debían excluirse. Posteriormente se explica cómo a mediados del siglo XX surge el discurso del fracaso escolar a la luz de saberes económicos, políticos y pedagógicos, en el afán de llevar el país al crecimiento y al esquivo progreso desde discursos desarrollistas cimentados en el planeamiento integral y la Estadística como control biopolítico.

Tras el análisis del “archivo”, en el capítulo 5 -en el que se centra este estudio-, se presentan las formas cómo la Psicología, la Economía, la Política, la Estadística o la Pedagogía, entre otros saberes, han comprendido y constituido el fracaso escolar, haciendo de algunos/as estudiantes colombianos, estudiantes fracasados. En ellos, la evaluación ha sido entendida como un proceso puro e inmaculado, sin embargo requiere entenderse como elemento que ha regulado a los estudiantes en las aulas produciendo su éxito o fracaso. Se precisa entonces reconocerla como dispositivo que produce y configura diversos tipos de sujetos (estudiantes) educados dependiendo de sus atributos: buenos, regulares y malos estudiantes, unos más cerca y otros muy distantes de lo que espera la escuela de ellos/as.

Posteriormente se presentan algunas reflexiones finales de esta investigación, no sólo en el plano discursivo, sino en el plano de lo social y lo pedagógico, ofreciendo algunos aportes en la comprensión de las formas en que se habla y se actúa frente al fracaso escolar, a la manera en la que se establecen relaciones de saber/poder en la escuela y se configuran ciertos procesos de subjetivación (desde tecnologías de gobierno) pues nuestra mirada “domesticada” nos impide la mayor parte del tiempo evidenciarles y reflexionar en lo que representan. Poner

el fracaso escolar bajo la lente foucaultiana nos permite interrogar a la pedagogía y a la escuela por sus finalidades hoy, por los intereses a los que responden, por los sistemas de saber – poder que la soportan.

Evidenciar la forma en que los discursos y las prácticas dan sentido y significado a la educación -y en este caso particular al fracaso escolar- en un determinado momento, puede ser una buena táctica no sólo para reconocerles sino para proponer estrategias en la mejora de la escuela desde una perspectiva más inclusiva y participativa que permitan educar de otro modo, de otras formas.

Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma [...] Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía (García Márquez, 1994, Misión de Sabios).

# I. CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO EN CLAVE FOUCAULTIANA

Hablar desde Foucault remite a pensar el mundo desde el plano de lo discursivo, atendiendo a que el discurso produce y pone a circular representaciones y creencias específicas acerca de la realidad, así como construye subjetividades y ubica a los sujetos en posiciones que suponen formas de ser y estar en el mundo. Estos discursos buscan mantener autoridad y legitimación y por ello incluso llega a asignárseles estatus de conocimiento objetivo y científico.

Un discurso no hace referencia a un tipo de lenguaje o a un texto, es más bien una estructura histórica, social e institucional de enunciados, formaciones, categorías y creencias cuya elaboración de sentido y significado están implícitos en las instituciones, los sujetos y las palabras que constituyen textos o documentos, por ejemplo. A partir de este estudio, se busca comprender la forma en que los discursos en torno al fracaso escolar en Colombia entre 1994 y 2019 han emitido regímenes de verdad y han producido ciertos modos de subjetivación especialmente en estudiantes, evidenciando así mismo dos grandes referentes desde los que se nutre esta investigación y que se describen a continuación.

El primero corresponde a los estudios realizados con respecto al fracaso escolar, en el caso de estudiantes considerados “no aptos/as” para mantenerse dentro de la institución educativa. En ellos, se considera que el fracaso y la exclusión educativa, a los que muchas veces se ven sometidos algunos/as estudiantes, son producto de un proceso discursivo que se va configurando desde que ingresan al colegio y se establecen diferencias entre un “buen” y un “mal estudiante”. Dichos estudios han mostrado cómo las dificultades que presentan estos/as estudiantes que se encuentran en riesgo de fracaso escolar, se van configurando en un largo proceso de gestación en el que inciden factores múltiples (Susinos, Calvo y Rojas, 2014), combinados y acumulativos y en los que se proyecta y adquiere visibilidad todo el entramado de “relaciones que en cada contexto social, institucional y personal tejen los vínculos siempre complejos entre la sociedad, los sujetos, la cultura y los saberes” (Escudero, 2005).

El otro referente, está orientado desde los estudios foucaultianos que han mostrado cómo la resonancia de Foucault en el campo educativo ha impulsado investigaciones, conceptualizaciones y metodologías que logran, por un lado, historizar y recontextualizar sus conceptos y, por otro, conjugar en un determinado contexto el saber pedagógico, el poder y la subjetividad, entendiéndolas como categorías históricamente situadas (Veiga-Neto, 2018a; Jódar y Gómez, 2007). Estos estudios han hecho de la escuela un espacio perfecto para la investigación desde la lente arqueológica genealógica al ser no solo un escenario estratégico y de fuertes tensiones en las relaciones de saber/poder, sino un espacio social en el que entra en juego el proceso constitutivo de la subjetividad.

Es así como se pueden encontrar especialmente en España, Argentina, Brasil, Chile y por supuesto en Colombia, diversas apuestas que acuden a la “caja de herramientas foucaultianas” para comprender lo que ocurre en las aulas escolares. Este tipo de investigaciones, aunque han adquirido mayor fuerza durante las últimas décadas, siguen siendo relativamente pocas - si se tiene en cuenta otras realidades y problemáticas escolares abordadas- y más aquellas que detengan su foco en el fracaso escolar y su relación específica con las relaciones de poder ejercidas por la escuela frente a estudiantes, en este caso específico, sobre quienes se encuentran en riesgo de fracaso escolar.

## CAPÍTULO 1. FRACASO ESCOLAR: UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL.

*"El fracaso escolar es más que un simple accidente en el camino, es el fracaso de la persona toda, un fracaso social, un fracaso educativo (...)"  
(Dubet, 2006, p.41).*

### 1.1. Estado de la cuestión del fracaso escolar en el contexto iberoamericano.

El fracaso escolar es un tema de creciente interés al que han orientado sus análisis diversos investigadores/as en España y Latinoamérica inicialmente desde una revisión general a su concepción y a las causas de esta cruda problemática aguda y compleja, que en algunos países de la región y bajo ciertos contextos, limita la posibilidad de avanzar hacia la justicia y la equidad social, poniendo sobre la mesa ciertos factores que determinan su aparición e incidencia en una posterior exclusión y/o deserción educativa.

Luego de casi 30 años de reformas educativas en España y Latinoamérica, investigaciones han mostrado cómo a través de las vivencias y trayectorias de niños, niñas y jóvenes, se configura el fracaso desde "decisiones propias" o empujados/as por diversas condiciones familiares, económicas e incluso escolares que, de una u otra forma, les obligan a abandonar la institución educativa y que evidencian la articulación de procesos, historias y relaciones en la propia subjetividad; pesquisas que acuden a la investigación cualitativa (principalmente desde la etnografía: narrativas, relatos, historias de vida o grupos de discusión), enfocada en momentos claves del proceso escolar y en diversos actores educativos (no sólo en los/as estudiantes), que permiten, por un lado, analizar el fracaso escolar como parte de procesos subjetivos focalizados en experiencias personales (que incluso difieren entre sí, dependiendo por ejemplo del género, la condición de migrante o la clase social) y por otro, apreciar diversas realidades y vivencias desde una perspectiva, si se quiere, más cercana y próxima a sus protagonistas (Bolívar y Gijón, 2008; Escudero *et al.*, 2009; Rubio y Olmos, 2013; Susinos *et al.*, 2014; Calderón, 2016; Rujas, 2017; Vázquez, 2018). Algunos de ellos incluso, visibilizan diversas formas y estrategias que asumen -o podrían asumir- las políticas educativas y el sistema escolar para "atender" dicha situación.

Este grupo de investigaciones de corte cualitativo, reflejan la visión del fracaso escolar como resistencia a códigos socializadores de la escuela y a su cultura homogenizante que se aleja muchas veces de los intereses individuales para modelar la subjetividad. Así, en vez de ofrecerles reconocimiento, validación o legitimación de su identidad a quienes manifiestan ser “diferentes”, se les segrega y discrimina, se les señala como sujetos sin capacidades ni disposición para aprender, negándoles casi cualquier posibilidad para acceder a la educación o para mantenerse dentro del sistema escolar (Román, 2009; Susinos *et al.*, 2014 y Calderón, 2016).

Desde otra perspectiva y con un tinte estadístico propio de las investigaciones cuantitativas, se han desarrollado investigaciones, quizás más abarcadoras y amplias (en cuanto a población), en cuanto al fracaso escolar -entendido como abandono, reprobación o no alcance de titulación en ciertos casos- (Marchesi y Hernández, 2003; Fernández, Mena y Riviere, 2010), la mayoría de ellas apoyadas por gobiernos e instituciones interesadas en mediciones que les permitiesen adoptar decisiones frente a esta situación. Estas investigaciones han sido claves para algunos países a la hora de plantear modificaciones o reformas en las políticas públicas y demás reglamentaciones que rigen en gran medida la vida escolar (Román, 2009; Guimarães *et al.*, 2013).

Tenemos entonces varios estudios que presentan y reconstruyen el fenómeno del fracaso -y de cierta forma la exclusión/deserción escolar- en la escuela desde múltiples miradas, manifestaciones y consecuencias, así como desde diversas perspectivas y metodologías: desde las meramente estadísticas hasta otras con ópticas profundamente críticas en los que se asume esta realidad como una situación a problematizar y en la que tienen mucho que ver las políticas educativas, la escuela y sus diversos/as protagonistas.

Finalmente es clave atender que en España la mayoría de las investigaciones en torno al fracaso escolar se realizan bajo proyectos estatales que buscan paliar las consecuencias de este fenómeno en la escuela. En Latinoamérica estas investigaciones nacen generalmente del interés particular por ahondar en el tema y desarrollar estudios aislados pues son relativamente pocas -en comparación- las investigaciones solventadas por los gobiernos para hacer análisis mucho más críticos que vayan más allá del análisis estadístico. Solo en pocas

oportunidades en Brasil, Colombia o Uruguay, estas investigaciones han sido auspiciadas por diversas entidades preocupadas de alguna manera por las condiciones que dan lugar al éxito/fracaso escolar (Ministerios o Secretarías de Educación, por ejemplo).

Este acercamiento a estudios realizados en Colombia en cuanto al fracaso escolar permitió establecer que se ha convertido en objeto de estudio bajo diversos enunciados: bajo rendimiento académico, reprobación y/o deserción escolar -tal como se evidencia en la descripción de estos-.

### Cuadro 1.

*Algunas comprensiones e investigaciones relevantes en las últimas décadas en torno al concepto y causas del fracaso escolar en España y Latinoamérica.*

ZONA	AUTOR/ES /A/S	CARACTERÍSTICAS
ESPAÑA <sup>2</sup>	Álvaro Marchesi (2003)	En su texto “El fracaso escolar. Una perspectiva internacional” presenta diversas perspectivas sobre el fracaso escolar. En primer lugar muestra algunas claves importantes determinadas por la OCDE para garantizar la educación, así como algunos de sus postulados frente a las diversas formas de abordar el fracaso escolar y algunas propuestas para superarlo (estrategias de intervención). Algunos investigadores a través del texto presentan un análisis de estas medidas y otros se enfocan la mirada en su conceptualización, en sus causas y en sus consecuencias (desde investigaciones mixtas, cuali y cuantitativas). Se destaca en el texto la forma en que las políticas públicas pueden iniciar la transformación del proceso escolar y evaluativo en busca de mejores resultados y el alcance de la calidad educativa en pro de sociedades más justas y con oportunidades laborales, a futuro, más incluyentes.
	Juan M. Escudero (2005, 2009)	Realiza un acercamiento al término de fracaso escolar como fenómeno histórico con causas dentro y fuera de la escuela, como una realidad social y escolar construida. El fracaso depende en gran medida de las prácticas de valoración y medición establecidas por los/as docentes traducidas en resultados insatisfactorios entre lo que se espera y lo que se demuestra. Se busca reconocer la responsabilidad que le atañe en la escuela frente a dicha situación de rezago para dejar de individualizarlo. A través de estos análisis, convoca a la escuela para que desde sus discursos, busque la equidad y la justicia educativas. Hace un llamado para problematizarlo a la luz de interrogantes en torno a prácticas educativas y evaluativas, a políticas públicas y al posible vínculo entre la exclusión educativa y la exclusión social desde la generación de un modelo ecológico para la comprensión de la vulnerabilidad y la exclusión educativa

<sup>2</sup> Se destaca la forma en que la gran mayoría de investigaciones realizadas en España se traducen no sólo en artículos de investigación sino en textos de amplia difusión en el ámbito académico.

<p>Antonio Bolívar y José Gijón (2008)</p>	<p>Investigación biográfico-narrativa que permite un acercamiento a dos estudiantes y la forma en que han logrado sortear, con apoyo de su institución, las barreras propias de circunstancias familiares y sociales difíciles. Su narración a partir de entrevistas permitió detectar coincidencias y diferencias relevantes en sus contextos y trayectorias vitales, ambas al borde del fracaso y la exclusión. Se establecen los biogramas de sus dos protagonistas atendiendo a los acontecimientos más destacados y situaciones críticas de sus historias. Para los investigadores, deshacer profecías de fracaso escolar en situaciones de riesgo supone, la identificación de condiciones favorables que logren apoyar los procesos educativos y superar imperativos sociales con la concurrencia de la escuela.</p>
<p>Mariano Fernández, Luis Mena y Jaime Riviere (2010)</p>	<p>Investigación mixta que realiza una combinación de métodos cuanti y cualitativos y que ofrece una descripción estadística del fracaso en los diferentes niveles escolares (educación primaria, educación secundaria, bachillerato y ciclos formativos de grado medio), así como la identificación de algunos de los factores que contribuyen a su aparición. Para este estudio, los autores tomaron cifras escolares y muestras de expedientes de estudiantes que habían abandonado prematuramente la escuela evidenciando como, dicha situación, era el resultado de un progresivo proceso de desvinculación de la escuela iniciada mucho antes del momento de abandono manifiesta en forma de problemas disciplinarios, bajas calificaciones o absentismo. Finalmente, este estudio optó por entrevistas para dar voz a docentes y estudiantes, analizando cómo estos/as últimos, valoraban la institución escolar y cómo justificaban su decisión.</p>
<p>Rubio y Olmos (2013)</p>	<p>Investigación de carácter etnográfica que muestra la construcción diferencial del denominado mal estudiante y cómo esta categoría se encuentra atravesada por condiciones particulares de desigualdad social como lo son la raza/etnia, la clase social, la nacionalidad y el género dentro de la población migrante Esta investigación hizo parte del Proyecto de Excelencia de la Consejería de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Junta de Andalucía titulado “Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas” y del proyecto I+D+I del Ministerio de Educación y Ciencia, “Integración de escolares denominados ‘inmigrantes’: relaciones entre el éxito-fracaso escolar y las relaciones familia-escuela”. Este estudio se enfocó en los discursos estigmatizantes y sus efectos performativos desde las relaciones de poder en la escuela y muestra como particularidades como raza, lengua, religión, nacionalidad, clase social o género, así como algunos valores diferentes de la cultura española, inciden negativamente en la forma en que son vistos/as algunos/as estudiantes por sus maestros/as y pueden determinar el éxito/fracaso de una trayectoria escolar inmigrante. Así mismo estos factores afectan otros espacios en las que los/as jóvenes son estigmatizados/as. Como respuesta a este estudio, las investigadoras proponen la formación del profesorado en prácticas diferentes al etnocentrismo y la comprensión real de la educación intercultural desde la alteridad y la otredad.</p>



T. Susinos, A. Calvo, S. Rojas, (2014)	Desde su texto “El fracaso escolar y la mejora de la escuela” como producto de varios años de investigación en torno al tema, las autoras buscan dar una visión amplia al concepto de fracaso para evitar individualizarlo y defienden su posición en cuanto a que este fenómeno es una situación que incluye a la enseñanza, a la organización escolar y curricular. Posteriormente proponen y debaten algunas propuestas de mejora en la escuela construidas desde las voces de jóvenes que han participado de las investigaciones realizadas por ellas en los últimos años. Desde estas voces y diálogos se identificaron experiencias, oportunidades y dificultades desde las diversas subjetividades que el fracaso construyó en ellos/as y se muestra la importancia de la reflexión en torno a la igualdad y la justicia escolar.
Ignacio Calderón (2016)	Investigación etnográfica centrada en el fracaso escolar como experiencia en la que situaciones socioeconómicas y culturales en desventaja, construyen identidades dentro de los propios contextos familiares y escolares. Siendo estudios biográficos, se analizan relatos a partir de los cuáles se comprende el sistema educativo desde la visión de estudiantes que han vivido una experiencia escolar frustrada. En sus investigaciones motiva igualmente el uso de la investigación – acción como estrategia para movilizar transformaciones. Desde sus estudios se hace reconocimiento a la diversidad para trascender desigualdades.
Javier Rujas (2017)	Análisis de la apropiación de políticas educativas centradas en cuatro dispositivos: programa de educación compensatoria, grupos de refuerzo curricular (“diversificación” en el I ciclo de ESO), programa de diversificación curricular y programas de cualificación profesional inicial. Analiza desde la perspectiva sociohistórica la construcción del fracaso escolar y las políticas desarrolladas históricamente para enfrentarlo a partir de textos legales, libros, artículos, informes y prensa. Combina este ejercicio con la etnografía en un centro público de educación secundaria -durante un curso académico-, a partir de la observación en el aula de dos grupos, reuniones de evaluación y de docentes, entrevistas a integrantes del equipo directivo, docentes, técnicos socioeducativos y alumnos.
Aina Tarabini (2018)	En su texto, “La escuela no es para ti”, como parte del proyecto ABJOVES “El abandono escolar prematuro en España: un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes” (Proyecto I+D+I Financiado por el Ministerio de economía y competitividad 2013 2016 coordinado por el Grupo de Investigación -GEPS- de la Universidad Autónoma de Barcelona), reúne diversos análisis de las dinámicas de exclusión educativa al interior de centros de Educación Secundaria Obligatoria en 6 comunidades autónomas (Andalucía, Asturias, Baleares, Catalunya, País Vasco y Valencia 2013 - 2016). En ellos se destaca la Acción que ejercen las políticas educativas En las decisiones escolares así como en los procesos de exclusión educativa. Aunque su análisis se centra en el abandono escolar prematuro como uno de los ejes del fracaso escolar, evidencia la articulación y el impacto del diseño y aplicación de políticas educativas en la realidad escolar cuyo conocimiento permite ordenar y sistematizar diversas propuestas de mejora.

	Roza Vázquez (2018)	<p>En los estudios liderados, como parte del proyecto de excelencia P12-SJ-2664 de la Junta de Andalucía, condensa en su texto los análisis realizados desde historias de vida de adolescentes y jóvenes que dan cuenta de su proceso de desenganche escolar desembocado en el abandono educativo. las diversas voces refieren una configuración del fenómeno encarnado en los sujetos en los que se constata formas de dominación del estudiantado que producen exclusión discriminación y desigualdades. El resultado de gran parte de las pesquisas es planteado en el texto “Hacia una literalidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes” muestran el carácter contextual social político e individual del fracaso escolar, al permitir contrastar lo teórico y lo etnográfico. Se evidencia asimismo como la educación se ha proyectado pensando en la productividad del sistema económico imperante que controla la misma sociedad. El fracaso escolar resulta un constructo social encargado de “devorar a los sujetos” que en gran medida solo es vista como una cifra estadística de estudiantes problemáticos en la escuela, desconociendo su responsabilidad dentro de un sistema puesto al servicio del mercado neoliberal.</p>
LATINOAMÉRICA	Chile	<p>Marcela Román (2009)</p> <p>Como analista de la OEA para Chile de estudios realizados en la década de los 90', esta investigadora presenta los resultados de una pesquisa en la que el fracaso escolar se muestra como fenómeno que afecta a las clases más vulnerables de la sociedad latinoamericana a pesar de algunos efectos positivos de las reformas educativas en Chile que sobrevinieron con la ampliación de la cobertura educativa. Este estudio se soporta en estadísticas generadas por centros y universidades desde la aplicación de encuestas a estudiantes de educación primaria, secundaria y media en al menos 5 países: Colombia, México, Paraguay, Uruguay, Perú y Venezuela. Para el caso de Chile se profundiza en resultados de encuestas sobre repitencia, deserción y extra-edad en 2007. Establece factores endógenos y exógenos asociados al fracaso -asumido como desvinculación o deserción del Liceo, repitencia o sobre edad- desagregados en factores políticos (políticas públicas, estructura del sistema educativo), organizativos (recursos materiales y humanos) y culturales (dinámicas familiares, prácticas pedagógicas / docentes). De tal forma se establece que el fracaso (deserción/reprobación) escolar está ligado a los sectores pobres y segregados, en hogares encabezados por mujeres, con bajos ingresos mensuales, con un grado de escolaridad bajo de madre y/o padre y más específicamente en la enseñanza media escolar (en el paso de los grados 7° y 8° a 1° de media).</p>

	Brasil	M. H. Guimarães, H. Da Gama, D. França, (2013).	<p>Esta investigación producto de la revisión de estadísticas a nivel estatal, muestra cómo los bajos resultados en pruebas estandarizadas en secundaria, el estancamiento y la deserción escolar siguen presentándose a pesar de la cobertura universal educativa y el avance en política educativa, aumentando la cantidad de jóvenes que ni estudian ni trabajan (especialmente chicas en situación de embarazo a temprana edad) como característica de los barrios más pobres de algunas ciudades brasileñas y de su entorno socioeconómico y cultural (reforzando el círculo de la pobreza). Así mismo evidencia una amplia responsabilidad de los centros como lugares poco estimulantes para el conocimiento y con planes de estudio saturados que brindan poca calidad educativa a su población. Se sostiene que el fracaso escolar es producto de diversas variables asociadas con el uso ineficiente del tiempo en el aula, la relación pedagógica, la cantidad de estudiantes por aula (que han logrado disminuir en las 2 últimas décadas), la formación docente, así como los efectos negativos del reinicio del proceso académico (año lectivo).</p>
	Uruguay	Adriana Aristimuño (2009, 2015)	<p>Su estudio, analiza diversos significados asignados al fracaso escolar y analiza algunas medidas por las que han optado países como Chile o Uruguay para compensar dicha dificultad dentro del sistema escolar. Analiza igualmente los diseños curriculares en sistemas educativos como elementos que dificultan el acceso y/o permanencia de estudiantes en sus estudios y que terminan por determinar una posible situación de fracaso y exclusión escolar, al margen de los discursos de calidad y equidad que en éstas se construyen. Coincide, con otras investigaciones latinoamericanas contemporáneas, en que la pobreza es una condición -especialmente masculinizada- fuertemente asociada con la situación de fracaso/deserción en la escuela, a partir del análisis de estadísticas educativas e ingreso económico de los hogares uruguayos (obtenidas de encuestas estatales), traducida como abandono forzoso por bajas condiciones económicas. Plantea la necesidad de rescatar algunos planes y programas propios para enfrentar el fracaso/deserción escolar desde características locales.</p>

Colombia

C. Reverón; Javier Sáenz O.; R. Malagón; I. Parra; S. Vélez; J. Martínez y A. Mendoza, (2012)

Esta investigación estatal, a pesar de ser claramente cuantitativa, se reconoce la existencia de patrones sistemáticos que se reproducen y que se materializan en el fracaso y la deserción escolar. Con esta Encuesta Nacional se buscó identificar factores asociados a la permanencia o deserción de estudiantes de instituciones educativas oficiales de todo el país diferenciando en ellas grupos poblacionales y dimensiones como la institucional, la familiar, la personal y de contexto para intentar explicar el abandono escolar, como inquietud estatal ante la universalidad educativa y la inequidad social existente. La variable dependiente en el estudio es el índice de deserción de las Sedes-Jornada de las instituciones educativas oficiales. Su aplicación fue efectiva en 139 municipios (12% del país): más de 40mil encuestas a estudiantes, 20mil a docentes, 3mil directivos y 84 responsables educativos de zona. Los resultados dejan ver un bajo nivel de ingresos y educativo de las familias, lo que afecta en gran medida el capital económico y cultural del estudiantado. Las dificultades familiares, económicas y políticas llevan a la movilidad constante (desplazamiento forzado) y determinan familias diversas, inestabilidad, situaciones de abandono y maltrato (con un alto porcentaje en poblaciones indígenas y afro). Se evidencia un porcentaje de casi un 23% de estudiantes que reprobaron al menos una vez el año escolar, siendo la repitencia una incidencia negativa en la permanencia escolar (posiblemente por ingreso tardío a escolarización, especialmente en zonas rurales del territorio y por falta de opciones en lugares más lejanos). En términos generales, la población percibe abandono estatal (falta de infraestructura, falta de personal docente, número de estudiantes por curso, altos casos de violencia en zonas urbanas), ausencia de perspectivas para continuar estudios, indiferencia docente y necesidad de una política pública que integre dichas necesidades.

Carlos F. Muñoz (2013)

Con una interesante mezcla entre lo cuantitativo (expresado a través de análisis estadísticos) y lo cualitativo (desde una perspectiva sociológica) se destaca la investigación realizada por Carlos F. Muñoz (2013) sobre deserción escolar en el Valle del Cauca (Colombia), en la que se analiza inicialmente este fenómeno en Colombia desde los programas educativos liderados por los últimos gobiernos nacionales . En su estudio, desarrolla la expresión de “no conclusión satisfactoria del ciclo académico” para referirse a la deserción escolar, estableciendo semejanzas y distinciones entre los conceptos de ausentismo y fracaso escolar, desde una buena revisión bibliográfica latinoamericana en torno a éstos. Finalmente y aunque determina y presenta factores causales a nivel institucional, social y familiar en las situaciones analizadas, se remite a un análisis general desde la estadística para explicar la manera en que la deserción escolar aqueja a una zona específica del suroccidente colombiano.

		<p>Enríquez, Segura y Tovar (2013)</p>	<p>Estudio cuantitativo desde el ámbito sanitario y de corte transversal a partir de factores de riesgo asociados al bajo rendimiento académico en el área de matemáticas en dos colegios de la ciudad de Bogotá. La investigación estuvo determinada por variables como: a) características de la escuela y del docente, prácticas pedagógicas, administración del centro educativo, historia escolar (reprobación, comportamiento, ausentismo) y salud infantil (odontología, pediatría, deficiencias) y b) estrato socioeconómico de acudientes, tipo, tamaño e ingreso de la familia, edad de los padres/madres, disponibilidad de recursos educativos y medios de comunicación, edad y sexo de estudiantes. Con una muestra de más de 600 estudiantes de primaria (entre 1° y 5° grado) de estrato socioeconómico bajo y con un porcentaje de más del 25% de deficiencia en el rendimiento académico se determinaron como causas posibles el maltrato, la precariedad en la salud de estudiantes y familias, el ausentismo, las dificultades convivenciales y la composición familiar con estudiantes de menor edad.</p>
		<p>Nidia A. Torres (2017)</p>	<p>Este estudio presenta un análisis de contenido de artículos académicos referentes al fracaso escolar en España y Latinoamérica que establece la proporción en la que elementos del sentido común, de la ideología o de la ciencia aparecen como marco de referencia investigativa así como las maneras en las cuales se discute en torno al fracaso escolar, los horizontes hacia los que se encaminan estas investigaciones y los fenómenos con los que se asocia. El análisis evidencia diversas caras en las que se presenta el fracaso escolar (reprobación, bajo rendimiento, deserción), conceptos y referentes que permiten su comprensión y la forma en que se construye como objeto de investigación.</p>
		<p>Tania M. Romo (2018)</p>	<p>Proceso investigativo de corte cualitativo, correlacional que determina la influencia de variables en ciertos comportamientos escolares en un marco muestral de más de 4.800 estudiantes y una muestra final de 703 estudiantes de grado sexto (grado que presenta en Colombia uno de los más altos índices de reprobación por los cambios -emocionales, físicos, comportamentales y escolares- que supone la transición de la primaria a la secundaria). Se tienen como resultados la identificación de 6 tipos de indicadores causales: a) Contexto económico y social; b) Nivel sociocultural, dedicación y expectativas familiares; c) Sistema educativo: gasto público, formación docente, flexibilidad en el currículo, plan de superación de dificultades para estudiantes rezagados/as; d) Institución educativa: cultura, participación, autonomía y redes de cooperación; e) Aula: estilo de enseñanza y gestión y f) Estudiante: interés, competencia y participación de cada estudiante.</p>

Fuente: Elaboración propia

## 1.2. El fracaso escolar: problema educativo y fenómeno multicausal.

Hablar del éxito o del fracaso escolar nos remite sin duda a una moneda de dos caras, a trayectorias escolares que pueden desembocar en uno u otro camino. Si pensamos en las definiciones de la RAE: por un lado, el éxito se lee como resultado feliz de un negocio, de una actuación o una buena aceptación que tiene alguien o algo; por otro, el fracaso nos refiere el no tener éxito, caer en frustración, tener un resultado adverso y no llegar a buen fin. Pero en la escuela, éxito o fracaso escolar presentan varios matices producto del encuentro o desencuentro entre lo que la institución y sus docentes esperan y exigen y lo que algunos estudiantes son capaces de dar y demostrar (Escudero, 2005). La escuela es, para mucho/as niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) la principal, y en Colombia quizás la única, vía de acceso al conocimiento fuera de la cotidianidad, como pilar de una mejor sociedad: más justa y equitativa. Sin embargo, la escuela puede convertirse -queriéndolo o no- en la puerta de ingreso o salida para este deseo ya que se le ha endilgado el poder de determinar quiénes la habitan y quiénes no y de qué manera pueden y deben habitarla, quienes pueden llegar a la cima del éxito y quienes fracasan en el intento (Escudero, 2005; Vázquez, 2018; Tarabini, 2018).

El éxito y el fracaso escolar son inherentes a la consolidación de la escuela moderna que, durante los Estados Nacionales, instituyó no solo la necesidad de aislar niños de los adultos para conocer el mundo e iniciar el proceso de “escolarización”<sup>3</sup> (Aries, 1973, como se citó en Varela y Álvarez-Uría, 1991, p.26), sino la obligatoriedad de superar un currículo explícito articulado en cursos, ciclos o etapas del desarrollo de niños y niñas. Tras su universalización, la escuela estableció el fracaso escolar en la consolidación de la escuela de masas. Y aunque la escolarización universal supuso un avance importante, trajo consigo la estigmatización y la separación de quienes no alcanzan el éxito y fracasan y de quienes no tienen los recursos o las características y habilidades para adecuarse al sistema educativo<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Proceso de “encierro de niños y niñas”, similar al que son sometidos los locos, pobres y prostitutas que posteriormente constituirá una nueva forma paradigmática de gobierno que se ha extendido hasta nuestros días. Inicialmente este proceso inicia en el siglo XVI para hacer de los y las niñas buenos cristianos y súbditos sumisos a la autoridad real. Así mismo “la máxima represión y el mínimo saber transmitido corresponden a la menor nobleza, evidentemente la de los pobres” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 28).

<sup>4</sup> El modelo de escuela sobre el que nació el fracaso escolar fue selectivo y elitista puesto que no todos/as podían acceder a él; por ello aún hoy, no hay muestras de estar preparada para acoger otro tipo de poblaciones como

La escuela moderna nació como una máquina de educar: una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de población, similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa, [...] un artefacto o intervención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil. (Pineau, 2005, como se citó en Susinos *et al.*, 2014, p.27).

En la actualidad y pese a que existe un mayor acceso y cobertura, se mantienen enormes brechas en cuanto a las condiciones educativas que se disfrutan; por ejemplo, la educación difiere de acuerdo con la ubicación en las zonas rurales o en las urbes, de acuerdo con la raza, el género o a la clase social, siendo todavía, un mayor capital económico, garante en la consolidación de mayores capitales culturales y posibilidades para continuar los estudios (Aristimuño, 2015; Tarabini, 2018).

El término *fracaso escolar* empezó a acuñarse en Europa como tal, en la segunda mitad del siglo XX en la década de los 50' (Gimeno, 2013) una vez se adopta el registro estadístico para determinar la adquisición de conocimientos y aprendizajes y así mismo adquiere diversos significados al involucrar al proceso enseñanza-aprendizaje y a actores de la misma relación pedagógica, especialmente cuando la educación empieza a ser vista como parte del ciclo productivo y la evaluación se convierte en el principal instrumento -a manera de dispositivo en términos foucaultianos- del que se sirve el sistema educativo para clasificar el nivel de aprendizaje estudiantil. Sin embargo la nominación de “fracaso escolar” aparece años después. Philippe Perrenoud (1996), en su libro “La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar”, emplea estos términos para evidenciar la forma en que el cuerpo docente y la escuela fabrican *juicios y jerarquías de excelencia escolar* al percibir, valorar y emplear diversas técnicas de evaluación y clasificación de estudiantes.

Antes de la aparición del “fracaso”, se usaron diversos términos -que incluso se siguieron empleando por décadas en algunos ámbitos como el psicológico o el médico-: incapacidad, anormalidad, retraso mental, dificultad o problema del aprendizaje, entre otras, que describían también la forma en la que este tipo de situaciones eran abordadas por la medicina desde su

---

sucede, por ejemplo, con la atención a la población con discapacidad, con diferente orientación sexual, hijo/as de personas desmovilizadas, víctimas del conflicto armado, población extranjera como la venezolana, entre otras, que buscan su incorporación a la educación formal y principalmente en el sector público colombiano.

tratamiento. Sin embargo ante la necesidad de la medición [...] “La estadística fue clave para el surgimiento de estudios en relación con la escuela, cuyos informes darían lugar a lo que hoy conocemos como fracaso/éxito escolar” (Vallejo-García, 2018, p. 60)

Según Rujas (2016), la construcción de la categoría “fracaso escolar” desde los discursos públicos, es relativamente reciente ya que es producida y reproducida por actores externos al ámbito educativo, en campos distintos a la escuela, alejados de la práctica cotidiana y dotados de otros intereses - desde lo político y económico-, como se evidenciará más adelante. Así será necesario cuestionar el poder disciplinario y pensar de otro modo su vínculo con el neoliberalismo y las prácticas económicas actuales.

El fracaso escolar es, según Escudero “un fenómeno designado con ciertas palabras y significados, interpretado y valorado según determinados discursos y perspectivas” (2005, p.1), que surge con la extensión de la escuela en su organización de la enseñanza y que se ha querido equiparar a un “excedente” o número mayor o menor de estudiantes que no avanzan al ritmo esperado, en función de los requisitos que la escuela imponga. Habitualmente, el fracaso escolar es descrito como un fenómeno individual y cuantificable que afecta el progreso escolar e impide la finalización de un nivel educativo o el acceso a uno superior.

En América Latina -como en Europa-, el fenómeno adquiere dimensiones propias, atendiendo a la gran cantidad de estudiantes rezagados/as, reprobados/as, reiniciantes y otros desertores/as del sistema escolar (por diversas razones). Hay inmersas disparidades que agudizan esta exclusión como lo son el género (que aumenta en hombres al avanzar en el sistema educativo), la ruralidad, el trabajo infantil, la raza, la etnia y la discapacidad principalmente.

En Colombia, el fracaso escolar a nivel nacional hace referencia al nivel de deserción y/o la insuficiencia en los resultados de pruebas externas (PISA -internacionales-) o Saber ICFES (pruebas censales nacionales estandarizadas en los grados 3°, 5°, 9° y 11°); a nivel institucional, describe los resultados no satisfactorios en pruebas externas e internas, el número de estudiantes que finalizando el período lectivo anual requieren semanas de nivelación, refuerzo



o superación de dificultades (MEN, 2009), la pérdida o reprobación de asignaturas y del año lectivo con su consecuente reinicio del año o ciclo escolar (repetencia) y la posible deserción.

De otro lado, el fracaso escolar debe entenderse como fenómeno social (multicausal) enraizado en un sistema históricamente selectivo y mediático, no solo como resultado inherente a la actividad educativa o al proceso de aprendizaje, sino como una forma desafortunada de ordenar la enseñanza. El fracaso nos desvela quizás, no tanto el déficit de alguno/as NNA, sino las propias deficiencias históricas del sistema escolar en su incapacidad de brindar la educación a la que está llamada.

El fracaso más que un destino, es un recorrido entre las posibilidades que están alrededor y aquellas que conquista una persona: es una construcción social. Se trata de superar la creencia que, en determinadas condiciones, nuestro destino está sellado y no hay posibilidad para la agencia, para otros lenguajes y discursos, lo que Meirieu (1998) llamaría "*profecía autocumplida*" y entenderlo desde lo que Inés Dussel denomina "*superación del determinismo sociológico*" (Susinos *et al.*, 2014). Si bien es cierto que el fracaso puede generar un impacto sobre la vida de las personas, también existe la posibilidad de resistencia y la capacidad de enfrentar conducciones impuestas y discursos dominantes.

Algunos modelos cercanos a esta perspectiva ven el fracaso como un fenómeno relativo, dinámico y fluido, más que estático y cuantificable, estable y estructural (ver cuadro 2). Al ser una realidad en movimiento, evidencia una dimensión contingente, dependiente de otras variables como las sociales, económicas, culturales y otras que también tienen que ver con cualidades de los sistemas educativos, las políticas educativas, las instituciones, los/as docentes y sus prácticas, entre otras (Susinos *et al.*, 2014). El fracaso escolar se erige entonces como una desvinculación del estudiante con su aprendizaje (Marchesi y Hernández, 2003): una desvinculación que no solo pasa por lo comportamental o conductual (en el caso de algunos/as estudiantes), sino que pasa también por lo cognitivo y emocional lo que evidencia de alguna manera la pérdida del sentido y el significado de la relación escolar.

## Cuadro 2.

Modelos explicativos del fracaso escolar.

<i>MODELO EXPLICATIVO</i>	<i>INDIVIDUAL</i>	<i>SOCIAL, COLECTIVO, INSTITUCIONAL</i>
<b><i>Enfoque</i></b>	Estático "naturalizado" Cuantificable	Dinámico, Contingente y biográficamente construido
<b><i>Estrategias heurísticas</i></b>	Indicadores de rendimiento o logro individual	Investigación fenomenológica Voz y experiencia de los protagonistas para el análisis de la escuela
<b><i>Políticas educativas</i></b>	Rehabilitadoras/individuales	Mejora escolar/institucional
<b><i>Posición del/la docente</i></b>	Respuesta técnica	Respuesta ética y política

Fuente: Susinos et al., (2014, p.26)

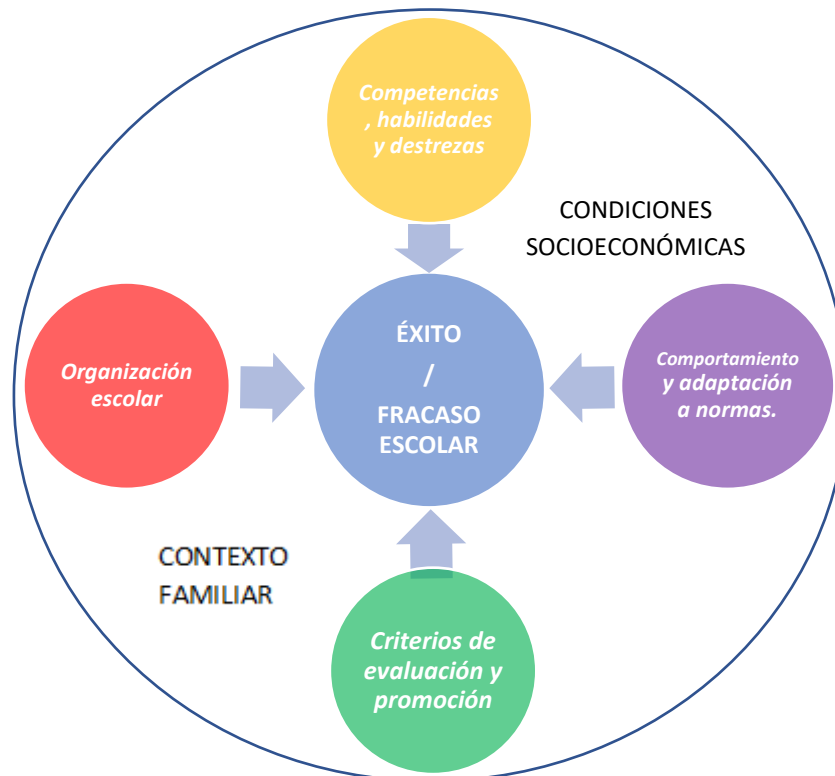
El fracaso es un fenómeno multidimensional, complejo, estructural y dinámico, con raíces dentro y fuera de los centros escolares (Escudero, González y Martínez 2009); pero más allá de reducirlo a un simple fenómeno natural y selectivo en las aulas de clase, debe considerarse una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones de poder y, naturalmente, de resistencia pues "sin el orden moral y cultural que representa e impone, el fracaso sencillamente no existiría" (Escudero, 2005, p.1).

Cada contexto histórico, nacional, social e institucional selecciona qué tipo de conocimiento y qué expresiones se consideran válidas. Y, según esta selección, entre otras cuestiones, se decide quién tiene éxito y quienes no. Una determinada composición social (con las carencias y desventajas que puede suponer) promueve ciertos modelos de organización escolar que, se quiera o no, tiene efectos sobre las oportunidades educativas de los y las estudiantes, lo que, en palabras de Ana Tarabini (2018) se denomina "efecto proceso". Esto implica que el éxito o el fracaso también se relaciona con la composición social, las oportunidades y la desigualdad. En muchos casos, esta composición social, ligada a la familia,

muestra ausencia de soporte académico en casa, pocos modelos de referencia en la trayectoria educativa y un uso inadecuado de tiempos de ocio, entre otras. Así, algunos escenarios, prácticas, vivencias y futuros desarrollos son para algunos/as, de cierta forma, impensables.

**Figura 1.**

*Elementos que influyen en la configuración del éxito/fracaso escolar.*



*Fuente:* Elaboración propia. Adaptado del texto de Tarabini, 2018.

Diversas concepciones del fracaso escolar han aparecido al precisar u orientar su definición a otras realidades como por ejemplo el fracaso escolar administrativo y el fracaso escolar académico (Martínez García, como se citó en Vázquez, 2018); el primero referido a la no obtención de un título, mientras que el segundo hace alusión al no alcance del nivel mínimo académico exigido para aprobar. Para Calero, Choi y Waisgrais (2010), por su parte, el fracaso escolar se refiere a la proporción de estudiantes que no finalizan sus estudios obligatorios. Fernández, Muñoz, Braña y Antón (2010), hacen una diferenciación entre fracaso escolar y abandono educativo: el fracaso referido en mayor medida y según sus propuestas, a estudiantes por debajo de la media de su grupo etario y el abandono como el supuesto de no estar estudiando con respecto a la edad o no estar vinculado/a al sistema educativo en el año

adecuado en que se debería finalizar estudios en un transcurso regulado normal. En estas puntualizaciones se destaca también el carácter multicausal, así como el efecto que tiene en sí mismo las situaciones de diversos contextos (Vázquez, 2018).

En la escuela, el éxito o el fracaso escolar están relacionados con la adaptación a un determinado saber y el sometimiento a determinado poder: quienes se “adaptan” serán tomados/as como “normales”, y quienes no, serán estudiantes “anormales”, “problemáticos/as” y en riesgo de naufragar escolarmente. Desafortunadamente en la escuela prevalece una fuerte tendencia al modelo de la culpabilización individual del fracaso escolar. “Es mucho menos frecuente relacionarlo con los contextos, los valores de referencia y el orden escolar no cuestionado, las condiciones y los diversos agentes que también contribuyen a cocinarlo, cada cual a su modo” (Escudero, 2005, p.3).

Por ello, los denominados fracasos escolares son “procesos que se han ido gestando y afianzando, [...] en un sinfín de acontecimientos vividos, sentidos, actuados y valorados por sujetos concretos y singulares en contextos relativamente precisos y delimitados, ligados a estructuras, acciones, procesos” (Escudero, et. al., 2009, p.50). Se requiere problematizar el concepto mismo de fracaso escolar desde sus diversos significados y especialmente en cuanto a su ocurrencia en algunos tramos educativos y escolares (especialmente en secundaria, por ejemplo), pues están en juego estructuras que trascienden el ámbito individual del estudiante y llevan a poner el foco en las políticas educativas que inciden indudablemente en él. Analizarlo puede llevarnos entonces por dos caminos: primero a la comprensión de una situación particular con multiplicidad de variables (exclusión, familia, condiciones sociales, económicas y culturales) y segundo a entenderlo como un posible fracaso en las políticas públicas, en la organización institucional, en la enseñanza y en el currículo escolar; situaciones que, en ambos casos, deben ser revisadas (Aristimuño, 2015).

## CAPÍTULO 2. PODER, SABER Y SUJETO EDUCADO: ELEMENTOS FOUCAULTIANOS PARA INVESTIGAR EN EDUCACIÓN.

*“Al pensar en los mecanismos de poder, pienso más bien en la capilaridad de su existencia, en el punto en el que el poder alcanza la fibra misma de los individuos, toca sus cuerpos y se inserta en sus acciones y actitudes, en sus discursos, procesos de aprendizaje y vidas cotidianas”  
(Foucault, 2002, p.39)*

Para Michel Foucault (1926 - 1984) fue determinante la relación existente entre el poder, el saber y sus efectos sobre los sujetos<sup>5</sup>. Dentro de la visión normativa, el poder toma visos negativos porque prohíbe, niega y reprime, reduciendo sus posibilidades epistémicas. Pero el poder no solo es negativo, represor y dominador, también es productivo y creativo. Así pues, Foucault perfila una visión diferente del poder desde técnicas, mecanismos, operaciones, producción de discursos, saberes y sujetos. Realiza un abordaje del poder desde otra mirada teniendo en cuenta que se ejerce sobre la población y afecta no solo procesos de subjetivación sino que está circunscrito a su propio escenario en un determinado contexto histórico, es decir a los modos en los que somos individualizados y conducidos desde diversas prácticas para incluso autogobernarnos, haciéndonos responsables de nuestras propias acciones (Grinberg, 2008).

Foucault (1992) considera que el poder es externo, transferible y surge en un acto contractual entre individuos y grupos para poseerlo, aunque la cuestión resida en realidad en la legitimidad para tenerlo y ejercerlo. El poder en sí mismo no es una propiedad sino una estrategia con efectos y un efecto mismo de las estrategias: se ejerce más que se posee; es un conjunto de relaciones de fuerza que surge en la materialidad de la producción de sujetos, no como relación global u homogénea sino como ejercicio propio de todo tipo de relaciones (familiares, sociales, educativas, entre otras). Así hace su tránsito entre las personas y constituye a los sujetos.

Este giro crucial en el análisis clásico del poder asume el poder como conjunto de relaciones de fuerza que actúan en las conductas, que se ejerce sobre otros y también sobre

---

<sup>5</sup> Del mismo modo, Deleuze (1987), aseveraría en su momento que entre poder y saber había presupuestos, capturas recíprocas y mutua inmanencia que hacía inseparable dicha relación

uno mismo (Foucault, 2006). Visto de esta manera, el poder se incrusta desde el discurso en sistemas de gobierno como la escuela: establece el orden y la exclusión, constituye subjetividades (Foucault, 1979) y forma la vida escolar al poner en juego relaciones entre personas y grupos que generan acciones e inducen a otras. De tal suerte que los elementos que producen dicho poder se centran en los actores controladores, en el sistema de ideas que normalizan, que constituyen las reglas, normas y leyes que determinan y orientan las intenciones e intereses deseables en la escuela.

Se precisan entonces en la escuela -y en otros espacios- mecanismos disciplinarios que aíslan, reglamentan y prescriben las actuaciones que normalizan a los individuos en lugares, tiempos y acciones para que se ajusten al modelo esperado, para clasificarles y poder separar de manera “analítica” por ejemplo, a los capaces y normales de los que no lo son (Cortés, 2011). Incluso los comportamientos que consideramos “adecuados”, en realidad son fabricados y contruidos socialmente con innumerables connotaciones del poder como productor de identidad social -que constriñe-, más que dominador o represor (Popkewitz, 1988).

Las relaciones de poder carecen de forma pero ponen en contacto materias no formadas y funciones no formalizadas. Por su parte, las relaciones de saber acuden a sustancias formadas y funciones formalizadoras. Cada institución al integrar relaciones de poder constituye saberes que las actualizan, las modifican o redistribuyen (Deleuze, 1987). Entonces al hablar del saber, Foucault se refiere a este cómo conjunto de formaciones discursivas históricamente determinadas cuyas reglas de formación de enunciados y discursos puede analizarse y explicarse bajo condiciones de posibilidad.

Al existir una clara y profunda relación entre poder y verdad, se evidencia en ella la producción de los “discursos de verdad” que viabilizan el poder y sus técnicas, constituyéndose a su vez en efectos de poder, pues los sujetos deben adecuarse y adaptarse para vivir según estos discursos considerados verdaderos (Foucault, 2000). Así, esta sujeción, genera ciertos comportamientos que son esperados por la misma sociedad y la escuela de la cual emanan.

El saber producido en la escuela como verdad, se vincula al sistema de poder que lo produce y mantiene (Foucault, 2002). El mismo currículo es fundamental para la producción y mantenimiento de cualquier régimen político y social pues produce ideas reguladoras -consideradas verdaderas- desde lo que implica, por ejemplo, ser un buen estudiante, un buen padre/madre de familia o un buen maestro/a. Es posible pensar entonces en la pedagogía y el mismo currículo como territorios configurados, como campos de relación de fuerzas, campos discursivos, de encuentro de voluntades, de tecnologías de creación y producción, de distribución de determinados saberes y verdades que configuran ciertos tipos de subjetividad. Pedagogía y currículo construyen “diferencialmente a los sujetos de la escolarización, como individuos que se autorregulan, disciplinan y reflexionan sobre sí mismos, como miembros de una comunidad/sociedad” (Popkewitz, 1988, p. 44).

Así, por ejemplo, a la persona como estudiante se la define por medio de conjuntos abstractos de categorías sobre cognición, afecto y motivación. Esos conjuntos de categorías y distinciones constituyen y dividen a los individuos [...]. Desde este punto de vista, el currículum se convierte en parte de un campo discursivo a través del cual se constituyen los sujetos de la escolarización como individuos [...]. Pensar en “nosotros mismos” a través de tales sistemas parece algo natural: nuestra individualidad incluye nuestras características de la personalidad y concepciones y deseos del cuerpo inscritos por medio de los conocimientos de género (Popkewitz y Brenan, 2000, p.27 y 28).

Para desplegar la conducción de estas conductas (propias y las de otros), Foucault avizora el término *tecnología* (Foucault, 1990) como medio para poner en funcionamiento, implementar o mantener el poder efectivamente, aunque “cada relación de poder implica en última instancia, en potencia, una estrategia de lucha” (Foucault, 1982, p.20) pues no existen relaciones de poder sin puntos de insubordinación y sin la propia libertad.

Al hablar de tecnologías para conducir conductas como *tecnologías de gobierno*, se recurre a los mismos términos de Foucault ya que estas se observan en dos frentes: unas *tecnologías de dominio*, que determinan la conducta de los individuos, lo someten a cierto tipo de fines o dominación, y consisten en una objetivación del sujeto y, unas *tecnologías del yo*, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número

de operaciones sobre el cuerpo y el alma propios, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierta felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 1999).

Las tecnologías de dominación entendidas así mostrarían la forma en que se intenta objetivar al sujeto desde mecanismos prácticos para normalizar, guiar e instrumentalizar aspiraciones, pensamientos y acciones para alcanzar fines deseables (Cortés, 2011). Las tecnologías del yo o prácticas de sí<sup>6</sup>, por su parte, mostrarían las formas en las que los sujetos actúan deliberadamente sobre sí mismos para transformarse (Larrosa, 1995). Es importante destacar que cada una de estas técnicas de dominación, propias o ejercidas por otros/as o por sí mismo/a, hacen parte del mismo proceso de construcción de la subjetividad, funcionales al actual orden social (Foucault y Florence, 1984). Este proceso es asumido entendiendo que el sujeto no es esencia ni sustancia, sino una producción, una forma móvil y plural, un efecto de gobierno constituido a través de instancias de poder (como sujeto político), de objetivación de un saber (como sujeto de conocimiento) y a través de un trabajo ético (como sujeto moral).

Y es que la razón de gobierno como racionalidad política se encarna en los discursos que llegan a instituciones como la escuela a través de estrategias, políticas públicas, currículos y demás prescripciones para determinar exigencias especialmente a estudiantes, constituyéndose en regímenes de verdad a los cuales deben adaptarse para ser considerados sujetos legítimos: sujetos educados.

En el fondo, el poder es menos una confrontación entre dos adversarios o la vinculación de uno con otro, que una cuestión de gobierno... Gobernar en ese sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros. El modo de relación propia del poder no debería buscarse entonces del lado de la violencia o de la lucha, ni del lado del contrato o de la vinculación voluntaria (los cuales pueden ser, a lo más, instrumentos de poder), sino más bien del lado de un modo de acción singular, ni belicoso ni jurídico, que es el gobierno (Foucault, 1982, p. 16).

---

<sup>6</sup> Es clave entender que bajo esta reciente racionalidad se torna algo difícil distinguir las tecnologías del yo o prácticas de sí, ya que al ser producidas por el mismo individuo desde su interior, aparecen como parte de su propia autonomía, no siendo esta antítesis del poder, sino siendo precisamente elemento fundamental para su ejercicio desde la propia "libertad" (Rose, 1996).



Dentro de la visión y el análisis postestructuralista foucaultiano, los discursos estructuran las relaciones de poder, las instituciones sociales, los modos de pensar y las subjetividades. Los discursos, desde esta perspectiva, hacen referencia a lo que puede ser dicho y pensado (desde lo que se nos referencia como prácticas discursivas y no discursivas), a quien puede decirlo, cuándo y con qué autoridad. Los discursos tienen un significado (dependiendo de quién los enuncia) y representan ciertas relaciones sociales que construyen la subjetividad y las propias relaciones de poder. Los discursos limitan, ordenan, incluyen o excluyen, son a la vez instrumento y efecto del poder, obstáculo, escollo, punto de resistencia y de partida (Foucault, 1970). El concepto de discurso hace énfasis en los procesos sociales que producen significado y así, el escenario educativo produce discursos específicos que propaga y divulga selectivamente para que haya una adecuación a ellos: “todo sistema educativo constituye un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos al saber y al poder que llevan consigo” (Foucault, 1970, pág.46) .

De esta forma, los discursos configuran “prácticas que constituyen sistemáticamente los objetos a los que se refieren [...]. Los discursos no se refieren a objetos, no identifican objetos, sino que los constituyen y al hacerlo, ocultan su propia invención” (Foucault, 1979, p.49). Así adquiere fuerza el concepto de prácticas “entendidas a la vez como modo de obrar y de pensar, [que] dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto” (Foucault, 1999, p.367). En ellas, las prácticas discursivas -claves en la perspectiva foucaultiana- conforman un “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dadas las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1979, pp. 153-154).

Se consideran entonces a las prácticas discursivas y no discursivas como parte esencial de la construcción contemporánea de un sujeto educado flexible, autónomo y participativo y en el caso de las instituciones educativas, dichas prácticas determinan sus rutinas y rituales propios: distribución de estudiantes en el espacio (aulas, patio, baños, etc), la regulación,

“judicialización” y normalización<sup>7</sup> que han ejercido los discursos docentes, el denominado “Manual de Convivencia”, el debido proceso, las medidas sancionatorias ante las faltas convivenciales y académicas, el Sistema Institucional de Evaluación [SIE], las tareas escolares, los eventos institucionales como las llamadas “izadas de bandera” y las formaciones escolares, entre otras, dentro del sistema educativo colombiano.

Si bien en la actualidad son otras las relaciones de saber, poder y subjetividad que encarnan esta nueva racionalidad de gobierno, son otros los mecanismos de sujeción y sus justificaciones, razón de más para problematizar la racionalidad de las prácticas y discursos que en el gobierno de lo educativo parecen ser normales y lógicas, esfuerzo reflexivo que requiere, más allá del obvio análisis sociohistórico, un profundo análisis del presente.

El saber y el poder se constituyen así en rejillas de análisis cuyo uso acerca de forma crítica a los fenómenos, dotándoles de sentido, significado y contenido a partir de las diferentes transformaciones que emergen de los cortes históricos, en este caso frente a los discursos que configuran el fracaso escolar entre 1994 y 2019 en el ámbito educativo colombiano.

## **2.1. Análisis y cambios en el foco de los estudios foucaultianos.**

Hablar de Foucault implica reconocer en sus estudios varios focos de interés:

1. El Foucault interesado por el poder soberano y las sociedades pastorales. Para Foucault, el poder soberano residía en quien gobernaba, se ejercía en un territorio específico, gravaba la producción y decidía la muerte. El poder pastoral por su parte se caracterizaba por ejercerse sobre un rebaño en movimiento, un poder benévolo cuyo objetivo es la salvación del rebaño, un poder que se manifiesta en su dedicación, celo y aplicación, un poder sin lugar a duda masificante e individualizador que trabaja tanto por el rebaño como por cada oveja. Dicho poder supuso el apacentamiento como modelo de gobierno,

---

<sup>7</sup> Foucault entiende por normalización “el establecimiento de medidas, jerarquías y regulaciones en torno a la idea de una norma de distribución estadística, dentro de una población determinada: la idea del juicio basado en lo que es normal y, por tanto, en lo anormal” (Ball, 1993, p.6)

una relación de fuerza como control y gestión de la vida cotidiana en la que la multiplicidad humana es asimilada a un rebaño cuyo pastor se ocupa de los detalles de la existencia de cada integrante y de lo que pasa por su mente.

2. El Foucault del poder y las sociedades disciplinarias en el que cobra especial atención el panoptismo. El sujeto moderno, el de la sociedad disciplinar, es un sujeto que bajo la normalización se encuentra atado y hace parte de una experiencia institucional que no puede leerse independientemente de su relación con las instituciones de encierro o de discursos disciplinares que constituyeron la medicina, la psiquiatría, el derecho, la Economía o la biología (Jiménez, 2011). Durante los 70', Foucault (2002) analizó la génesis de la disciplina como tecnología, en el marco de la racionalidad punitiva y en escenarios como el hospital, la escuela, la fábrica o el ejército. Dicha tecnología busca "encauzar conductas", reducir desviaciones y hacer del sujeto un individuo dócil, eficaz y disciplinado (Jódar y Gómez, 2007), tratando de implantar una subjetividad sana y rentable. Estas sociedades disciplinarias emplean minuciosos procedimientos de observación y juicios normalizadores, regulados por dispositivos de poder/saber, cuyas tecnologías buscaron "defender la sociedad" de cualquier riesgo de anormalidad. La estrategia panóptica que se erige con el poder disciplinario según Deleuze es "una mirada que aspira a una completa visibilidad de los cuerpos, de los individuos y de las actividades" (2014, p.129).
3. El Foucault del acento en el poder gubernamental, en las sociedades de control. A finales del siglo XVII y principios del XVIII, las funciones del poder pastoral se retoman en el ejercicio de la gubernamentalidad ya que se busca hacerse cargo de la conducta de los sujetos y conducirlos (Foucault, 2006). La gubernamentalidad aparece en el escenario social y político del Estado en el siglo XVII a partir de un proceso de gubernamentalización estatal que supuso una transformación general de los sujetos de gobierno y las tecnologías de poder. La gubernamentalidad tiene así un nicho clave en la emergencia de la vida urbana, momento en el que según Foucault, se hizo necesario el control sobre la población como objeto de poder y el gobierno pasó a ser una cuestión de Estado (Grinberg, 2008). Se pasa entonces de un poder soberano a un poder que actúa directamente sobre los cuerpos, sobre la vida y su regularización, un poder propio de las

sociedades de control (biopoder) y que implica técnicas de gobierno acordes a su aparición<sup>8</sup>. Esta nueva sociedad pos-disciplinaria o de control opera desde el posfordismo: primacía del marketing, adaptabilidad y constante cambio. A la vez, promueve subjetividades activas, auto-responsables, con identidad fluida, recursivas, con una autonomía que “se convierte a la vez en el instrumento y el objeto de gobierno” (Jódar y Gómez, 2007, p.388). La regulación social se vincula a ese deseo individual de dirigir la propia conducta siendo “empresarios de sí mismos”, eligiendo incesantemente, re- creándose siempre. Se modelan así subjetividades obligadas a un ciclo sin fin: flexibles, adaptables, polivalentes y autónomas.

A partir de ahí —tercer aspecto que me parece importante—, esta tecnología de poder, esta biopolítica<sup>9</sup>, va a introducir mecanismos que tienen una serie de funciones muy diferentes de las correspondientes a los mecanismos disciplinarios. En los mecanismos introducidos por la política, el interés estará en principio, desde luego, en las previsiones, las estimaciones estadísticas, las mediciones globales; se tratará, igualmente, no de modificar tal o cual fenómeno en particular, no a tal o cual individuo en tanto que lo es, sino, en esencia, de intervenir en el nivel de las determinaciones de esos fenómenos generales, esos fenómenos en lo que tienen de global. Será preciso modificar y bajar la morbilidad; habrá que alargar la vida; habrá que estimular la natalidad. Y se trata, sobre todo, de establecer mecanismos reguladores que, en esa población global con su campo aleatorio, puedan fijar un equilibrio, mantener un promedio [...]; en síntesis, de instalar mecanismos de seguridad alrededor de ese carácter aleatorio que es inherente a una población de seres vivos; optimizar, si ustedes quieren, un estado de vida: mecanismos, podrán advertirlo, como los disciplinarios, destinados en suma a maximizar fuerzas y a extraerlas, pero que recorren caminos enteramente diferentes. Puesto que aquí, a diferencia de las disciplinas, no se trata de un adiestramiento individual efectuado mediante un trabajo sobre el cuerpo mismo. No se trata, en absoluto, de conectarse a un cuerpo individual, como lo hace la disciplina. No se trata en modo alguno, por consiguiente, de tomar al individuo en el nivel del detalle sino, al contrario,

---

<sup>8</sup> En este último período, dedicado a las sociedades de control, sus estudios se dividieron en dos direcciones: los de la gubernamentalidad como gobierno de los otros y los del cuidado de sí como autogobierno, ambos caminos tomados hoy como una posibilidad para una pedagogía otra en el campo educativo.

<sup>9</sup> La biopolítica es un término resultado de la unión entre vida y política, como parte de esas relaciones de poder producidas en y desde los gobiernos y hace referencia a esa práctica de control desde el siglo XVIII que los gobiernos ejercen para controlar a los individuos desde el «poder de “hacer” vivir y “dejar” morir». (Foucault, 2000).

de actuar mediante mecanismos globales de tal manera que se obtengan estados globales de equilibrio y regularidad; en síntesis, de tomar en cuenta la vida, los procesos biológicos del hombre/especie y asegurar en ellos no una disciplina sino una regularización. (Foucault, 2000, p. 223).

De esta manera, gobierno y poder suponen una relación constitutiva de la vida social: una relación de lucha, de fuerza, de libertad. El sentido de la gubernamentalidad es clave en tanto permite la comprensión de las formas del poder del gobierno, ahora más allá de su función estatal (Álvarez Solís, 2008) -desde tecnologías por ejemplo- y puede igualmente permitir la comprensión de luchas, resistencias, contraconductas, líneas de fuga y racionalidades políticas emergentes. Para Foucault, el neoliberalismo, por ejemplo, más allá de teoría política, es una forma de racionalidad política: una forma de “pensar la naturaleza de las prácticas sociales, definir quién gobierna, quien es gobernado y qué significa gobernar” (Rodríguez, 2001, p.86) y en ella la gubernamentalidad es el punto en el que se articulan las técnicas de dominación (formas de conducta explicitadas en leyes o normas) y técnicas del yo (imponerse a sí mismo -como sujeto- formas de conducta) y quizás estas últimas se ejerzan de forma más fuerte pues casi todas las prácticas o ejercicios de poder apelan a la responsabilidad del individuo para el alcance de su bienestar.

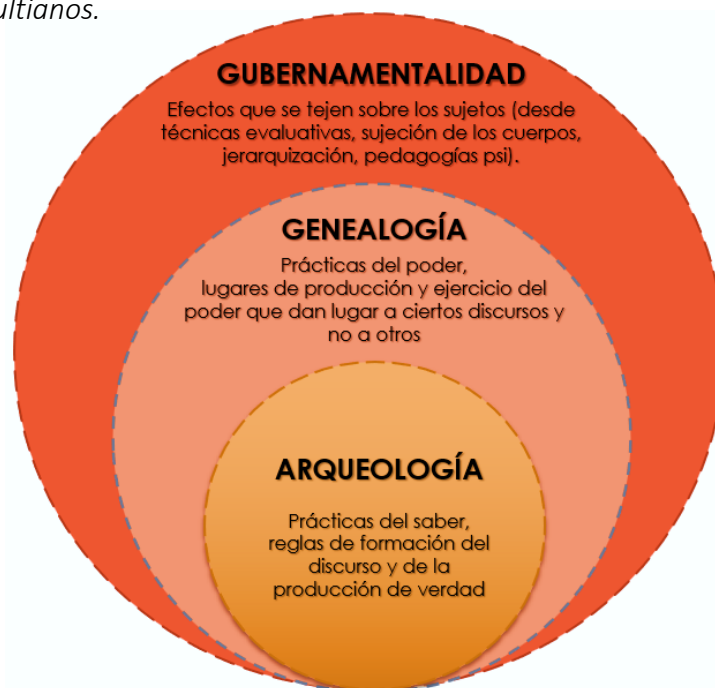
No debe asumirse entonces que Foucault desarrolló sus estudios en una sucesión de etapas, sino más bien como un asunto de foco ya que, por ejemplo, en las sociedades donde predomina el poder soberano, hay instituciones que pueden operar disciplinariamente y aún hoy dentro de nuestras sociedades de control caracterizadas por el poder gubernamental siguen existiendo dichos dispositivos disciplinarios (Deleuze, 2006).

Con estos análisis, Foucault desarrolló estudios que permitieron de una u otra forma la comprensión de las sociedades, pero sobre todo, su problematización desde el poder ejercido en ellas al adentrarse en problemas del saber, el poder, las tecnologías de gobierno y la subjetividad. Por ejemplo, el paso a las sociedades de control supuso una mutación en las tecnologías del poder y en el siglo XX la instalación de instituciones con prácticas de normalización disciplinarias y fordistas de regulación social (específicamente en la especialización y división del trabajo).

Si hablásemos en términos de desarrollos metodológicos o simplemente de caja de herramientas foucaultiana pensaríamos en estos como una serie de estrategias reflexivas de acuerdo con la naturaleza del problema que se enfrenta o situación que se problematiza y la forma de interrogarla. Como bien lo afirma Absalón Jiménez (2011), erraríamos al afirmar que las tres etapas de la obra foucaultiana se convierten en una sucesión de procedimientos ya que su caja de herramientas y los métodos que asume abarcan círculos cada vez más amplios, pero no se sustituyen unos a otros en absoluto.

**Figura 2.**

*“Métodos” foucaultianos.*



*Fuente:* Elaboración propia, adaptación de Jiménez, 2011.

En su primera etapa, por ejemplo, Foucault invitó a través de la arqueología a buscar las condiciones de existencia en las prácticas. El análisis arqueológico describe la emergencia del discurso en cierto momento, sus articulaciones con las prácticas discursivas y no discursivas, sus diferencias con otros discursos y sus efectos en las prácticas concretas.

Y si el método arqueológico procura establecer el espacio de la producción discursiva en el marco del discurso, la cuestión del poder introduce el análisis sobre cómo actúan o interactúan entre sí las prácticas discursivas y no discursivas, los enunciados y las instituciones.

Foucault nos permite usar la arqueología como herramienta de análisis de las formaciones discursivas y la genealogía para explicar la existencia y la transformación de los saberes -tal como se hará en esta investigación-, siendo el poder<sup>10</sup> uno de los mecanismos que lo condicionan.

Podría entonces pensarse que:

“la arqueología pretende alcanzar cierto modo de descripción de los regímenes de saber en dominios determinados y según un corte histórico relativamente breve; [en tanto] que la genealogía intenta, por recurso a la noción de las relaciones de poder, explicar lo que la arqueología debía contentarse con describir” (Foucault, 1990, p. 14-15)

Gran parte de la obra de Foucault buscó de esta manera reconstruir una red de prácticas, discursos, relaciones de poder, estrategias y tecnologías que constituyen y delimitan al sujeto. Finalmente Foucault (2000) determinó que en las sociedades de la posmodernidad, el gobierno designaba la forma en que la conducta de los sujetos o grupos debería ser dirigida, por ejemplo, en el caso de la escuela y de la sociedad misma, hablaríamos del gobierno de los niños, de los docentes, de los padres y madres de familia, de las familias, de los y las ciudadanas, etc. El concepto foucaultiano de gobierno se refirió entonces a técnicas y procedimientos que dirigen la conducta de los sujetos (tecnologías gubernamentales – antes mencionadas-) y que surgen entre las relaciones de poder como juegos de estrategia y las libertades o estados de dominación.

Pero más allá de las bondades o dificultades que puedan encontrarse en la obra de Foucault, es necesario establecer la importancia que le dio a la propia comprensión de las relaciones existentes entre la subjetivación y las prácticas de saber y poder (dejando de lado la visión estatalista del poder y esencialista del sujeto). Foucault enfocó su lente en las relaciones de poder refiriéndose a ellas como a cualquier tipo de relaciones existentes entre seres humanos en las que unos tratan de conducir o influir en la conducta de otros, relaciones que

---

<sup>10</sup> La idea de poder en Foucault es que nadie, sea persona o institución, tiene o posee o detenta el poder, o que se lo pueda encontrar en un lugar central en una estructura, sino que el mismo se ejerce en las relaciones, en los cuerpos sociales, atravesándolos, concentrándose en distintos puntos y con diferentes grados en cualquiera de los puntos en relación.

adoptan diversas formas y se producen en diversos niveles, relaciones móviles, modificables, relaciones que discurren entre sujetos libres, diferentes a las relaciones de dominación, que son asimétricas y en las que la libertad es limitada o anulada. Según Julia Varela, en el prólogo de la obra de Ball para:

Foucault no puede en consecuencia existir una sociedad sin relaciones de poder y de lo que se trata es de que los miembros de cada sociedad se doten de las normas de derecho, de una moral, de un ethos y de aquellas formas de subjetividad que permitan participar en las relaciones sociales con un grado mínimo de dominación (Ball, 1993, p.11).

La valía de los análisis foucaultianos quizás reside en esos nuevos caminos lejanos de esquemas teóricos y mecanicistas que permiten explicar las mediaciones existentes entre procesos macro-sociales y micro-sociales. Ya en “Vigilar y castigar” (2002), Foucault aludió específicamente a la educación y sus tecnologías disciplinarias. Según sus pesquisas, desde el siglo XVIII se superponen dos tipos de tecnologías de gobierno: las disciplinarias (centradas en los individuos y sus cuerpos y destinadas a la vigilancia, el adiestramiento y la docilidad) y las tecnologías reguladoras de la vida (centradas en los cuerpos sociales, en las poblaciones).

Estas tecnologías han implicado la formación de saberes e instituciones: desde la jerarquización, la clasificación, el adiestramiento y la vigilancia (como lo hacen instituciones como la escuela, el hospital, el ejército, la cárcel, entre otras) y por otra parte saberes destinados al control de la población (la estadística, la salud pública, los códigos, etc., como partes de la biopolítica). Así, las relaciones de poder disciplinario estarían más del lado de las relaciones de dominación, asumiéndose la escuela ya no como aparato ideológico del Estado sino como escenario propicio para comprender y problematizar las relaciones del poder/saber y las prácticas pedagógicas en su interior.

## **2.2. Una retrospectiva de los estudios foucaultianos en la escuela.**

A partir de la publicación de los cursos de Michel Foucault en el *College de France*, se ha generado una resignificación de sus herramientas filosóficas para explicar y comprender diversos problemas sociales e incluso educativos (Veiga-Neto, 2018b). Desafortunadamente,



los trabajos de Foucault principalmente se han tomado más como objeto de crítica o de adulación y solo en pocos escenarios se han asumido sus métodos de análisis para aplicarlos a nuevos campos. Determinar lo que denomina Julia Varela como “efecto Foucault”<sup>11</sup> o el impacto de su obra en la actualidad, podría orientarnos en dos horizontes: el primero en cuanto a su método de análisis que permite llegar a problematizar diversas realidades y escenarios y el segundo en cuanto a los resultados obtenidos con su aplicación y que han roto claramente con pretensiones de verdad.

Las producciones de Foucault han encontrado mayor eco en el mundo anglosajón, norteamericano y australiano (Ball, 2017) pero se ha hecho relativamente poco en Latinoamérica a la luz de sus postulados que, lejos de encasillarse en una determinada corriente, permiten encontrar nuevos modelos interpretativos del presente. Lentamente y a partir de las traducciones al portugués y castellano, se han desarrollado nuevas investigaciones atendiendo a diversas evoluciones de los estudios foucaultianos: una primera fase orientada hacia la arqueología, una segunda a la genealogía y una tercera a la consolidación de los procesos de subjetivación y la ética (desde el cuidado de sí).

Desde el enfoque arqueológico genealógico, en el sentido empleado por Foucault (2006), existen valiosos estudios que han afinado su lente en la comprensión de la invención y funcionamiento de la escuela como poderosa maquinaria encargada de fabricar el sujeto moderno (al que debe asemejarse todo/a estudiante), empleando el modelamiento social, el consumo y la competencia dentro del mundo neoliberal (Veiga-Neto, 2013a). Estas investigaciones han tomado fuerza desde los 80’, a partir de las concepciones foucaultianas en cuanto a la biopolítica y neoliberalismo y han dado lugar a importantes transformaciones y dislocamientos especialmente en el campo de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas entendidas como prácticas gubernamentales.

Con un acento claramente arqueológico - genealógico, Stephen J. Ball (1993; 2017) ha realizado una buena compilación de investigaciones emprendidas por colegas principalmente ingleses (Dave y Richard Jones, Kenway, Marshall y Smith, Dowbiggin y Goodson) desde el

---

<sup>11</sup> Esta expresión dentro del prólogo que realiza Varela en la obra de Ball (1993).

análisis de aspectos de la historia de la educación hasta algunos discursos y prácticas que configuran, desarrollan y resignifican la caja de herramientas foucaultiana en el campo educativo. En el ámbito australiano se destaca Ian Hunter (1994) quien desde hace algunas décadas ha desarrollado estudios sobre la gubernamentalidad en la escuela entendiéndola como un aparato moderno de conducción de ciudadanos y de almas (respecto a su innegable origen religioso y moral). En Estados Unidos, por su parte, es reconocida la labor del profesor Thomas Popkewitz (1988, 2000, 2009) quien ha liderado e impulsado la divulgación de diversas investigaciones relacionadas con el uso de metodologías foucaultianas en educación: desde el análisis de los discursos imbricados en las políticas educativas hasta las relaciones de saber/poder que evidencian las prácticas educativas (Gore, Fendler, Pettersson, Olsson, Kowalczyk, entre otros).

Investigaciones y estudios foucaultianos planteados en términos de subjetividad, analizan tramas sociohistóricas, así como las diversas tecnologías y las prácticas concretas [de saber y poder], mediante las cuales se constituyen los procesos desde los que se forma y transforma al sujeto. En este sentido se destacan también trabajos similares, pero en contextos diversos: en España, Varela y Álvarez- Uría (1991) y en Brasil, Veiga-Neto (1995), Gallo (2006) y Soares (2008), quienes también han realizado juiciosos estudios acerca de la maquinaria escolar, su funcionamiento y sus dispositivos en términos de saber/poder en la sociedad disciplinaria y en la sociedad de control.

Destacan en este sentido los trabajos de Francisco Jódar y Lucía Gómez (2002, 2003, 2006, 2007) que, en España, han dedicado varios años a analizar desde diversas perspectivas, las incidencias de la racionalidad política en la subjetividad a través de la instalación de formas de control o tecnologías de gobierno. Ello, según sus planteamientos, ha supuesto la decadencia del sujeto disciplinado y la emergencia del sujeto “empresario de sí mismo y en permanente curso” de la mano con los nuevos modelos posfordistas de la “gestión escolar.” Los estudios de la gubernamentalidad despiertan el interés por comprender y problematizar los modos por los cuales las prácticas educativas instituyen nuevas subjetividades, es decir, crean nuevas formas de ser sujetos desde una razón de Estado como la neo-liberal.

En ese orden, también es de resaltar los trabajos desarrollados por el investigador brasileño Tomaz Tadeu Da Silva (2000) quien imbuido por estudios del Sur y estudios poscolonialistas, apuesta por el análisis de la escuela y el mismo currículo a la luz de la racionalidad neoliberal. Sus estudios han evidenciado la influencia de las pedagogías psicologistas en el currículo y la formación docente por medio de diversas tecnologías de la subjetividad, haciendo gala de su excelente adaptación a las reformas neoliberales en educación.

Así mismo, se han realizado amplios trabajos de colaboración que muestran, entre otros, la forma en que la educación se convierte en un espacio de producción y construcción de sujetos e instituciones modernas (e incluso orienta el gobierno mismo del cuerpo), entendiéndola como forma de saber y fuerza de poder. Resalta así la labor desarrollada en ese sentido por el grupo de investigación "*Historia de la práctica pedagógica en Colombia*" – GHPP<sup>12</sup>- (Olga L. Zuluaga, Carlos Noguera, Humberto Quiceno, Óscar Saldarriaga y Javier Sáenz, entre otros), que en sus diversos estudios ha evidenciado como nada está quieto en la producción del saber o del poder, como uno incide en el otro y viceversa e impregna culturas, culturas pedagógicas, sociedades e intelectualidad (saberes, disciplinas y ciencias). Durante los últimos años incluso se han construido redes de investigación en torno a dicha temática, de las cuales han resultado valiosas publicaciones como la realizada por Ruth Amanda Cortés y Dora Lilia Marín (2011), quienes recopilan valiosos textos surgidos desde la apropiación de los conceptos foucaultianos -como la gubernamentalidad- aplicados creativamente desde la investigación al ámbito educativo en diversos espacios latinoamericanos.

Resaltan en estos grupos de investigación las labores desarrolladas por Alfredo José Veiga-Neto y Javier Sáenz Obregón en Brasil y Colombia respectivamente, quienes también han enfocado sus estudios en el tema educativo, al emplear diversas fuentes que parten del propio desarrollo de la obra de Foucault: *Seguridad, territorio y población* (2006) y *El Nacimiento de la Biopolítica* (2007)<sup>13</sup> para resignificar la herencia foucaultiana y entender

---

<sup>12</sup> <http://historiadelapracticapedagogica.com/>

<sup>13</sup> El brasileño Alfredo José Veiga - Neto, pone un fuerte acento en análisis juiciosos de la racionalidad política y sus efectos en la escuela desde relaciones de poder y dominación, hasta la norma como base de la sociedad de control, necesaria para que el neoliberalismo pueda reproducirse. Por su parte el colombiano Sáenz Obregón,

también las prácticas pedagógicas como prácticas heterónomas y producto de imperativos artificiales.

Imperioso también mencionar en este punto, las apuestas realizadas por Mariano Nadorowsky, Inés Dussel, Silvia Grinberg y Eduardo Langer en Argentina, quienes evidencian por un lado la existencia de nuevos discursos y por otro, un nuevo régimen neoliberal de verdad que sostiene a la educación y cómo, en gran medida, configura las prácticas y fines educativos, desde una visión gerencialista y gubernamental.

Langer, Roldán y Maza (2011) por ejemplo, emplean y profundizan en el concepto de dispositivo y la forma en que configura la escolaridad en un determinado tiempo y espacio desde prácticas discursivas y no discursivas que se inscriben y transitan determinadas subjetividades. Estos dispositivos buscan producir nuevos modelos educativos en cuyas fisuras surgen acciones y prácticas de lucha y resistencia contra estas mismas redes tradicionales para que surjan otras. Ese “yo” que va tomando forma, es producto de relaciones de poder, resultado de estrategias y tecnologías desarrolladas para crearlo desde una supuesta autonomía, de tal suerte que se produce un rechazo a ciertos individuos y se generan y “validan” ciertas formas de subjetividad.

### Cuadro 3.

*Aproximación a un estado del arte sobre estudios foucaultianos significativos en educación.*

APROXIMACIÓN A ESTUDIOS FOUCAULTIANOS SIGNIFICATIVOS EN EDUCACIÓN					
OTROS PAÍSES			ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA		
PAIS	INVESTIGADOR/A	FOCO DE INVESTIGACIÓN	PAIS	INVESTIGADOR/A	FOCO DE INVESTIGACIÓN
INGLATERRA	Perspectiva sociológica y política	Nicolas Rose	ESPAÑA <sup>14</sup>	Julia Varela, Fernando Álvarez Uría y Jorge Larrosa	Arqueología y genealogía de la escuela española Tecnologías del yo en la escuela
		McEwan		Miguel Morey	Procesos de subjetivación y tecnologías del yo
		Colin Gordon		Montserrat Rifá Valls	Género y educación desde una perspectiva foucaultiana
		James Donald		Francisco Jódar y Lucía Gómez	Racionalidad política y subjetividad estudiantil

enfatisa en la genealogía de las prácticas educativas en Colombia y la forma en que se constituyen subjetividades desde la relación de los sujetos consigo mismos.

<sup>14</sup> Selección de investigaciones de mayor difusión.

		<i>Stephen Ball</i>	Uso del enfoque arqueológico-genealógico, problematización de prácticas y búsqueda de sentido y significado del proceso educativo de otro modo.	ARGENTINA	<i>Mariano Nadorowski</i>	Escuela, Infancia y poder	
AUSTRALIA	<i>Ian Hunter</i>	Políticas educativas y subjetividad. Genealogía foucaultiana en la escuela	<i>Silvia Grinberg</i>		Sistemas de gerenciamiento en la escuela Subjetividad desde la vulnerabilidad (narrativas)		
	<i>Carol Bacchi</i>	Problematización gubernamental	<i>Inés Dussel</i>		Procesos de subjetivación y sujeción en la escuela		
SUECIA	<i>Dahlsledt, Hertzberg, Rensfeldt y Hamre</i>	Estudios sobre racionalidad neoliberal y currículo.	CHILE	<i>Rodrigo Castro Orellana</i>	Herramientas foucaultianas y teoría crítica de la educación		
	<i>Jannicke Anderson</i>	Enfoque crítico y empírico sobre la escolarización		<i>Silvio Gallo</i>	Uso de herramientas foucaultianas para re-pensar la educación		
	<i>Pettersson, Olsson y Kowalczyk</i>	Relación futuro – subjetivación	BRASIL	<i>Tomas Tadeu Da Silva</i>	Pedagogías psi, procesos de subjetivación escolar e historicidad del currículo		
	<i>Harling</i>	Distribución del futuro desde prácticas escolares, discursos de inclusión y pobreza		<i>Maira Corcini Lopes</i>	Biopolítica, gubernamentalidad e inclusión.		
CHINA	<i>Weili Zao</i>	Nexos entre conocimiento y poder, sistema escolar, moral y ético en China	ALFREDO VEIGA – NETO	<i>Alfredo Veiga – Neto</i>	Racionalidad política y educación. Conceptos foucaultianos para pensar la educación. Biopolítica, biopoder y normalización escolar.		
	<i>Lei Zheng</i>	Performatividad y STEM					
NORTEAMÉRICA	ESTADOS UNIDOS	<i>Thomas Popkewitz</i>	Nexos entre poder/ conocimiento en el campo educativo (formación del profesorado). Metodologías foucaultianas histórico-sociales para el estudio del poder. Efectos productivos del poder Emergencia de discursos y del poder en las reformas y las prácticas educativas	COLOMBIA	GHP: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica	<i>Olga Lucía Zuluaga</i>	Foucault como herramienta para leer la práctica y el saber pedagógicos.
		<i>Nancy Fraser</i>	Paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad gubernamental y sus efectos en la subjetivación			<i>Carlos Noguera</i>	Saber pedagógico, prácticas escolares y genealogías de la pedagogía.
		<i>Lynn Fendler</i>	Relaciones de poder en la pedagogía			<i>Javier Sáenz</i>	Prácticas de sí, escuela y práctica pedagógica. Contraconductas y resistencias.
		<i>John Ivers</i>	Nuevo currículo desde redes de práctica de diversas trayectorias históricas (principios que gobiernan la subjetividad)			<i>Oscar Saldarriaga</i>	Infancia, normalización y subjetivación.
<i>Humberto Quiceno</i>	Evaluación y castigo como tecnologías de gobierno.						
<i>Dora Marín</i>	Problematización de la infancia en la escuela como campo discursivo.						
<i>Alejandro Álvarez</i>	Estudios sobre historia y construcción discursiva de la niñez pobre.						

		<i>Jennifer Gore</i>	Construcción del sujeto educado		<i>Santiago Castro Gómez</i>	Historia de la gubernamentalidad.
	<b>CANADÁ</b>	<i>Clara Morgan</i>	<i>Examen, pruebas y sujeción</i>		<i>Ruth Amanda Cortés</i>	<i>Uso de la lente gubernamental en educación</i>

Fuente: Elaboración propia

## II. TRAZOS METODOLÓGICOS

*“Un libro está hecho para servir a usos no definidos por aquel que lo escribió. Cuántos más usos nuevos posibles, imprevistos haya, más contento estaré. Todos mis libros (...) son pequeñas cajas de herramientas”  
(Foucault, 2001b, pp 1588)*

### CAPÍTULO 3. UNALENTE FOUCAULTIANA SOBRE EL FRACASO ESCOLAR EN LA ESCUELA COLOMBIANA

#### 3.1. Una caja de herramientas para analizar el fracaso escolar en Colombia (1994 - 2019).

Pensar en la apuesta epistemológica que acompañe este trabajo doctoral, lleva a preguntarse por el horizonte desde el cual enunciarse y, por supuesto, enunciar aquello que inquieta al interior de la escuela. Sin duda alguna, asumir los presupuestos foucaultianos en algunas pequeñas apuestas investigativas durante los últimos años ha sido un reto; pero hoy precisamente y luego de reticencias, se acude a ellos para conformar una *“caja de herramientas”* que pueda contextualizar y problematizar una realidad educativa que discurre en medio de fuertes y marcadas relaciones de poder, como lo es el fracaso escolar. Si bien Foucault no pretendió convertirse en un referente dentro de la Pedagogía o en la misma Filosofía o Sociología de la educación, el uso y adaptación de sus herramientas en el contexto educativo, ayuda a re-crear de manera coherente sus diversos planteamientos en la comprensión de las prácticas educativas como prácticas de conducción colonizadoras y heterónomas.

*(...) ser con Foucault o ser a partir de él<sup>15</sup>. Buscar algo nuevo bajo el sol, algo que no sea una representación exacta de lo que ya estaba allí. Una vez más, entonces, me coloco al lado del filósofo para escudriñar su caja de herramientas (..) para relacionar lo que él pensó con lo que piensan otros autores y, con esto, ponerme a pensar nuestro presente” (Veiga- Neto, 2018b, p. 123).*

---

<sup>15</sup> Cursivas del autor.

Usar la caja de herramientas foucaultiana no es lo mismo que aplicarla, por esto es importante asumirse como un usuario metodológico frente a ella. Abrir esta caja para observar y auscultar la educación a través de su lente nos lleva a transitar por los caminos que articulan los discursos, el poder disciplinario, el biopoder, la biopolítica y los dispositivos de normalización sobre los individuos como sujetos y como población.

Foucault no tuvo un pensamiento estático, sino que adquirió un carácter polisémico propio de su forma de pensar, desplazándose entre diversos dominios: desde el saber, el saber-poder, hasta el ser – consigo, atendiendo a sus intereses, a su cambio de perspectivas y a la precisión a la que fue llegando en sus investigaciones. Foucault nos permite navegar por sus conceptos, quizás para algunos faltos de precisión, estabilidad o certidumbre, pero son precisamente estos los que pueden ayudar en la comprensión de fenómenos educativos caracterizados por su inestabilidad e incertidumbre ya que sus conceptos/herramientas presentan diversos sentidos capaces de ajustarse o transformarse a múltiples necesidades si fuese el caso.

Además, es importante nuevamente aclarar que Foucault nunca precisó establecer fórmulas o teorías para analizar la realidad social a partir de ellas, pues para él esta situación le capturaba y le convertía en preso de sí, inviabilizando lo que en realidad siempre buscó: desprenderse de sí mismo (Veiga-Neto, 2018a). Es imperativo comprender que, aunque pueden darse múltiples e infinitas interpretaciones a sus postulados, no todas son válidas. La apertura conceptual de Foucault ayuda a emplear herramientas más ajustadas sobre nuestras prácticas y realidades educativas, para interpretarlas, comprenderlas y problematizarlas mejor, construir otras problematizaciones (Villalpando, 2017) e incluso ir un poco más lejos si se quiere.

Acudir a esta “caja” es usar sus conceptos, desde lo dicho y lo hecho en las prácticas propias de la escuela, construir un instrumento, una lógica propia y contextualizada de las relaciones de poder y las luchas que se establecen en torno a ellas y asumir que la investigación no puede ser hecha sino poco a poco, a partir de una reflexión -necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones- acerca de determinadas situaciones (Foucault, 2001a; Villalpando, 2017) que en este caso emergen en y por la escuela.



Incluso, cualquier integrante de la comunidad educativa está expuesto a dispositivos que les constituyen como sujetos, que determinan de una u otra manera el quehacer pedagógico y las relaciones educativas: subjetividades construidas por momentos, contextos, relaciones de poder y diversos mecanismos que determinan lo que los sujetos ahora son, piensan y la forma en que interactúan con otros/as en diversos espacios escolares.

En este sentido, el enfoque foucaultiano permite claramente documentar aquello que hace ser y enseñar todo lo que ocurre en las aulas, razón por demás para que, implícitamente, se apueste por una apertura diferente para el cambio, desde su misma problematización. Siguiendo a Foucault, y aunque un método debe estar hecho para deshacerse de él, sus conceptualizaciones se convierten en instrumento para determinar la forma en que el poder se encarna a través de discursos en instituciones como la escuela a través de políticas públicas, currículos, producciones y demás estratagemas que determinan las exigencias propias para docentes y especialmente para los/as estudiantes colombianos/as y cómo al constituirse estos discursos internacionales, nacionales, institucionales y docentes en regímenes de verdad en la escuela, las comunidades educativas y sus estudiantes deben adaptarse a ellos.

### **3.2. Pliegues analíticos: enfocar la mirada.**

El pensamiento foucaultiano es una tensión permanente, una fuente de energía para envolver, para pensar y re-pensar nuestras comprensiones del presente. Para muchos autores, el propio Foucault se torna desconcertante ya que puede dar pie a numerosas y divergentes interpretaciones pues su pensamiento ha sido tan amplio como complejo y tan variado como profundo y por ello siempre existen dificultades al pretender ser fieles al pensador mismo, especialmente dentro del campo de los saberes y las prácticas sociales -incluidas por supuesto las del ámbito educativo-. Pero quizás sea esto lo que buscaba Foucault, que pudiésemos “usarlo como un instrumento, un bisturí, un coctel molotov, fuegos artificiales carbonizados después de su uso” (Veiga-Neto, 2018a p.106) y estar siempre moviéndose en la tensión de serle fiel o infiel a su pensamiento.

Foucault nunca buscó que su pensamiento o sus ideas dieran solución a problemas sobre las prácticas ni “descubrir” o “decir la verdad” sobre ellas. Lo que sí quiso es que comprendiésemos de qué forma o por cuáles senderos lo que se considera como verdad un día se convirtió en ello: en lo verdadero (Veiga–Neto, 2018a). Retoma para ello esa valiosa idea de Nietzsche sobre la filosofía como actividad que nos lleva a revisar la relación con la verdad para hacerla “un trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo” (Foucault, 1992, p.12). Así pues, la pregunta no sería por la verdad en sí misma sino por el ¿cómo se convirtió en verdad?, ¿qué efectos produce? o ¿cuáles son nuestras relaciones con dicha verdad y cómo podemos alterarlas? Al poner la lente en aquello que se dice es la verdad o aquello que se consideran certezas, se terminan por erigir sospechas, dudas y hasta temores: desde lo que se pensaba y tenía por verdadero hasta las herramientas o mecanismos que se usan para desarrollar ideas propias o razonamientos. En la educación, por ejemplo, permite sin duda poner el foco en lo que está ahí para ser problematizado -como el fracaso escolar-, para ser resignificado, para analizar condiciones propias y no sólo pensar sino actuar de otro modo.

Si quisiésemos alterar el régimen y el orden vigentes -y muy frecuentemente debemos emprender esfuerzos en ese sentido-, debemos luchar para construir otro régimen y, con eso, alterar los sentidos que nos impusieron y que hasta ahora nos subjetivaron de tal o cual manera (Veiga-Neto, 2018a, pp.113).

Si bien Foucault, nunca se dedicó a la educación (como sí a otras disciplinas como la Sociología, la historia, la filosofía, la lingüística o los estudios culturales), si hizo referencia por ejemplo en algunos de sus escritos a los sistemas educativos y a algunos dispositivos de disciplinamiento<sup>16</sup> (Ball, 2017).

La verdadera tarea política en una sociedad como la nuestra consiste en criticar el trabajo de instituciones en apariencia neutrales e independientes; la violencia que siempre se ha ejercido de manera solapada por su medio quedará desenmascarada, de forma que podamos combatir el miedo (Foucault, 1979, pág.171).

---

<sup>16</sup> Como el examen o la evaluación.

El efecto que ha producido Foucault en la educación ha permitido comprender cómo, por ejemplo, las formas escolares de socialización dan forma a sujetos (sujetivación) dentro de nuevas relaciones de saber/poder y el devenir de sus estudios no es otro que los procesos de objetivación del sujeto mediante procesos de clasificación y división, generalmente desde lo que llamamos capacidades. Estas “prácticas divisoras” como las llama Foucault (1982) se producen al interior del sujeto y entre los sujetos. En la escuela, como es el caso, los exámenes, las pruebas, las clasificaciones y otras divisiones, tecnologías y categorizaciones (de acuerdo con capacidades u otras características) producen ciertos tipos de subjetividades desde técnicas relacionadas con la organización, la pedagogía y las relaciones docente/estudiante/currículo escolar que estigmatizan a unos individuos al determinar su fracaso y normalizan a otros garantizando su éxito.

De esta manera, y si bien el fracaso escolar ha sido entendido como un estado al que llegan algunos/as estudiantes que no siguen las normas establecidas y no obtienen los resultados académicos esperados, debiera entenderse también como conjunto de discursos y prácticas situadas que responden a exigencias incluso más allá de lo educativo. Así, el interés de esta investigación se centra en problematizar desde el enfoque arqueológico - genealógico la emergencia de discursos en Colombia en torno al fracaso escolar (1994-2019), como ejes desde los que se establecen modos de sujetivación que trazan diferencias y exclusiones, pero también como posibilidad de transformación de la práctica pedagógica y de la institución escolar.

Para ello será preciso establecer cuáles son los antecedentes históricos y discursivos del fracaso escolar en el sistema educativo colombiano; de qué manera y en qué condiciones de posibilidad emerge el fracaso escolar en Colombia como acontecimiento; de qué forma se han configurado clasificaciones y estereotipos entre quiénes “aprenden” y quiénes no, en la educación y normalización del estudiantado colombiano; historiar, identificar y caracterizar cómo los discursos creados desde diversos saberes han explicado el fracaso escolar -usos y transformaciones- en Colombia entre 1994 y 2019 para finalmente analizar la relación entre los discursos que llegan a la escuela y las prácticas que determinan o no el fracaso de algunos estudiantes.

### 3.3. De la problematización y la eventualización del fracaso escolar como punto de partida.

*“[...] quisiera hacer historia. ¿Por puro anacronismo? No, si se entiende por ello hacer la historia del pasado en los términos del presente. Sí, si se entiende por ello hacer la historia del presente”  
(Foucault, 2002, p.21)*

Teniendo el foco de la lente sobre el fracaso escolar en el ámbito colombiano, es imprescindible recordar que el saber y el poder se asientan en organizaciones e instituciones que hacen enunciable y visible prácticas de control, en este caso, a través de la enseñanza y la educación que forjan la escuela y el aula como espacios de normalización<sup>17</sup>. Esta situación ha impulsado a que en los últimos años, desde los estudios foucaultianos, se busque abordar la educación entendida como práctica crucial de la modernidad que configura determinadas subjetividades (Zuluaga, 2005, Popkewitz, 2009) y cuyas prácticas son susceptibles de problematizarse.

Al sujeto de la educación (alumno) se le piensa como susceptible de formarse tanto a nivel espiritual como de conocimientos, haciéndole entrar en los valores culturales de su sociedad y en relación con un saber previamente seleccionado y adecuado. Se le trata de “disciplinar” la sensibilidad, la razón, según modelo establecido (Foucault, 1976 como se citó en Zuluaga, 2005, p.18).

Problematizar evidencia la manera en que un conjunto de enunciados y prácticas permiten que “algo” se ubique en el juego entre lo verdadero y lo falso y se convierta en problema para el pensamiento, la forma en que este fenómeno -en referencia al fracaso escolar- se convierte en un elemento susceptible de ser pensado e investigado haciendo visible

---

<sup>17</sup> Para Foucault, la normalización se ha impuesto sobre ímpetus normativos individuales. Esto no quiere decir que en Foucault el poder y la sociedad “vacíen” al sujeto de toda posibilidad de resistencia y autonomía, o puedan confiscarle totalmente su poder normativo, su capacidad de luchar contra aquello que se le impone. Al contrario, Foucault hace énfasis en los procesos de subjetivación-normalización de los que somos producto, dejando entrever ese espacio de libertad que nos permite resistir e innovar frente a lo impuesto. Es precisamente la oposición entre estatización y subjetivación lo que representa esta lucha entre fuerzas y procesos externos que nos impone una cierta episteme, discurso o sociedad y la capacidad de tener una forma de ser y estar en el mundo más libre, ligada al cuidado y conocimiento de sí. Obviamente para Foucault la cuestión de la normalidad y la normalización son elementos que no se entienden fuera del marco de las sociedades disciplinarias, cuya característica distintiva es el reducir toda posible relación de oposición y exclusión a la dupla normal – anormal, sin embargo se permite en este espacio ese intersticio para lo que considera como libertad.

y enunciable cómo y porqué este se ha convertido en un discurso incuestionable. El análisis se orientará entonces hacia las condiciones que han construido ciertas relaciones entre sujeto y objeto, en la medida en que estas constituyen un discurso posible, en este caso, del fracaso escolar.

Me pareció que había un elemento que, de suyo, caracterizaba a la historia del pensamiento: era lo que cabrá llamar los problemas o más exactamente las problematizaciones. [...] El pensamiento no es lo que habita una conducta y le da un sentido; es, más bien, lo que permite tomar distancia con relación a esta manera de hacer o de reaccionar, dársela como objeto de pensamiento e interrogarla sobre su sentido, sus condiciones y sus fines. El pensamiento es la libertad con respecto a lo que se hace, el movimiento mediante el cual nos desprendemos de ello, lo constituimos como objeto y lo reflejamos como problema [...] el trabajo de una historia del pensamiento sería encontrar la raíz de diversas soluciones, la forma general de problematización que las ha tornado posibles -hasta en su oposición misma-; o más aún, lo que ha hecho posibles las transformaciones de las dificultades y obstáculos de una práctica en un problema general para el que se proponen diversas soluciones prácticas. La problematización responde a estas dificultades, pero haciendo algo distinto a traducirlas o manifestarlas. Elabora al respecto las condiciones en las que se pueden dar respuestas posibles, define los elementos que constituirían lo que las diferentes soluciones se esfuerzan en responder. Esta elaboración de un tema en cuestión, esta transformación de un conjunto de obstáculos y de dificultades en problemas a los que las diversas soluciones buscarán aportar una respuesta, es lo que constituye en punto de problematización y el trabajo específico del pensamiento (Foucault, 1999, p.359-360).

La problematización construirá, a partir de las crisis históricas o disciplinares, sus propios objetos de problematización, al buscar en el lugar de las prácticas, las reglas enunciativas y los mecanismos de poder que hicieron que se produjesen. Así mismo se aproximará a las soluciones dadas a éstas y a la forma en que precisamente surgieron como respuestas a un mismo conjunto de problemas, como las mismas políticas públicas -para el caso las políticas educativas- (Gulson, 2016; Bacchi, 2009). Problematizar en palabras de Foucault (1986, p.10) es:

[...] analizar, no los comportamientos ni las ideas, no las sociedades ni sus “ideologías”, sino las problematizaciones a través de las cuales el ser se da como una realidad que puede y debe ser pensada por sí misma, y las prácticas a partir de las cuales se forman. La dimensión arqueológica del análisis permite analizar las formas mismas de la problematización; su dimensión genealógica, su formación a partir de las prácticas y de sus modificaciones.

Finalmente, problematizar el fracaso escolar permitirá historizar las prácticas sobre las que se han establecido las relaciones del saber y del poder en el ámbito educativo, no solo para determinar el surgimiento de sus discursos propios que tensionan la norma, el currículo o el proceso evaluativo, sino que posicionan a los sujetos desde los procesos de normalización a los que son sometidos y que tienen que ver con la producción de sujetos “normales”<sup>18</sup>, aptos para la vida escolar, productiva, política, social y moral que la sociedad requiere (Popkewitz, 2009).

Para hablar del poder en la escuela y de las estrategias que usa para lograr la normalización, se acudirá al enfoque arqueo-genealógico para entablar una relación dialógica con su autor y sus planteamientos y comprender que no es posible situarse fuera del discurso para analizar las prácticas que como tal forman sistemáticamente a los objetos y sujetos de los que hablan y se convierten incluso en técnicas de gobierno sobre el pensamiento y el comportamiento de los individuos modelando su subjetividad (Zuluaga, 1999). Es prioritario determinar las formas en que se asumen los discursos a través de prácticas que despliegan diversas tecnologías en las instituciones educativas, tecnologías mismas desde las cuales se construye en la gran mayoría del estudiantado una especie de “subjetividad educada” desde la misma infancia (Popkewitz, 2009).

El análisis en clave arqueo-genealógica remite indiscutiblemente a romper con la idea de la linealidad histórica para analizar eventos o acontecimientos, supone situarse desde otra perspectiva epistemológica, preguntarse por nuestra relación con el presente y el modo de ser

---

<sup>18</sup> La normalización se convierte en una tarea imprescindible en una sociedad “obsesionada con la norma”, obsesionada por someter lo rebelde bajo su control, eliminar o reducir las desviaciones y diferencias y someter la otredad, bajo un solo tipo de individuo (Foucault, 2002).

histórico dentro de la propia configuración como sujetos, tal como lo evidencia Foucault (1999) en su texto ¿Qué es la Ilustración?:

se trata de tres ejes cuya especificidad e intrincación es preciso analizar: el eje del saber, el eje del poder y el eje de la ética. En otros términos, la ontología histórica de nosotros mismos tiene que responder a una serie abierta de cuestiones, se ha de ocupar de un número no definido de investigaciones que es posible multiplicar y precisar tanto como se quiera; pero todas ellas responderán a la sistematización siguiente: ¿cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro saber?; ¿cómo nos hemos constituido como sujetos que ejercen o sufren relaciones de poder?; ¿cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestras acciones? (p.61)

Ello supondrá “eventualizar”: lograr una ruptura en la que emerja una “singularidad” (Léonard, 1980) que enuncie y evidencie las conexiones, encuentros y estrategias que tejen las relaciones de poder en el ámbito educativo y será preciso entonces acercarse al enunciado<sup>19</sup> como acontecimiento discursivo construido bajo unas reglas de existencia y unas condiciones de posibilidad que definen su aparición y delimitan su sentido.

El enunciado no es, pues, una estructura [...]; es una función de existencia que pertenece en propiedad a los signos y a partir de la cual se puede decir, a continuación, por el análisis o la intuición, si “casan” o no, según qué reglas se suceden o yuxtaponen, de qué son signo, y qué especie de acto se encuentra efectuado por su formulación (oral o escrita). No hay que asombrarse si no se ha podido encontrar para el enunciado criterios estructurados en unidad; porque no es en sí mismo una unidad, sino una función que cruza un dominio de estructuras y de unidades posibles y que las hace aparecer, con contenidos concretos, en el tiempo y en el espacio (Foucault, 1979, p.145).

---

<sup>19</sup> Un enunciado no se define por lo que designa o significa, es una curva que une singularidades que denotan relaciones de poder al reunir no solo el lenguaje de los afectos sino a la vez, relaciones de fuerza, singularidades y visibilidades (Deleuze, 1987). Desde el enunciado se establece lo enunciable en la constitución de formaciones históricas junto a aquello que es enunciable. Es preciso entonces especificar y ampliar la referencia al enunciado para entenderlo como aquello que es a la vez no visible y no oculto, que refiere a lo efectivamente dicho aunque no sea inmediatamente perceptible porque “forzosamente tenemos que partir de palabras, de frases, de proposiciones [...] los organizamos en un corpus determinado, variable según el problema planteado” (Deleuze, 1987, p.43). Estos corpus se forman en torno a núcleos difusos de poder y de resistencia y los enunciados se liberan “cuando los sujetos de frase, los objetos de proposición, los significados de palabras cambian de naturaleza al tomar posición en el «Se habla», al distribuirse, al dispersarse en el espesor del lenguaje” (Deleuze, 1987, p. 44). Los enunciados así, varían de acuerdo con el caleidoscopio con el que se miran según el corpus y la diagonal trazada.

Para la eventualización importará entonces la articulación de los discursos con elementos jurídicos, económicos, técnicos y estructurales que al relacionarse, devienen en la producción de ciertas “verdades”. “[...] Es preguntarse a cada instante por la historicidad, por esa historicidad que constituye y supone nuestro propio presente” (Restrepo, 2008, p.116) y es su singularidad como acontecimiento lo que caracterizará inicialmente este tipo de análisis (Morey, 2014).

En este sentido, la genealogía podría considerarse un componente de la eventualización porque supondrá superar las generalizaciones para que afloren en la capilaridad de la sociedad los eventos o series de eventos en su singularidad y determinar “cómo se constituye en un momento determinado, un suceso o serie de sucesos que establecen un objeto, una posición de sujeto, una red de categorías, una práctica o unas subjetivaciones determinadas” (Restrepo, 2008, p. 120). Este ejercicio supondrá primeramente “dudar” de categorías omniabarcantes y homogenizantes para llegar a una “microfísica del poder” desde el análisis de tácticas y demás procesos que configuran la subjetividad en el ámbito educativo (Jaramillo, 2013).

De este modo, el discurso como conjunto limitado de enunciados que depende también de unas mismas condiciones de existencia puede convertirse en formación discursiva -como novedad, transformación, diferencia o relación de fuerzas- y a la vez en regularidad histórica de las prácticas discursivas<sup>20</sup> y de las no discursivas<sup>21</sup> para hacerlas parte del mismo análisis (Castro, 2011)<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> Objeto de la arqueología foucaultiana en el orden de lo enunciable.

<sup>21</sup> Objeto de la genealogía en el orden de lo visible.

<sup>22</sup> Una regularidad sostenida a partir de relaciones asimétricas, de “juegos de verdad” y de enunciados que consolidan un umbral de positividad que dividen lo verdadero de lo falso, pues para este caso importa más que lo científico o lo ideológico, lo aceptable para un grupo social o comunidad. En la “Arqueología del saber”, Foucault (1979) propone 4 umbrales por los que puede atravesar una formación discursiva:

- 1- Umbral de positividad: individualización y autonomía de la práctica discursiva, momento en que actúa un único sistema de formación de enunciados y puede transformarse.
- 2- Umbral de epistemologización: cuando un conjunto de enunciados se recorta para validar determinadas normas de verificación y coherencia.
- 3- Umbral de científicidad: cuando los enunciados responden a reglas arqueológicas y a leyes de construcción de proposiciones.
- 4- Umbral de formalización: el discurso científico define axiomas, elementos y estructuras que legitima.



La formación discursiva es el concepto bisagra que articula el discurso desde los enunciados y su concreción dentro de unas y otras prácticas. Siendo así, estas prácticas no son otra cosa que un conjunto de reglas históricas determinadas en tiempo y espacio con condiciones específicas de ejercicio, bajo una misma formación.

Eventualizar como procedimiento, constituye más allá de la especificidad y el anclaje de la arqueología y la genealogía, el horizonte filosófico y político en el que se inserta la obra foucaultiana.

Ambas nociones (la de «eventualización» y problematización) permiten comprender la forma cómo Foucault operaba en la formulación de sus preguntas y, sobre todo, en algunos de los criterios de procedimiento que instrumentalizaba en sus trabajos. La arqueología y la genealogía, que tanto han sido invocadas por los disímiles comentaristas, no pueden ser cabalmente entendidas sin considerar la eventualización y problematización como estrategias de abordaje, como cuestiones de método, en la obra de Foucault (Restrepo, 2008, p.114).

El análisis al que llevan estos supuestos no son otra cosa diferente a lo que manifestaría el mismo Foucault: “volver a situar el régimen de producción de lo verdadero y de lo falso en el centro del análisis histórico” (Léonard, 1980, p.67).

### **3.4. Del enfoque arqueo-genealógico sobre el fracaso escolar colombiano (1994 -2019).**

Del análisis arqueológico - genealógico sobre el fracaso escolar en Colombia que se ha propuesto, se desprenderá la red de relaciones entre discursos y prácticas que lo constituyen para problematizar aquello que se ha aceptado socialmente como “verdad” (Tamboukou, 1999), una “verdad” que asume la forma de fracaso para algunos/as estudiantes que no se ajustan a lo que la escuela espera de ellos/as (Susinos, Calvo y Rojas, 2014). Y, en segundo lugar, será posible la comprensión de estos discursos y prácticas escolares como tecnologías de gobierno y la forma en que expresan una lógica de funcionamiento que probablemente se

ha instalado en nuestras instituciones educativas<sup>23</sup>, como parte del proceso moderno de subjetivación escolar.

A través de esta investigación se busca comprender la forma en que diversos discursos han constituido el fracaso escolar en Colombia, lo que hará posible plantear interrogantes y determinar las condiciones de posibilidad que permitieron la conformación y consolidación de saberes con pretensiones de verdad, así como caracterizarlos desde lo que los han hecho visibles, decibles y posibles.

La perspectiva arqueogenealógica supone una:

elección de método que se verifica tanto en la manera de ver cómo en lo que se escoge ver, en el archivo de prácticas que se constituye para la investigación y en los lentes que se seleccionan o construyen para su análisis [...]. Una investigación se caracteriza como arqueogenealógica porque su dominio de análisis es la práctica y, en ese sentido, su archivo se configura a partir de ella. Las nociones que se usan para el análisis de dicho archivo pueden ser las mismas trabajadas por Foucault o pueden ser otras que se deriven de la misma comprensión de la propia perspectiva metodológica (Marín, 2020, p.50-51).

La práctica (discursiva y no discursiva) es aquí la clave del análisis foucaultiano pues desde ella se establecen formas históricas y sus singularidades. La práctica se entiende como aquello “que los hombres realmente hacen cuando hablan o cuando actúan”, es decir, no es lo que está oculto o tras lo que se habla, sino algo que es manifiesto, algo visible y dicho: algo inmanente: “es tanto lo que se dice como lo que se hace, es una positividad” (Castro-Gómez, 2010, p. 28).

La práctica como objeto de investigación presenta 3 rasgos fundamentales que la caracterizan (Marín, 2020):

1- *Homogeneidad o regularidad*: que permite historizar las prácticas desde rastreo de sus técnicas o fines, así como sus interrelaciones en términos de la racionalidad a la que obedecen.

---

<sup>23</sup> El ejercicio que propone esta metodología permite no solo inventariar prácticas discursivas sino hacer un análisis de estas para re-pensarnos y re-significarnos en nuestra labor docente y directiva.

- 2- *Generalidad*: que permite historizar desde la descripción de las problematizaciones o focos de experiencia al caracterizar las formas de ser expresadas en los objetos de saber, las reglas de acción y los modos de relación consigo mismo.
- 3- *Sistematicidad*: facilita la lectura focalizada de la positividad del saber, el régimen al que pertenecen las formaciones y las condiciones de la función enunciativa desde umbrales epistemológicos, políticos, estéticos o tecnológicos, entre otros. La sistematicidad de las prácticas permite rastrear el saber en el momento en que las configura.

Para ello es necesario inicialmente construir un corpus del que se desprenderá su análisis. La lectura arqueológica en primer lugar trata de los discursos, lo que se piensa, se dice y se hace dentro del registro de prácticas discursivas elegido como evento histórico. Se toma la labor arqueológica no de forma interpretativa sino como medio para “describir enunciados (...), la función enunciativa de que son portadores, analizar las condiciones que ejercen su función (...) y la manera en que se articulan (...) tratar de captar el enunciado en la estrechez y singularidad de su acontecer” (Foucault, 1979, p.195) para señalar sus puntos de inflexión y reconocer los elementos claves que les articulan.

El trayecto de investigación que propone Foucault cuestiona el presente a partir del pasado, combina elementos del archivo con las prácticas actuales, relaciona el diagnóstico siempre desde su posibilidad histórica, aunque es preciso aclarar que esta forma histórica no implica un trabajo de historiador, lo cual exigiría el tratamiento cronológico de un período determinado y el compromiso de rigor y exhaustividad con las fuentes (Villalpando, 2017, p. 16).

En este sentido -dentro del nivel enunciativo- la arqueología permite “la extracción de enunciados de una época, de una formación histórica, en tanto que nunca están inmediatamente dados, en tanto que no son inmediatamente legibles” (Deleuze, 2013, p. 63). En cada formación histórica habrá que preguntarse por lo que corresponde al ámbito educativo, por las relaciones de poder que integra, por las relaciones con otras instituciones y sus transformaciones. “En cada formación existe una forma de receptividad que constituye lo visible y una forma de espontaneidad que constituye lo enunciable” (Deleuze, 1987, p.106). Así, al poner la mirada en los focos de poder -que dicen o hacen decir-, se tomarán círculos de

palabras, frases o proposiciones para la conformación del “archivo” en términos foucaultianos, llevando a que el mismo agrupamiento del lenguaje le obligue a abrirse y soltar los enunciados.

La finalidad es estudiar las reglas que han permitido la formación de los objetos, las posiciones del sujeto que habla, la aparición y transformación de sus conceptos y las elecciones teóricas. Así analizar los discursos y ver como ellos pudieron formularse históricamente y sobre qué realidades históricas se articularon en un nivel específico: el nivel enunciativo (Cortés, 2011, p.28).

Y es que la arqueología tiene por objeto el discurso mismo como acontecimiento y como producto de series de acontecimientos para determinar las prácticas discursivas que hacen posible unos enunciados con pretensión de verdad y constatar las reglas que hacen posibles dichos enunciados bajo ciertas condiciones y regularidades.

En segundo lugar, teniendo presente que la realidad humana es efecto del entrelazamiento de ciertas prácticas históricas y culturales, en ellas enfoca su lente la genealogía, viendo la historia -más allá de una continuidad- como proceso del que surgen discontinuidades producto de luchas y relaciones de fuerza, dominación o sujeción, que supone la comprensión de las condiciones que hacen posible el presente como efecto de poder. La genealogía desvirtúa el esencialismo y sospecha de las pretensiones de universalidad y de verdad, no busca hacer aparecer la verdad del pasado sino mostrar el pasado de nuestras verdades. La genealogía se ocupará de los procesos, procedimientos y estrategias mediante los cuales se produce la “verdad”, el saber y la práctica, dejando de lado su simple aceptación o legitimación y buscará “describir el funcionamiento de un campo de fuerzas en el que se construyen objetos de saber y subjetividades” (Castro, 2004, p.46).

La lectura genealógica desprenderá entonces la contingencia de lo que nos hace ser, pensar y actuar: la forma en que somos de una manera y no de otra, para saber bajo qué discursos se han definido subjetividades. La genealogía como método foucaultiano siendo desarrollo y a la vez discontinuidad –desde su relación con la arqueología y el análisis de la formación discursiva-, se desplaza entre las prácticas discursivas y no discursivas y sus efectos

para analizar la conformación de los sujetos (desde las relaciones de poder), considerando la subjetividad siempre como una forma histórica.

el conjunto «genealógico» que utiliza los otros tres principios: como se han formado, por medio, a pesar o con el apoyo de esos sistemas de coacción, de las series de los discursos; cual ha sido la norma específica de cada una y cuales sus condiciones de aparición, de crecimiento, de variación (Foucault, 1970, p.50).

De esta forma se podrán describir acontecimientos discursivos (enunciados) y hallar las unidades en los que se forman: reglas [de existencia] bajo las que han sido construidos, cómo aparece y por qué, por ejemplo, surge un enunciado y no otro (Morey, 2014). Permitirá entonces un microanálisis de las relaciones de poder y junto a la arqueología, llevará a comprender cómo las prácticas discursivas y no discursivas, históricamente configuran las realidades del presente, tal como lo es el fracaso en la educación colombiana.

La arqueología es el método propio de los análisis de las discursividades locales, y la genealogía la táctica que, a partir de estas discursividades locales así descritas, pone en movimiento los saberes que no emergían, liberados de su sujeción, que surgen de ellas. (Foucault, 1992, p.131).

Desde esta perspectiva, la arqueología será una herramienta para leer los escenarios de contingencia de los saberes de la educación, mientras la genealogía mantendrá un interés por el poder y las prácticas de dominación y control que se desarrollaron con ella. Debemos decir que la arqueología y la genealogía no son contradictorias o ajenas una de la otra, por el contrario, las dos son complementarias como herramientas metodológicas (Sosa y Chaparro, 2017).

En la obra de Foucault, el acontecimiento discursivo como eje central de sus estudios busca reconstruir una red de discursos, poderes, prácticas y estrategias alrededor de la constitución y delimitación del sujeto. El sujeto, desde este enfoque arqueo-genealógico, es entonces producto de un doble proceso. Primero como efecto del lenguaje y del enunciado entendido como parte de una compleja relación entre poder y saber, una relación que limita y controla al sujeto pero a su vez, articula y permite su emergencia como producto de mecanismos de individuación (Jiménez, 2011). El sujeto se convierte así en objeto de dicha relación: objeto de conocimiento y poder.

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, 1970, p.39).

Segundo, como parte de la subjetividad construida bajo prácticas no discursivas -asidas a técnicas disciplinarias y biopolíticas, a dispositivos propios de lo curricular- y también como parte del proceso de sujeción desde la “experiencia de sí”, desde el gobierno propio y de los otros, desde lo que Foucault llamaría gubernamentalidad<sup>24</sup>.

Para Foucault (2000), el gobierno designa esa forma en que la conducta de los sujetos o grupos debe ser dirigida así como las técnicas y procedimientos que dirigen dicha conducta. En tal sentido y conforme a conceptos foucaultianos, la gubernamentalidad define ese campo estratégico de las prácticas de gobierno -en la escuela, para este caso-, los medios empleados por la racionalidad política para obtener un fin -educativo-, la forma como se considera debemos actuar de acuerdo con ella e incluso los mismos procedimientos para garantizar que de no adaptarse a lo normativo, pueda obligársele al individuo a retirarse o simplemente excluirse. Gobernar incluiría en este sentido, formas de acción “calculadas y orientadas a actuar sobre las posibilidades de acción de los otros: estructurar el posible campo de acción de los otros” (Langer, 2011, p.93).

La gubernamentalidad, entendida como conducción de las acciones entre los sujetos en los procesos formativos del espacio escolar -en este caso-, dentro de dos formas de poder: el “biopoder” y la “disciplina”, en este caso relacionadas con la forma cómo se adapta o no la comunidad a estas exigencias, especialmente los/as estudiantes. La gubernamentalidad permite identificar diversos modos en que se produce la subjetivación – sujeción, analizando la emergencia de regímenes particulares de verdad y como éstos se articulan en diversas estrategias para conducir la conducta.

---

<sup>24</sup> La gubernamentalidad dentro de los estudios foucaultianos se ocupa de la conducción de la conducta propia y la de los otros como forma de constituir a los sujetos.

Indagar sobre los procesos de gubernamentalidad, supone preguntarse por las características que presenta la conducción de la conducta en las sociedades de gerenciamiento (Foucault, 2007; Grinberg, 2008), específicamente en las dinámicas de la vida escolar (Grinberg, 2011a, p.63).

Para Foucault, el sujeto se constituye a través de prácticas mediadas por el poder y el saber y se relaciona con otros a través de la gubernamentalidad, como ocurre en las escuelas y en todo espacio de la vida humana. La gubernamentalidad como catalizador, es la manera como se conduce la conducta humana desde el campo estratégico de las relaciones de poder; de tal manera, permite el análisis de la subjetividad moderna al referirse a la conducción de los individuos a lo largo de sus vidas, bajo una autoridad que guía lo que se hace y lo que sucede, que determina - de uno u otro modo- la forma en que somos y actuamos (Foucault, 1984).

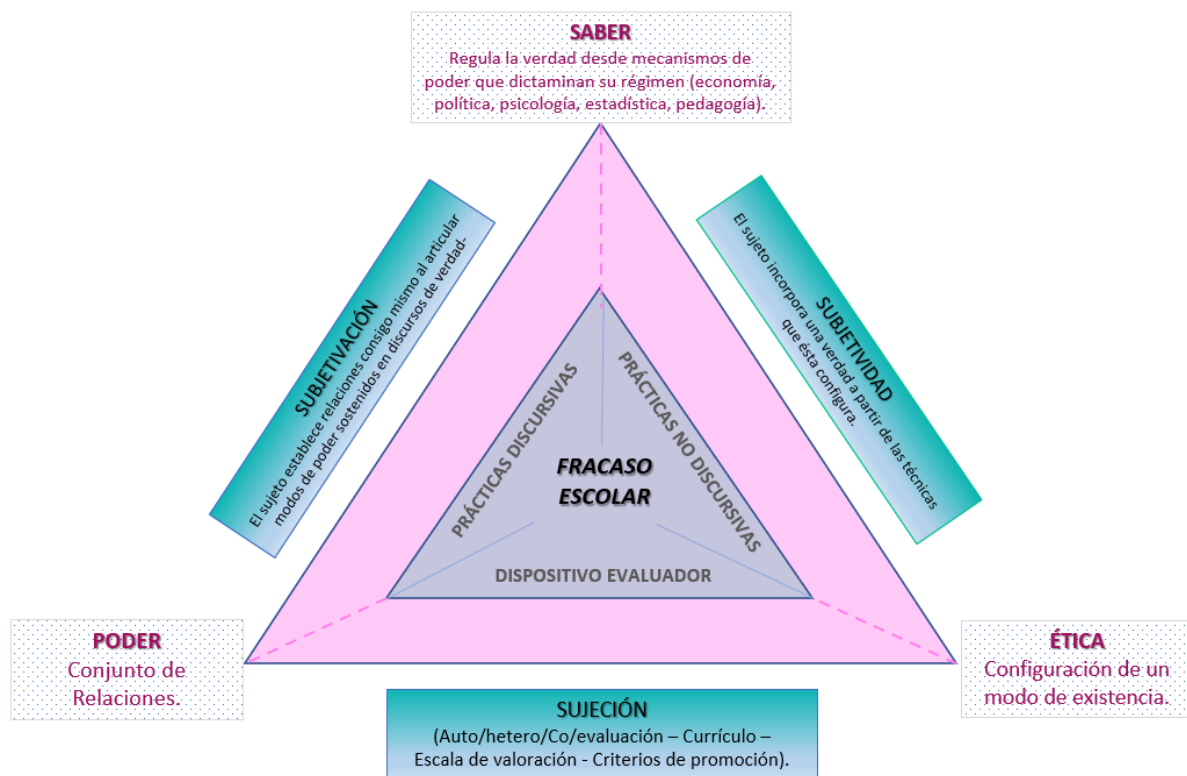
“Una constitución histórica de la subjetividad que está vinculada con el ejercicio de relaciones de poder. Relaciones ejercidas por los otros sobre uno mismo y por uno mismo sobre los demás. Es lo que Foucault llama “gubernamentalidad” (...) Con este término Foucault analiza la relación, histórica y racional, entre un conjunto de tecnologías y las formas político-sociales de conducir a los individuos. El concepto “gubernamentalidad” posibilita, por tanto, analizar la formación histórica de la racionalidad de las prácticas de gobierno (...) Con sus análisis sobre gubernamentalidad, Foucault se dirige a investigar esa racionalidad; esto es, la lógica históricamente determinada que sustenta el funcionamiento de las instituciones, de la conducta de los individuos y de las relaciones de poder.” (Jódar y Gómez, 2007, p. 385).

Sin duda, esta forma de gobernar (ser gobernado, gobernar a otros/as y gobernarse), atiende no solo a un modelo económico, también a una forma de gobernar los procesos sociales y la propia conducta de los individuos con diversos objetivos, una forma de recodificar el papel del Estado y la promoción de nuevas subjetividades. Es precisamente del análisis de las prácticas y de la propia constitución de la subjetividad, que se obtiene la racionalidad desde la que se produce el sujeto. Así, la racionalidad se convierte en la expresión de la conjunción histórica de poderes/saberes y sus efectos sociales y personales. De ahí que hablar de conducción de conductas, racionalidades y tecnologías de gobierno sea algo complejo ya que terminan siendo conceptos casi inseparables.

En términos foucaultianos, las posiciones de quien investiga frente a su objeto de conocimiento (en este caso el fracaso escolar en Colombia entre 1994 y 2019), puede comprenderse desde la lógica de un “poliedro de inteligibilidad”, que reconoce varias caras o aristas, frente al evento o acontecimiento discursivo -tomado como objeto de investigación- considerado como evento singular totalmente inacabado. En este “poliedro” se procede por saturación progresiva pues la posición de quien investiga es múltiple (Léonard, 1980; Jiménez, 2011).

**Figura 3.**

*Poliedro de inteligibilidad para la problematización del fracaso escolar como acontecimiento discursivo en Colombia (1994 - 2019).*



Fuente: Elaboración propia

En el cruce de fuerzas entre saberes, instituciones y sujetos -cargados cada uno de prácticas y discursos-, se dan condiciones de posibilidad para la emergencia de ese sujeto de la sociedad disciplinar o de la sociedad de control. El objetivo de los enunciados que circulan en la sociedad y en sus instituciones, es producir los sujetos dóciles y productivos que requiere el capitalismo. Los enunciados en torno al fracaso escolar, como objeto de investigación en



este caso, se pueden ubicar dispersos en el tiempo pero constituyendo un mismo conjunto al referirse al mismo objeto y estableciendo una relación descriptible y constante a la vez (Jiménez, 2011). Estos enunciados terminan por reagruparse en formaciones discursivas bajo ciertas condiciones de existencia y coexistencia, de conservación, modificación y desaparición.

No es simplemente un análisis del fracaso escolar y los discursos que han emergido a su alrededor sino la pluralidad de sus rostros, de sus funcionamientos, de sus desdoblamientos discursivos, sus usos y transformaciones así como algunos de los efectos que produce en la subjetivación, especialmente en estudiantes, al configurar su posible trayectoria en la escuela.

### **3.4. Itinerario metodológico.**

Para realizar este análisis arqueogenealógico del fracaso escolar en Colombia (1994 - 2019<sup>25</sup>) se ha seguido la propuesta de Olga Lucía Zuluaga en su texto “Pedagogía e Historia” (1999) en el marco de los estudios del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, al entender el “archivo” como conjunto de “discursos producidos y acumulados por una sociedad [...] diferente a la suma de frases o proposiciones contenidas en los registros y que está conformado por grupos de enunciados que son ante todo portadores de una función enunciativa” (Zuluaga, 1999, p. 28). De acuerdo con el interés investigativo de este estudio, se siguen los momentos descritos a continuación:

1. Etapa de instrumentación de registros discursivos: localización y recolección de documentos (físicos y virtuales) para consolidar el corpus.
2. Pre-lectura de registros hallados: establecimiento de criterios para depurar el corpus y determinar series documentales (organización del archivo). Así, el examen de prácticas discursivas concretas nos permitirá establecer por qué, en un momento determinado, aparece una proposición o formulación y no otra. La organización del “archivo” en

---

<sup>25</sup> Se toman estas fechas atendiendo la instauración de la Ley General de Educación en 1994 en medio del proceso de neoliberalismo iniciado en Colombia con la promulgación de la Constitución de 1991. Así mismo se toman 25 años como espacio temporal que marca diferencias hasta el 2019, antes del proceso de pandemia que como hito generó otro tipo de discursos, especialmente en el ámbito educativo y evaluativo.

términos foucaultianos, lo asume como prisma discursivo que permite reconocer enunciados sobre el fracaso escolar -entendido en algunos registros como reprobación, repitencia o deserción-. Se rastrean entonces documentos y publicaciones que tengan enunciados claramente visibles en cuanto a estos conceptos y su posible articulación. Para la conformación de este archivo en particular, en torno al fracaso escolar, consideraré registros entre 1994 y 2019 tales como:

#### Cuadro 4.

Recursos elegidos dentro del “corpus” para el “archivo”.

RECURSOS	FUENTES	UBICACIÓN
a- <i>Saberes propios / textos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Biblioteca UGR</li> <li>◦ Biblioteca UPN</li> <li>◦ Biblioteca Luis Ángel Arango</li> <li>◦ Biblioteca UMA</li> <li>◦ Biblored</li> <li>◦ Repositorio Institucional Secretaría de Educación Distrital – IDEP-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Catálogos online (Granatensis - Jábega)</li> <li>◦ Colección física en Facultades de Educación (UGR – UPN - UMA)</li> </ul>
b- <i>Informes internacionales (Declaraciones, informes, estadísticas)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ OCDE</li> <li>◦ ONU</li> <li>◦ UNICEF</li> <li>◦ UNESCO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Webs institucionales y oficiales</li> </ul>
c- <i>Legislación educativa colombiana</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ M.E.N</li> <li>◦ S.E.D</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Web oficial Ministerio de Educación Nacional.</li> <li>◦ Web oficial Secretaría de Educación Distrital – Bogotá</li> </ul>
d- <i>Investigaciones sobre el fracaso escolar (reprobación, deserción, repitencia o evaluación) en Colombia (1994 - 2019)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Catálogo digital de revistas especializadas, universidades e institutos colombianos de investigación en educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Dialnet</li> <li>◦ UPN</li> <li>◦ CINDE</li> <li>◦ Univalle</li> <li>◦ IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - Bogotá)</li> </ul>
e- <i>Producciones e investigaciones sobre el fracaso escolar desde perspectivas foucaultianas o similares</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Buscadores académicos.</li> <li>◦ Repositorios universidades colombianas, latinoamericanas y españolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Dialnet, Redalyc, Google scholar</li> <li>◦ Repositorio y catálogo online de: UPN, UCM, UPTC, U. Distrital Francisco José de Caldas</li> </ul>
f- <i>Revistas del ámbito educativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Educación y Cultura (Federación Colombiana de Educadores - FECODE)</li> <li>◦ Revista Internacional Magisterio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Web institucional de revista Educación y Cultura</li> <li>◦ Web institucional Revista Magisterio -biblioteca digital-</li> </ul>

---

g- *Agendas escolares que incluyen Manuales de Convivencia y Sistemas Institucionales de Evaluación Escolar*

---

◦ Colegios oficiales y privados colombianos (Bogotá y otras zonas)

◦ Web escolar institucional (4 webs: dos instituciones oficiales -públicas- y dos instituciones privadas).

---

Fuente: Elaboración propia

- a- Saberes propios del dominio a analizar: discursos de educación, Pedagogía, gestión y evaluación educativa, Psicología, Sociología, Currículo, Economía, entre otros, en torno al fracaso escolar.
- b- Documentos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], de la Organización de Naciones Unidas [ONU], Declaraciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] -incluidas estadísticas asociadas a las mismas-, Conferencias mundiales, acuerdos y reglamentaciones de organismos gubernamentales del orden internacional en torno al fracaso escolar. Algunos de ellos son:
- ✓ UNICEF - PNUD (1990). Declaración Mundial Educación para todos –EPT-. Jomtien. Tailandia.
  - ✓ UNESCO. (1997.). La educación encierra un tesoro. Santillana.
  - ✓ ONU. (2000). Objetivos de Desarrollo del Milenio [OMD].
  - ✓ UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar.
  - ✓ UNESCO. (2014). Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT. Acuerdo de Mascate.
- c- Documentos normativos del ámbito nacional y distrital: tomados como discursos que han abordado el fracaso escolar -desde diversas perspectivas- como fenómeno presente en la realidad educativa colombiana. Entre ellos:
- ✓ Constitución Política Nacional [CPN] de 1991,
  - ✓ Ley General de Educación Colombiana [LGE] - Ley 115 de 1994) y Decreto reglamentario parcial de la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales (Decreto 1860).
  - ✓ Decreto único Reglamentario del Sector Educativo (Decreto 1075 de 2015) que renueva o ratifica algunas políticas educativas emitidas en el plano nacional.
  - ✓ Ley de infancia y adolescencia (2006),
  - ✓ Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013) por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar y creación del Comité de Convivencia Escolar en las instituciones educativas y Decreto reglamentario de dicha ley (Decreto 1965 de 2013), así como

algunas sentencias de la corte constitucional referidas a algunos casos puntuales de la convivencia escolar (uso de cabello largo, bullying, uso y porte adecuado de uniformes escolares, entre otras).

- ✓ Planes decenales de educación (1986 -1996/ 2006 – 2016 “Pacto social por la educación” / 2016 - 2026).
- ✓ Decretos de evaluación emitidos en estos períodos (230 de 2002 y 1290 de 2009),
- ✓ Encuesta Nacional de Deserción Escolar [ENDE] y Encuestas de Caracterización Escolar SED),

d- Discursos sobre el fracaso escolar en Colombia (producciones o investigaciones destacadas entre 1994 y 2019).

- ✓ Muñoz B, Carlos F. (2013). Deserción escolar: un concepto que no concluye. Casos de no conclusión satisfactoria del ciclo escolar en la Institución Educativa Santa Librada. [Tesis de grado. Universidad del Valle].
- ✓ Enríquez, C., Segura, Á. y Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15(26),654-666
- ✓ Romo Torres, T. M. (2018). Una mirada sobre el fracaso escolar en la transición al bachillerato. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 21(21), 119–140.
- ✓ Vallejo García F. A. (2018). Criterios de promoción estudiantil como factores conexos al éxito o fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), pp. 59-81.

e- Producciones de saber -que analicen discursos o prácticas discursivas- como tesis de doctorado o maestría, investigaciones o publicaciones referentes al fracaso escolar -deserción, reprobación, repitencia o evaluación- con perspectivas o metodologías foucaultianas o similares.

- ✓ Sánchez-Amaya, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. [Tesis de doctorado no publicada]. CINDE.
- ✓ Echeverri-Álvarez, J. (2012). *Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal Colombia 1821-1946*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad Distrital de Bogotá.
- ✓ Vásquez Castillo, J. C. (2013). *Evaluación de los aprendizajes. La evaluación como tecnología de gobierno*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.
- ✓ Martínez, D. M. (2013). *La gestión educativa en Colombia: del dispositivo a la tecnología de gobierno*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.
- ✓ Rujas, J. (2016). *Sociología del "fracaso escolar" en España. Construcción y gestión de un problema social*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

- ✓ Silvera, L. M. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 313-325.
- ✓ Torres Penagos, N. A. (2017). *El fracaso escolar: entre preocupaciones políticas y esfuerzos institucionales. un análisis a propósito de las revistas indexadas*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- ✓ Ramos-Zincke, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder. *Cinta De Moebio*, No 61, pp 41–55.

f- Discursos frente al fracaso escolar: revistas del ámbito educativo en Colombia.

- ✓ Revista Internacional Magisterio: revisión de al menos 5 números que hacen referencia en alguna medida al fracaso, la reprobación, la repitencia o la deserción.
- ✓ Revista “Educación y Cultura” de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE): se destacan entre 1994 y 2019, 30 números a revisar cuyos apartados y temas están relacionados.

g- Discursos institucionales (algunos Sistemas de Evaluación y Manuales de Convivencia de centros educativos colombianos) en el marco de sus Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I): se eligen 4 agendas institucionales -2 de colegios oficiales y 2 de colegios privados- que contienen los documentos a revisar (se mencionan en el texto como Colegios A y B a las instituciones de carácter privado y B y C a los colegios de carácter privado para evitar juicios de valor respecto a los mismos).

3. Tematización de registros: se agrupa por categorías documentos leídos previamente. Será preciso establecer y perfilar límites para elegir como fuentes aquellos documentos que configuren formaciones discursivas con sistemas de regularidad y relevancia en sus enunciados, es decir, que en la estructura del texto evidencien cómo los discursos, desde sus relaciones, constituyen no solo objetos, saberes e instituciones, sino sujetos y prácticas que re-producen realidades.

4. Caracterización de temáticas: relectura de tematizaciones y ubicación histórica de las mismas, establecer órdenes de enunciados o formaciones discursivas (giros, usos, hitos, continuidades o transformaciones) y asignación de conceptos (si fuera procedente) en relación con el fracaso escolar en Colombia.

5. Cruce de series temáticas y establecimiento de sistemas descriptibles: al traspasar la lectura y el análisis documental se visibilizan enunciados y líneas de cruce en torno al fracaso escolar en el discurso mismo. Se podrán identificar algunos aspectos que sin duda lo configuran y naturalizan, así como la forma en que constituyen modos de subjetivación a través de medios específicos como los sistemas institucionales de evaluación o los manuales de convivencia, comprendiendo de forma alguna, sus condiciones de existencia y posibilidad, sus pliegues, relaciones, regularidades, transversalidades, discontinuidades, rupturas y puntos de inflexión.
  
6. Agrupaciones o cortes históricos: elaboración de descripción final.

Se habrá realizado un análisis enunciativo del fracaso escolar al describir las condiciones históricas de formación del discurso que cruza los diferentes registros del archivo elegidos. Se aclara que el archivo no está compuesto del “amontonamiento de los enunciados” en toda su extensión aunque estén clasificados los registros por épocas o materia. “El archivo, más allá de la masa de textos que contiene, se forma mediante reglas que permiten ubicar en él, no un discurso general, sino grupos de discurso diferentes y a la vez articulables” (Zuluaga, 1999, p, 30).

### **III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

*“Cada sistema educativo es un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos con el conocimiento y el poder que traen consigo”  
(Foucault, 2002, p.37)*

#### **CAPÍTULO 4. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y APARICIÓN DEL FRACASO ESCOLAR EN LA ESCUELA COLOMBIANA (1810 – 1990): CIVILIZAR, CASTIGAR, HIGIENIZAR Y EXAMINAR.**

En las páginas siguientes se realiza una descripción del sistema educativo colombiano desde la época colonial hasta finales del siglo XX a manera de antecedentes que permitan situarse espacial y temporalmente en una sociedad marcada por el tiempo, los conflictos, la industrialización y las reformas. En gran medida es apenas un acercamiento al discurrir histórico y a la aparición de algunos discursos y enunciados que han impreso su sello en la educación colombiana y establecen condiciones de posibilidad para la emergencia del fracaso escolar como acontecimiento (novedad y regularidad).

##### **4.1. Del colonialismo al liberalismo: nuevas libertades, viejos discursos.**

En el Virreinato de la Nueva Granada de la América colonial -al que pertenecía el territorio de la actual Colombia-, se reconoce como hito educativo el establecimiento de un primer modelo instruccional en las escuelas públicas que de una u otra forma evidenció una ruptura entre el poder civil y eclesiástico (Cédula Real del 14 de agosto de 1768) pero a su vez estatalizó la educación, inspirado en las Reformas Borbónicas impulsadas por Carlos II, Carlos IV y Fernando VII.

En el contexto del Estado absolutista, la función de la educación se centraba en la formación de ciudadanos cristianos virtuosos que contribuyeran a la prosperidad del reino y a la obediencia y mantenimiento del poder monárquico. El objetivo de la educación colonial se centró en mantener la fidelidad de los pueblos a la corona española privilegiando la enseñanza de la fe religiosa y moral y propagación de las buenas costumbres (García, 2015, p. 221).

Sin embargo, las escuelas públicas de primeras letras fueron sostenidas por órdenes religiosas, por particulares y en muy pocos casos por los cabildos, determinando la existencia de un cuerpo docente prácticamente de carácter privado y masculino, pago por la familia del estudiantado. Los docentes de los primeros cursos -en algunos casos con conocimientos muy básicos- enseñaban a leer, escribir y por supuesto a contar.

Desafortunadamente los recursos materiales, económicos y humanos insuficientes, ensombrecieron la capacidad educativa colonial, pues se carecía incluso de escuelas públicas de primeras letras (en Santafé -hoy Bogotá- por ejemplo, apenas existía una) solicitadas por necesidad a través de innumerables cartas de la población, proponiendo incluso asumir parte de los gastos que de su establecimiento se derivasen. Las primeras escuelas del Virreinato Granadino aunque estaban dirigidas a la atención de la gente más necesitada, inicialmente atendió a hijos de españoles, con el tiempo a indígenas (para orientarlos en catecismo y gramática) y finalmente se abrió a todo tipo de población pues, como lo afirma García (2015, p. 231), “la unificación de la población donde se compartiera una misma lengua y una misma religión permitiría la dominación, control y explotación de todo el reino”.

La educación pública (igual para todos y todas, contemplando la educación para mujeres en las mismas condiciones de los hombres, así como para ricos y pobres) hizo parte de las propuestas encabezadas por Francisco José de Caldas<sup>26</sup>, quien también planteó la necesidad de escuelas dirigidas por maestros filósofos capaces de entender la función estatal de la educación y equilibrarla para no dejarla solo en manos de la formación familiar o de la religión. Para Caldas, los objetivos de la educación de la época debían enfocarse en la preferencia del bien público sobre el personal, una educación para la “escuela patriótica” en la que sus estudiantes propendiesen por iniciarse en las obligaciones del individuo en la sociedad, afirmar su fe y ser capaces de dar razón de los argumentos en los que se apoyan, influenciados eso sí por el respeto a la religión (por ejemplo, a los mandamientos de la iglesia católica).

---

<sup>26</sup> Criollo -hijo de español nacido en América-, ilustrado y neogranadino -nacido en el Virreinato de la Nueva Granada -actual territorio colombiano-.



Sí en lugar de enseñar a nuestros jóvenes tantas bagatelas; si mientras se les acalora la imaginación con la divisibilidad de la materia, se les diese noticia de los elementos de astronomía y de geografía, se les enseñase el uso de algunos instrumentos fáciles de manejar, si la geometría práctica y la geodesia ocupasen el lugar de ciertas cuestiones tan metafísicas como inútiles: si al concluir sus cursos supiesen medir terreno, levantar un plano, determinar una latitud, usar bien de la aguja, entonces tendríamos esperanzas de que, repartidos por las Provincias, se dedicasen a poner en ejecución los principios que habrían recibido en los colegios y a formar la carta de su patria (Caldas, 1966, p. 183).

Lo más importante para el reino español en esta época fue asumir la educación como el mecanismo colonial más útil para *vigilar, controlar y difundir* ideas políticas y religiosas, para adoctrinar y mantener el orden establecido, controlar el vicio y la “pereza” y garantizar la seguridad pública y privada.

En la época republicana y después de la independencia, se hicieron recurrentes las fundaciones en la Gran Colombia<sup>27</sup>, es decir, “la forma como la Instrucción Pública se fue haciendo ciudad, tanto desde el punto de vista pedagógico como del físico y simbólico” (Castro y Noguera, 2012, p. 40). El Sistema de Instrucción Pública era una necesidad educativa para la población de la Nueva Granada (como pasó a llamarse el país). Con la constitución de escuelas públicas en ciudades y villas con recursos propios, decretada por el vicepresidente Santander poco a poco unificó el método de enseñanza en todo el territorio y se establecieron muchas más escuelas y asignar para modernizar el aparato educativo del momento.

Luego de la independencia, el quehacer docente se resignificó desde el concepto de la *instrucción pública* con la idea de hacer libres a los ciudadanos para construir un “proyecto de nación” entendido como servicio público y a la vez como deber social., supeditando la labor docente a las necesidades políticas del país. Los maestros de la época enseñaban lectura,

---

<sup>27</sup> La República de Colombia, desde su independencia final en 1819, ha adquirido varios nombres, acorde al funcionamiento centralista o federalista del Estado. Así por ejemplo se ha denominado:

- a- Gran Colombia: 1819 - 1831
- b- Nueva Granada: 1832 – 1858
- c- Confederación Granadina: 1858 - 1862
- d- Estados Unidos de Colombia: 1863 - 1886
- e- República de Colombia: 1886 – actualmente.

escritura, aritmética, dogmas de la moral cristiana, deberes y derechos del hombre en sociedad y se realizaban ejercicios militares (Bayona y Urrego, 2019).

En el proceso de transición de la educación colonial a la educación republicana, fue necesario plantear dos rupturas que se hicieron manifiestas de una forma específica en las instituciones de la época. Para poder dar paso a las nuevas instituciones de la República, una de las primeras rupturas se plantea a nivel de lo familiar<sup>28</sup> (...). La segunda ruptura que está esbozada en los planes de estudio se da en la educación religiosa, la cual se hallaba totalmente incorporada a la vida cultural y espiritual americana, producto del modelo de colonización y el trabajo de las misiones y órdenes. Aunque las reformas de esos años no enfrentaban directamente la educación religiosa, si buscaban posicionarla de manera distinta en la enseñanza si se pretendía avanzar en el estudio de los conocimientos útiles, que se planteaba como el principal objetivo (García, 2015, p. 232-233).

La formación docente para maestros provinciales se realizaba principalmente en la escuela de Bogotá donde eran enseñados en el método lancasteriano<sup>29</sup> para convertirse en multiplicadores de este, ya que las escuelas de primeras letras públicas no eran financiadas en su totalidad y se debía acudir a subvenciones particulares. Los directores o regentes de colegios debían determinar sus propias funciones y deberes, las obligaciones de sus estudiantes y sobre todo establecer los reglamentos internos de las instituciones -elemento de tecnología gubernamental- en los que se determinaban desde la distribución de los tiempos hasta la disposición de las rentas a pagar (inspeccionadas por el Gobernador de la Provincia y los directores de educación).

Con las reformas liberales de mitad de siglo impulsadas por los gobiernos federalistas se buscó romper con los rezagos de la colonia, razón por la que se dio la abolición de la esclavitud y de los monopolios en la industria y el comercio, se dio la libertad de imprenta, la libertad religiosa, la libertad de enseñanza y se permitió el regreso de los jesuitas. Estas medidas a su vez

---

<sup>28</sup> Dicha situación fue explícita a través de la Real Cédula de agosto de 1768, cuya interiorización se dio casi un siglo después dentro de las organizaciones familiares.

<sup>29</sup> De acuerdo con este método la escuela funciona, independientemente del número de estudiantes, bajo la dirección de un maestro el cual es apoyado por los estudiantes más aventajados que agencian como monitores para asesorar y reforzar en el proceso, a los estudiantes con mayores dificultades.

derivaron en mayor autonomía provincial y descentralización administrativa<sup>30</sup> (incluyendo la Instrucción Pública), lo que llevó en materia educativa a que se pudiese crear casi que cualquier tipo de institución educativa para la enseñanza de diversas áreas del conocimiento, siempre y cuando no se opusiera a las leyes y a las “buenas costumbres”, facultando a que cada director de institución la reglamentase de acuerdo con sus principios y con los preceptos de la educación pestalozziana si era el caso<sup>31</sup>.

De esta manera, las reformas impulsaron una instrucción pública y otra privada que cuestionó, por un lado, las políticas educativas y el monopolio del saber instaurado por el Plan Santander -principalmente en Santafé de Bogotá- y por otro, implicó avances en materia de textos, tradiciones, reglamentos y planes de estudio (como por ejemplo en el caso de los Colegios del Rosario y San Bartolomé). Con tal explosión de libertades se buscaba no solo expropiar a la Iglesia Católica del control sino secularizar y laicizar la educación, promoviendo su universalización desde la ampliación de la cobertura y la gratuidad para transferir la responsabilidad educativa de la iglesia al Estado y la sociedad. Sin embargo, no había mayor preocupación por la mejora educativa.

Estas reformas determinaron la gratuidad y obligatoriedad de la educación laica, influenciada en su momento por las misiones alemanas<sup>32</sup> que promovieron la formación docente desde la profesionalización impulsada con la creación de Escuelas Normales, una escuela universitaria para maestros y la inclusión de mujeres en el bachillerato como futuras maestras. Si bien se promovió el discurso de la *libertad* de diversas formas: libertad en la institucionalidad, libertad dentro de la moral católica y con apego a la ley y libertad en la enseñanza, por ejemplo; este nuevo discurso emergente y transformador se consolidó en la

---

<sup>30</sup> Características propias del sistema federalista.

<sup>31</sup> Fue necesaria la creación de una Escuela Normal para la formación de maestros. Esta incluyó estudios de lectura, escritura, gramática española, aritmética, geografía neogranadina, legislación municipal, cronología, cosmografía y diversos métodos de enseñanza (Otálora, 1852; como se citó en Zuluaga *et al.*, 2012, p.112). Y aunque fue cerrada por unos años, su reapertura implicó no solo la formación de futuros maestros sino de directores de escuelas normales capaces no solo de orientar dichas instituciones sino de impartir lecciones.

<sup>32</sup> En Colombia se desarrollaron tres Misiones Alemanas en el sector educativo. La primera de ellas en 1872 buscó estructurar y reformar la enseñanza de la primaria y normalista. La segunda en 1926 buscó la reestructuración de la formación de maestros desde la mejora en el direccionamiento de los Institutos Pedagógicos Nacionales (de hombres y señoritas), mientras que la tercera en 1968 tuvo como objetivo mejorar los resultados de la enseñanza primaria a partir de la capacitación del profesorado y la adopción de guías y material didáctico para lograr una reforma interna en dicho nivel de enseñanza.

escuela en grandes modelos pedagógicos que se sucedieron aproximadamente entre 1830 y 1930. Cada modelo pedagógico garantizó una experiencia de la libertad y una construcción de subjetividad propias (Echeverri, 2012).

### Cuadro 5.

*Métodos y modelos pedagógicos en Colombia. Siglo XIX y XX.*

MODELO EDUCATIVO	CARACTERÍSTICAS
<p>MÉTODO LANCASTERIANO</p>	<p>Este método acudió al encierro para hacer que las personas, aunque sumisas al poder de Dios y del rey (súbditos), se acostumbrasen a la libertad e igualdad de la ley promovida por la Constitución (ciudadanos). Este, mostró por vez primera, que la libertad individual y la posición en la escuela y en la sociedad dependían del progreso individual en competencia permanente con los otros inmediatos. El aprendizaje era el resultado de la disposición natural y del esfuerzo personal. Se fundamentó en la repetición y memorización: <i>repetir es ejercitar, ejercitar es aprender</i>. Se premiaron los logros (nombrando monitores a los mejores estudiantes debido al elevado número de estudiantes) y se sumaron errores cometidos cuyo resultado era la pérdida de prebendas contempladas en el mismo método.</p>
<p>MÉTODO PESTALOZZIANO</p>	<p>Este método inició el camino hacia el sí mismo. Así, este modelo pedagógico superó los métodos externos que pretendían enseñarlo todo, y se adentró en el reconocimiento de los mecanismos del aprendizaje individual que iniciaba con la observación, la percepción y la intuición. Se realizaba un acercamiento al conocimiento desde el aprendizaje y no desde la repetición. La educación debía desarrollarse en condiciones naturales, por ello el maestro solo coadyuvaba en el proceso. La libertad se convertiría así en expresión del derecho con efectos sociales en la igualdad, la competencia y el éxito, así como una forma de sentir el “sí mismo”: lógicas que promovieron experiencias personales de libertad y la exigencia de mayores libertades.</p>
<p>PEDAGOGÍA CATÓLICA</p>	<p>Esta pedagogía transitó entre las ideas del liberalismo y la modernidad en general al intentar potenciar las cualidades de cada niño y comprender su individualidad. La pedagogía católica se convirtió en un dispositivo para la construcción de la libertad liberal (que superó el enfrentamiento Iglesia- Liberalismo), una libertad con base moral en el catolicismo de la época como clave de la regeneración y recuperación de la paz en la sociedad colombiana en el tiempo pre y post guerra civil.</p>
<p>ESCUELA ACTIVA</p>	<p>Esta pedagogía y escuela llevaron a la libertad liberal por la vía educativa y pedagógica y permitieron el paso de una libertad frágil a una libertad cada vez más placentera. El viaje al sí mismo empleó técnicas concretas a través de la libertad social, el derecho y los saberes científicos. Desde sus inicios, la escuela activa buscó la horizontalidad de las relaciones estudiante – adultos (docentes/ padres/madres). El papel de la democracia se desgastó y llevó a la aparición de conflictos, violencia y ausencia de autoridad.</p>

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Echeverri, 2012.

Y aunque la educación procuró reflejar un espíritu liberal, dentro de la escuela se vivía a partir de la posibilidad de adquirir diversos conocimientos y comportamientos de corte republicano. El alma y el cuerpo deberían ser muy bien educados en la moral para la sociedad si se buscaba ser premiado -incluso se privilegió el mérito moral y la obediencia sobre el mérito académico-, como puede leerse en el Decreto Orgánico Instrucción Pública nov. 1 (1870), expedido durante los Estados Unidos de Colombia:

Art. 11. Hacer que se enseñen las materias asignadas a las escuelas, que se observen en ellas los métodos adoptados, i que se atienda con esmero a la instrucción moral de los niños;

Art. 29. Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i magistrados de una sociedad republicana i libre.

Art. 30. La enseñanza en las escuelas no se limitará a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos i de las fuerzas del cuerpo.

Art. 31. Es un deber de los Directores de escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral de los niños i jóvenes confiados a su cuidado e instrucción, para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad i universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria i frugalidad, pureza, moderación i templanza, i en general todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, la base sobre que reposa toda sociedad libre. Los maestros dirigirán el espíritu de sus discípulos, en cuanto su edad i capacidad lo permitan, de manera que se formen una clara idea de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar i perfeccionar la organización republicana del Gobierno, i asegurar los beneficios de la libertad.

Art. 73. El Gobierno no premia sino los esfuerzos hechos para adquirir un gran mérito moral; en consecuencia, no se recompensará en ningún caso a un alumno por sus dotes naturales ni por los progresos que haya hecho en el estudio, si no ha observado conducta ejemplar dentro i fuera de la escuela (Estados Unidos de Colombia, 1870).

Las capacidades y el buen comportamiento hacían la diferencia y brindaban reconocimiento, pues “la igualdad, lucha social liberal que se alcanza ante la ley, paradójicamente conlleva una intrínseca necesidad de la diferencia. Pero esa diferencia ya no viene dada por la estructura social, sino que comienza a construirse desde la infancia, en la escuela” (Echeverri, 2012, p. 129).

La adquisición de conocimientos estaba determinada adicionalmente por la aplicación de días o semanas de exámenes públicos (que inician su puesta en marcha como dispositivo regulador establecido por la ley misma) que se aplicaron durante esta época para estudiantes menores de 15 años, eventos a los que podrían asistir a la escuela autoridades locales y en los que eran evaluados escritura y dibujo como cada institución lo contemplase en su reglamento:

Art. 182. En los últimos días de cada período escolar tendrá lugar en todas las escuelas un examen público sobre las materias enseñadas en dicho periodo.

Art. 183. Todos los niños inscritos en la lista de la escuela están obligados a presentar examen.

Art. 184. La Comisión de vigilancia puede llamar a exámenes a cualquier niño menor de quince años que no esté inscrito en la lista de la escuela, para asegurarse de si ha recibido la instrucción suficiente [...].

Art. 189. En los exámenes se presentarán todos los ejercicios de composición, planas y muestras de dibujo que los niños hubieren ejecutado en el período escolar. Estos diferentes trabajos llevarán los nombres de sus autores y las fechas en que hubieren sido ejecutados, y se remitirán por el Director, después del examen, debidamente coleccionados, al Director de la Instrucción pública del Estado.

Art. 190. El Director de la instrucción pública hará formar en su oficina un archivo especial de los trabajos de que trata el artículo anterior, arreglados con orden y clasificados por escuelas, con el objeto de que puedan ser examinados en cualquier tiempo y conocer los progresos de la enseñanza. Los Directores de la Instrucción pública de los Estados remitirán a la Dirección general muestras de los trabajos más notables de los alumnos.

Art. 191. Los exámenes durarán tantos días cuantos fueren necesarios para examinar a todos los alumnos de la escuela. Los reglamentos determinarán el tiempo que debe emplearse en examinar a cada alumno, la manera de hacer la calificación, y todas las demás circunstancias que deben observarse en estos actos [...].

Art. 193. Terminados los exámenes, los examinadores dirigirán un informe sobre el resultado de ellos al Consejo de Instrucción pública del Departamento, acompañado de la lista de los alumnos y de las calificaciones que hubieren hecho (Estados Unidos de Colombia, 1870).

Se evidencia de alguna forma como se actuaba sobre los resultados de dichos exámenes y algunas formas de corrección para estudiantes con dificultades escolares o de comportamiento a partir de anotaciones básicas en cuadros -de honor- expuestos a toda la comunidad en las que se registraba tanto los aciertos y buenas acciones como las faltas

cometidas<sup>33</sup>. De esta forma se ejercían las labores de la escuela: *inspeccionar, vigilar* (asistencia a la escuela y cumplimiento del reglamento) y *examinar*.

Art. 76. En todas las escuelas se llevarán cuadros formados con arreglo al modelo O, que servirán para anotar diariamente las faltas cometidas por los alumnos dentro i fuera de la escuela, en la práctica de las virtudes mencionadas en dichos cuadros. Las anotaciones se harán por el Directo a horas determinadas i en presencia solamente de los alumnos que hayan cometido las faltas.

Art. 77. Los hechos notables que ejecuten los alumnos en la práctica de las mismas virtudes, se anotarán igualmente en los cuadros, i se harán conocer de toda la escuela.

Art. 78. Estos cuadros se repondrán el primero de cada mes, i los correspondientes a los meses transcurridos se guardarán cuidadosamente en el archivo de la escuela, a fin de que sirvan en cualquier tiempo para examinar la conducta de los alumnos en una época determinada.

Art. 79. Los Directores harán las anotaciones de que tratan los artículos 76 i 77 con equidad i discernimiento; pero en ningun caso podrán compensar las notas buenas con las malas ni viceversa, ni borrar las que hayan puesto, a menos que al anotarlas se haya incurrido en error.

Art. 80. Los resultados que exhiban estos cuadros se harán constar en el informe mensual que deben dar los Directores e Inspectores al Consejo de instruccion pública del Departamento (Estados Unidos de Colombia, 1870).

Se establecieron formas de corrección en los reglamentos de cada escuela, siendo permitidos los castigos bajo ciertas condiciones que muchas veces no se tenían en cuenta o se desconocían a propósito.

Art. 68. Los reglamentos establecerán las penas que puedan aplicarse, pero jamas se infligirán castigos que puedan por su naturaleza debilitar el sentimiento del honor, ni podrá imponerse otra pena corporal que el encierro por pocas horas en piezas aseadas i ventiladas.

Castigo y examen operaron entonces como tecnologías de gobierno, el castigo específicamente sobre quienes no cumplían con los preceptos escolares de la época en cuanto a conocimientos y comportamientos.

---

<sup>33</sup> Este parece ser el inicio de los observadores escolares que hoy se realizan en la institución educativa pero actualmente se enfocan más las faltas que los aciertos como aspectos a destacar de cada estudiante.

El castigo, como componente aparentemente marginal, cumplió en el anterior horizonte un papel relevante. Se convirtió en una poderosa herramienta que se desplegó sutilmente en la ley, en el decreto, en el reglamento, en la circular, en las conferencias, como instrumentos propios de una modernización que ameritaba de la disciplina, para desde la persuasión, la represión y sólo en los casos necesarios mediante la expulsión, favorecer prácticas, actos, hábitos o comportamientos que coadyuvaran a impulsar la senda de la razón, del progreso económico, material y moral, mediante la formación de individuos, por vías estáticas o dinámicas, armónicas o “transformadoras” [...] El castigo deviene así en instrumento y tecnología para la reforma y la corrección [...] En este horizonte, el castigo debía operar —como lo hace hoy— sobre los enemigos públicos en primer lugar, según el lado por el que se haya pecado; es decir, producir una pena que contrarreste excesos o mengüe debilidades. Para el exceso de juego, la prohibición de éste durante el descanso escolar, para el incumplimiento de tareas, la imposición de labores extraescolares extensas[...] (Ossa, 2010, p. 1162).

También se expone que quienes no hubieran alcanzado ciertas capacidades propias de la instrucción primaria podrían dejar los estudios. Así mientras se hablaba de obligatoriedad se alejaba a los niños de la escuela y de la escolarización -especialmente en el caso de estudiantes pobres<sup>34</sup>- manifestando su inhabilidad para estar en ella al ser incapaces de colaborar con el progreso y el avance hacia la civilización de la nación (Yarza, 2011).

Art. 112. Un niño matriculado en una escuela no podrá abandonarla o ser retirado de ella, sino en los casos siguientes: [...] 5º. Cuando teniendo por lo menos doce años cumplidos, i habiendo asistido a la escuela dos o mas, sea reconocido que carece enteramente de capacidad para adquirir la instruccion primaria (Estados Unidos de Colombia, 1870).

La educación para las niñas era diferenciada y signada por los roles de género determinados para ellas en la sociedad de la época, situación que continuó durante varias décadas incluso en el siglo XX:

Art. 49. En las escuelas de niñas no se enseñarán sino los principales ramos asignados a las escuelas elementales i superiores, a juicio del director de la Instruccion pública, se distribuirán

---

<sup>34</sup> La pobreza empieza a consolidarse como categoría de exclusión. Esta categoría, de la cual se ampliará posteriormente, sigue operando en la actualidad.



las horas de trabajo entre la instrucción de tales ramos i la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica i otros ejercicios que convengan particularmente a las mujeres (Estados Unidos de Colombia, 1870).

La iglesia católica por su parte y al perder el control educativo decidió emprender la denominada Guerra de las Escuelas (1876) en oposición a las reformas liberales laicas del momento. Este hecho impulsó al partido conservador para recuperar el poder en 1886. Desafortunadamente, más allá de esta situación

[...] al terminar el siglo XIX, el analfabetismo seguía superando el 80%, y lo poco que se aprendía como oficios prácticos se seguía adquiriendo en la casa o en las haciendas. Además, las normas de conducta a seguir las dictaba el cura desde los púlpitos, no el maestro desde la cátedra (Silva, 1989, p.64 como se citó en Vahos, 2012, p. 220).

## **4.2. De la instrucción y otros “demonios”: escuela confesional, Regeneración y castigo**

El sistema educativo colombiano se consolida como tal hacia esta época, con la aparición de la República en 1886 y con ella el Ministerio de Instrucción Pública en 1903, lo que implicó la continuidad del discurso de la “*instrucción*” y de conducción del pueblo pero ahora desde el catolicismo. Este giro hacia un gobierno conservador implicó cambios fuertes nuevamente en la escuela, pues significó garantizar el deseo de “*civilizar*” y mantener viva la creencia en la libertad aunque con un sentido de mesura y cautela vigilado estatalmente.

El presidente colombiano del momento, Rafael Núñez<sup>35</sup>, no solamente redactó junto con Miguel A. Caro la Constitución de 1886 -que regiría por 105 años al país- sino que en materia educativa propició el ingreso de diversas congregaciones (salesianos, maristas, Hermanas de la Caridad y de la Presentación, entre otras), todas ellas con el fin de consolidar la tradición judeo-cristiana bajo un modelo de educación confesional y católica, por una sociedad al mejor estilo pastoral -en términos foucaultianos-: fundada en la fe, el rebaño y la moral y atravesada por el discurso propio de la religión católica que permeó nuevamente escuelas, colegios y

---

<sup>35</sup> Presidente de tendencia política conservadora, inició en Colombia el período conocido como la Regeneración.

universidades en todo el territorio para neutralizar la influencia laica de la educación liberal de las últimas décadas. Este proyecto de Regeneración, impulsado por el nuevo gobierno en la naciente República de Colombia se basaba en:

restablecer el orden, inculcar el principio de autoridad, revertir el camino que habían tomado las costumbres sociales, religiosas y políticas [...] Ello suponía refundar a la sociedad colombiana en la libertad dentro del orden, lo que debía pasar necesaria y dolorosamente por un periodo de coacción desde un Estado centralizado, apoyado en un ejército nacional de carácter profesional, mientras la instrucción pública y el ejercicio del magisterio de la Iglesia lograban transformar la esencia de los colombianos, revirtiendo sus hábitos a los propios de una civilización cristiana (Vahos, 2012, p.218).

La emisión de la Ley 89-349 de 1892 estableció las bases del sistema educativo nacional como plan unificado conocido como Plan Zerda<sup>36</sup> (Decreto 0429 de 1893) que poco a poco garantizó que congregaciones como los Hermanos de la Salle condujeran escuelas y universidades para “civilizar” la población hacia la cultura ciudadana, desde el restablecimiento del orden y las “buenas costumbres”, en medio de un país que empezaba a resquebrajarse por la guerra civil<sup>37</sup> entre liberales y conservadores. Como estrategia, la comunidad lasallista consolidó en Colombia su labor instruccional bajo el texto “Guía de las escuelas cristianas<sup>38</sup>” desde el cual se construyeron tres saberes: sobre el maestro, sobre la enseñanza y sobre la escuela cristiana, mismos con los que se identificaron la mayoría de las congregaciones -con ciertas diferencias en método u oficios- y que convirtieron a las órdenes en un bloque con pensamiento estratégico: orientar en la educación del cuerpo (higiene) y del alma (moral).

Para el manejo de situaciones que denotaran dificultades académicas o de comportamiento de algunos estudiantes, se lee en el texto del Decreto (0429) con respecto al reglamento y los castigos la forma en que se hizo de éstos una obligación para el oficio del maestro y la manera de aplicarlos eficientemente:

---

<sup>36</sup> Este nombre por el apellido del ministro de Instrucción que lo impulsó Liborio Zerda.

<sup>37</sup> Período de la historia colombiana entre 1899 y 1902 y conocido como la Guerra de los Mil Días.

<sup>38</sup> Texto escrito por Juan B. La Salle en 1720.

Art. 43. Los Reglamentos establecerán el sistema de recompensas para premiar á los alumnos por su consagración, aprovechamiento y buen comportamiento.

Art. 44. No solamente debe premiarse la consagración y el aprovechamiento, sino también los esfuerzos para adquirir mérito moral.

Art. 45. Es un grande objeto de todo buen sistema disciplinario, el reducir a la menor expresión la necesidad de imponer penas a los escolares, pero no puede prescindirse del deber de castigar. Sólo cuando las palabras dejan de ser eficaces por completo, será lícito acudir a medidas más severas. El castigo debe ser visiblemente proporcionado con la naturaleza de la falta cometida; son inconvenientes los castigos arbitrarios e impuesto con cólera. Si el Maestro llega á cultivar con éxito el sentimiento del honor y el hábito de estimar méritos de los escolares por el tipo de lo que en sí mismo es recto, propio y digno de lo más elevado en el espíritu de los alumnos, vendrá a suceder que los castigos más eficaces, y acaso los únicos castigos, consistirán en la pérdida de algún honor. Malas notas, un lugar bajo en la clase, la pérdida de algún cargo o distinción y de todas las señales desestimación o de confianza, son las penas que llenan mejor las condiciones más importantes de todo castigo (República de Colombia, 1893).

El aumento de la población escolar fue dándose al ritmo de la ampliación y el crecimiento de las ciudades. Se enseñaba en las escuelas bajo principios pestalozzianos pues en la mayoría de las instituciones de carácter público, las aulas de primaria (cuya población creció más rápidamente) atendían aproximadamente 60 estudiantes varones para aplicar el método tradicional de enseñanza mutua, mientras que en las instituciones privadas se atendían pocos estudiantes y se privilegiaba la enseñanza simultánea (Vahos, 2012).

Otras diferencias en cuanto a la atención del estudiantado se daban en el orden de la asistencia social a los pobres por parte del Estado y la caridad por parte de las congregaciones religiosas que establecieron una relación mancomunada para el desarrollo educativo especialmente en las ciudades con mayor población. Las escuelas privadas funcionaron con menor cantidad de estudiantes y en cuanto a las escuelas rurales eran muy pocas en razón a la cantidad de población campesina de la época, situaciones ambas que fueron construyendo desigualdades entre el estudiantado atendido por la educación oficial y la privada y la educación urbana y la rural desde hace algo más de un siglo.

### 4.3. “Del arte de castigar al arte de gobernar”: siglo XX

La escuela colombiana no surgió como hecho educativo sino, como puede evidenciarse, como necesidad moral y política. Asimismo, podrían establecerse algunos momentos que permiten por un lado entrelazar en este punto la instrucción, la educación y la pedagogía colombianas y por otro, comprender la configuración y presencia de ciertos saberes y discursos:

#### Cuadro 6.

*Instrucción, educación y pedagogía colombianas siglo XX.*

Periodización	Actores políticos	Actores Externos	Reformas educativas	Saberes que fundamentaron transformaciones educativas	Estrategias de formación
1903 – 1946	Iglesia, partidos políticos e intelectuales y profesionales de las ciencias humanas	Congregaciones católicas extranjeras, Movimiento Internacional de Escuela Activa, llegada de la Escuela Normal Superior	1903: Ley Uribe. 1935: reformas activas (resistencias campesinas). 1946: contrarreforma conservadora	Medicina, Derecho, Psicología, Pedagogía, Antropología, Sociología.	Formación de maestros cristianos, disciplina individual, vigilancia, premios y castigos, reglamento.
1946 – 1979	Organismos multilaterales internacionales	Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo	1950: apropiación de la lógica de la planeación educativa. 1975: tecnología educativa e instruccional.	Economía, planificación, administración.	Vigilancia y disciplina autoritaria, Retorno a la moral católica, escuela nueva para zonas rurales
1979 – 1997	Federación Colombiana de Educadores  FECODE	UNESCO, OIT	1994: Ley General de educación (mayor autonomía institucional)	Economía, planificación, administración, Pedagogía, Psicología, didáctica de saberes específicos	Formación ciudadana: gobierno escolar manual de convivencia, participación escolar

*Fuente:* Elaboración propia. Adaptado de Quiceno, Sáenz y Vahos, 2004.

#### 4.3.1. Test, exámenes y algo más (1903 - 1946):

En esta primera etapa posguerra interna, con la aparición de la Ley 39 o Ley Uribe en 1903 (Ley Orgánica reglamentada hasta 1904) se reorganizó la instrucción pública que sujetó totalmente la educación a la Iglesia y al Estado (concordato) y dividió la instrucción pública en primaria gratuita pero no obligatoria -condición que supuso el rezago escolar de los primeros años de estudios y de los consecuentes-, secundaria, industrial y profesional. Esto atendiendo a la urgencia de reconstruir el país y orientar la educación al desarrollo de la industria (Ramírez y Téllez, 2006). Esta Ley Orgánica además de organizar y centralizar la instrucción pública desde el catolicismo, “consideró las entidades públicas, municipio, departamento y nación, como dispositivos de población y territorio” (Quiceno *et al.*, 2004, p. 115).

La escuela urbana y rural se diferenciaban poco pues pese al escenario y las posibles construcciones diferentes -materiales y mobiliario- los métodos y prácticas pedagógicas enfatizaban en la disciplina física y el control del espacio y el tiempo lo que hizo que ante la gran cantidad de estudiantes se acudiera al castigo pues solo hasta 1911 se expidió la Resolución 23 que limitó el uso de la férula<sup>39</sup> y de cualquier otro correctivo físico, dejando al descubierto su uso abusivo hasta la fecha. De esta manera y como lo expresan Sáenz *et al.*, (1997), evocando a Foucault (2002): se pasaría del arte de castigar al arte de gobernar.

La enseñanza se basó en la escritura y la lectura y el aprendizaje de la moral y la religión se realizaba a partir del catecismo del padre Astete (Quiceno, et al., 2004). Esta enseñanza determinó también una sujeción al Estado que establecía lo que se leía, lo que se escribía y hasta lo que se oraba. El ejecutivo controló la totalidad del servicio educativo desde lo administrativo a través de nuevos funcionarios como regentes y directores y desde lo pedagógico a través del método pestalozziano. Por ejemplo, en un aula pestalozziana:

la labor docente era enseñar con aplicación estricta aunque se abría paso una relación cada vez más horizontal con sus alumnos, se les tenía en cuenta, se les miraba, se les examinaba y poco a poco se les convertía en objeto de un saber cada vez más exhaustivo, exigiendo una responsabilidad consigo mismo, con la escuela y la sociedad: una cada vez mayor en escenarios

---

<sup>39</sup> Según la RAE esta es una especie de palmeta usada para castigar a niños y niñas en la escuela.

de mayor libertad. Los castigos, aunque vigentes, no eran el centro del proceso instruccional y menos del poder del maestro “sino la consecuencia lógica de su autoridad en el marco del arte de enseñar” (Echeverri, 2012, p. 191).

Junto a la crisis económica mundial de los años 20' se presentó una lucha por el control educativo entre el Estado, la Iglesia y algunos representantes de las ciencias humanas -Agustín Nieto Caballero, Eduardo Vasco o Luis López de Mesa-, cuyo ámbito de investigación eran la escuela y la educación (Quiceno, et al, 2004). Como pedagogos, crearon un pensamiento activo desde posturas centradas en el hombre colombiano y los problemas nacionales para construir una escuela laica, postura evadida por el gobierno del momento pues impulsaban ideas demasiado liberales para la educación oficial. Evidentemente y pese a estar al margen del gobierno, crearon publicaciones y orientaron instituciones: escuelas, colegios y universidades (Escuela de Minas y Gimnasio Moderno por ejemplo) opuestos a la instrucción pública y en las que pudieron desarrollar la Escuela Activa ampliamente. Sus reflexiones, pensamientos y discursos en el plano educativo marcaron un hito en la solución de problemas sociales en la posteridad.

La vida escolar transcurrió bajo una mirada de la infancia como etapa carente de juicio moral, razón por la cual se procuró no infligir castigos sino que las acciones negativas, el bajo rendimiento o el comportamiento disruptivo fueron analizados bajo causas médicas para comprender posibles desviaciones psicológicas o fisiológicas, lejos de la buena o mala voluntad del estudiante (Álvarez, 2012). La niñez -infancia- fue concebida entonces como edad frágil, débil, vulnerable y fácilmente influenciable. Para la atención de estas situaciones fueron necesarias diversas prácticas y estrategias sociales y políticas estimadas por el maestro Alejandro Álvarez (2012) en el plano de la medicina, la ley, la caridad o la misericordia, la Pedagogía y la Sociología, dependiendo del escenario en el que se encontrase el niño o niña (urbano/rural).

Muchos de los males de los niños problemáticos en la escuela se reducían a enfermedades vistas por los maestros como “comunes entre los niños que viven en la miseria en un medio hostil a las buenas costumbres, mal alimentados orgánica y espiritualmente y cargando quizás sobre sus débiles espaldas la pesada carga de un mal hereditario” (Tovar

Mozo, 1933, p.237). Así, su situación económica les hacía enfermos sociales y su rebeldía era causada por la debilidad en sus espíritus producto de sus malas condiciones médicas e higiénicas.

porque los retardados y los anormales son el resultado de graves y hondos males colectivos. Si permitimos que las causas se robustezcan y se multipliquen, ¿no veremos un día degradarse el matiz de la cultura general, retardarse el progreso y desfallecer la acción de los pocos espíritus superiores que resten delante de una verdadera invasión de débiles mentales encarnados en delincuentes, alcoholólogos, prostitutas, etcétera? [...] Caracteriza al débil mental un permanente desequilibrio de adaptación entre sus facultades mentales y el medio social. A consecuencia de esa desproporción, el mentalmente débil se ve obligado a someter su mecanismo espiritual a un trabajo superior a su capacidad y, naturalmente, cualquier resistencia del medio, o por lo menos la situación desfavorable de él, le hace una presión tal a su personalidad, que fácilmente la desvían hacia el crimen, la vagancia o la prostitución (Caballero Escovar, 1928, p. 426 - 427).

De otro lado, las prácticas médicas enfocadas desde una imagen de la ciudad como perversión de la naturaleza de la niñez procuraron el cuidado de la infancia desde la temprana edad con la asistencia de personal médico y de asistencia social. Con este objetivo se creó el Instituto Nacional de Puericultura dedicado a la especialización y adiestramiento del cuidado e higiene materno infantil en diversas instituciones como los mismos centros educativos. Para 1920 y ya con la existencia del Ministerio de Instrucción Pública y Salubridad, la consigna fue *"higienizar antes que educar"* pues se vio a la escuela como un escenario para esta labor poniendo el esfuerzo del Estado en construir una escuela colombiana legítima: acorde al momento y necesidades de la época, enfocada en acciones higiénicas para proteger y revitalizar la vida de sus ciudadanos.

Así se impulsaron reformas en diversos espacios del territorio desde planteamientos médicos, biológicos e higiénicos como por ejemplo: la creación de una red de instituciones educativas asistencialistas y de caridad para apoyar la labor educativa estatal, el impulso de la higiene dental y el ejercicio físico, la creación de bibliotecas ambulantes y patronatos escolares, medidas todas abrigadas por un aumento significativo en el presupuesto para la educación,

especialmente en el nivel de primaria que logró a su vez el aumento de la alfabetización<sup>40</sup> (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

Según Álvarez (2012), este discurso médico para referirse a estudiantes con “dificultades escolares” estuvo asido al discurso jurídico que buscó enfatizar en el control, la prevención del delito y del surgimiento de una futura delincuencia<sup>41</sup>. De ello derivó la preocupación estatal<sup>42</sup> para solucionar los males que acompañaban a la pobreza y llegaban a las ciudades traducidos en ignorancia e insalubridad pues amenazaban la cultura, la raza y el progreso. Se buscó entonces resguardar y cuidar la naturaleza infantil de ser contaminada por la vida urbana. De tal forma, diversas disciplinas y saberes se ocuparon de la niñez durante la primera mitad del siglo XX: el Derecho, la Economía, la Psicología, la Educación, la Medicina, la Nutrición y el Trabajo social, entre otras. Esta preocupación llevó a pensar la propia infancia como base del futuro: la esperanza del mañana, imaginario sobre el que se asentó el sistema educativo moderno y el discurso de la modernidad en Colombia como herramienta del Estado para la construcción de identidad nacional y la equiparación de aprendizajes en todo el territorio<sup>43</sup>.

En cuanto a las prácticas de la caridad, se definen líneas de acción fundamentadas en el amor cristiano y vivenciadas desde congregaciones religiosas, clubes sociales u hospicios que brindaron ayuda a la infancia más necesitada, especialmente en ciudades como Bogotá, asumiendo la pobreza como fatalidad merecedora de compasión (Álvarez, 2012). Este tipo de estrategias se aplicaron en diversas instituciones, ampliando desigualdades entre hombres y

---

<sup>40</sup> Dicho aumento de la población y especialmente de la población infantil se da a partir de 1910 y estuvo determinado por los avances económicos del país en cuanto a industrialización, fortalecimiento del sector fabril, aumento de exportaciones -especialmente cafeteras-, ampliación de vías férreas y claramente la consecuente migración campo – ciudad.

<sup>41</sup> Dicha situación se asemeja a lo acontecido en varios países europeos como España (Valera y Álvarez Uría, 1991) y el resto de Latinoamérica y que de una u otra forma determinaron para la época, una mirada de la infancia pobre y desvalida como necesitada de protección.

<sup>42</sup> Esta preocupación llevó por ejemplo a la publicación de revistas como *Salud y Sanidad* desde el Ministerio de Trabajo, Higiene y Previsión Social en 1940, que bajo el lema “*Mejor prevenir que curar*” destacaba los cuidados infantiles. Así mismo se aumentaron avisos de prensa, comerciales, propagandas y programas radiales en atención a ello: cuidados prenatales, cuidados para la lactancia materna, prevención y cuidado de enfermedades, cuidados en la calle, alimentación, protección a la infancia desvalida, entre otros.

<sup>43</sup> Desafortunadamente para ese momento Colombia mantenía una alta tasa de población rural. A partir de 1950 e iniciado el período de la violencia bipartidista (conservadores y liberales) y el surgimiento de la guerrilla, aumentó mucho más la población urbana y las ciudades empezaron a crecer desmedida y desorganizadamente hacia la periferia debido a condiciones de desplazamiento forzado propias de necesidades básicas insatisfechas e inseguridad en el campo.



mujeres y entre estudiantes pobres y aquellos de familias acomodadas<sup>44</sup> que determinaban su futuro: por ejemplo para los estudiantes pobres, engrosar la lista de obreros y trabajadores, lo que puede leerse en las *Memorias del ministro de Instrucción Pública al Congreso*:

[...] En realidad, la mayor parte de estos alumnos de familias pobres no terminan el bachillerato, sino que salen pronto a colocarse con una preparación inadecuada y frustran los sacrificios que el Gobierno se impone para el fomento de la segunda enseñanza y la preparación de la juventud para carreras superiores (1928, p.16)

Las prácticas jurídicas surgieron en la preocupación porque algunos niños y niñas abandonasen la escuela por posible fracaso y/o abandonaran el núcleo familiar -o incluso si eran abandonados por sus padres/madres en la dura vida citadina<sup>45</sup>- e ingresasen en la delincuencia, entendida como un estado que puede corregirse. Este discurso hizo que surgiera una jurisdicción especial para menores en 1920.

Art. 22°. El fallo del juzgado debe ser considerado como un proceso educativo y no como una condena criminal que envuelva inhabilitación presente o futura en materias civiles o de otro orden, pues esta ley debe interpretarse en la forma más conveniente para el estado físico y moral de los menores , y es con ese criterio con el que debe resolverse cualquiera duda que pueda suscitarse para su aplicación. El Juez y sus subordinados deben obrar en forma paternal y sin desviar el espíritu de esta Ley por un mal entendido formulismo judicial (Ley 98 de 1920).

Junto a estas prácticas y a la nueva Ley, aparecieron nuevos profesionales en el ámbito del derecho: el juez de menores - juzgados de menores- y de la psiquiatría: psicopatología infantil (Álvarez, 2012). Con la Ley 98 instaurada en 1920 también fue necesario establecer estrategias de redireccionamiento y reajuste como prohibición del ingreso a algunos lugares para menores<sup>46</sup> y la creación de casas de corrección y reforma.

Para resumir, Yarza (2011, p. 11) asegura que:

---

<sup>44</sup> Si bien para esa época se realizaban exámenes clasificatorios, solo era la entrega de certificados o diplomas que llevaba a la selección entre universidades y colegios, instituciones a las que solo podían aspirar hijos de familias pudientes de las ciudades.

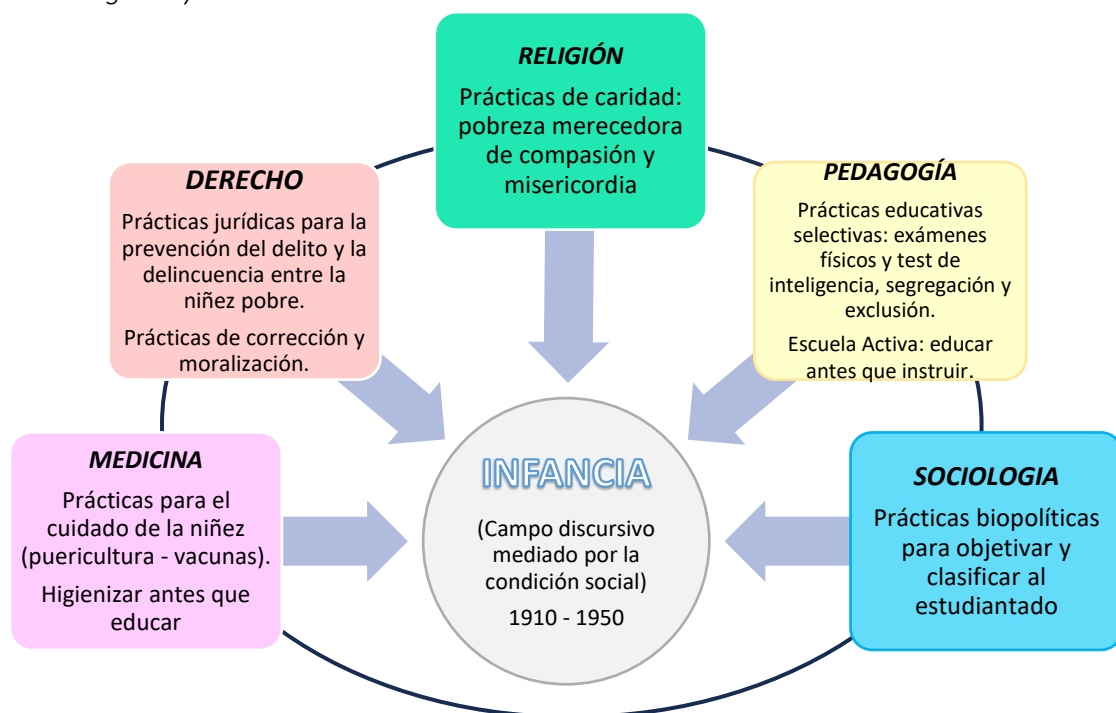
<sup>45</sup> Este tipo de niños y niñas pasaron a ser llamados *gamines(as)*.

<sup>46</sup> Cines, teatros, cantinas, bares, centros de prostitución, casas de juego, entre otros espacios.

las políticas de protección y corrección del menor introdujeron tres elementos que merecen nuestra atención: una delimitación legal y cronológica del menor (ruptura con la norma, irresponsabilidad y edad comprendida antes de los 17 y 18 años), una red institucional para garantizar su tutela, corrección y cuidado (desde las Casas de Corrección, los Tribunales o Juzgados, las Colonias, etc.) y unas prácticas que intentaban corregir permanentemente a los menores (mediante tratamientos, educación y moralización).

**Figura 4.**

*Saberes y prácticas que configuraron a la infancia como campo discursivo en Colombia (Primera mitad del siglo XX).*



Fuente: Elaboración propia.

De manera análoga funcionó la idea de la niñez como papel en blanco en el que se podía escribir o grabar no sólo conocimientos sino valores aprendidos del núcleo familiar y educativo. Por ello la ignorancia y el analfabetismo debían ser combatidos por la escuela ya que se creía que las nuevas experiencias de ciudad ocasionaban pérdida de hábitos y buenas costumbres y generaban personalidades “anormales”. Así, las prácticas pedagógicas, afirma Álvarez (2012), giraron en torno a la educación como adaptación del sujeto al medio y preparación para las transformaciones del futuro. La ampliación de ciudades y la aparición de otras, implicó repensar este planteamiento en referencia a la urgencia de reformas educativas y pedagógicas.

Se institucionalizó lo que Alexander Yarza denomina la “pedagogía de los anormales” (2011) - que distingue y diferencia de la educación especial-, sobre referentes de la pedagogía activa y que surgió como alternativa educativa para los “anormales” que podían educarse: los retrasados pedagógicos, los revoltosos, los fracasados, entre otros.

Para apoyar estas nuevas medidas, hacia 1925 el pedagogo belga Ovide Decroly llegó a Colombia para dar a conocer diversas estrategias evaluativas como el examen o el test, que impulsó un nuevo movimiento educativo conocido como Escuela Nueva que dejaba de lado procesos meramente memorísticos para afianzar otros más lúdicos, manuales y físicos desde centros de interés que partían de necesidades de los estudiantes.

De esta forma hacia la década de los 30', empezaron a catalogarse y separarse estudiantes entre inteligentes y los que se consideró que no lo eran, pues se asumió que estos últimos atrasaban al resto. Mediante la aplicación de medidas de inteligencia desarrolladas por Binet, Claparède, Decroly o Montessori se establecía la normalidad o anormalidad del estudiantado de acuerdo con su edad. Estas primeras medidas se consolidaron en prácticas selectivas conocidas como exámenes de admisión o pruebas de entrada/ingreso a la institución escolar en las que se establecieron exámenes físicos<sup>47</sup>, exámenes de los aparatos respiratorio, circulatorio y nervioso<sup>48</sup>, exámenes mentales<sup>49</sup> y diagnóstico afectivo<sup>50</sup> (Sáenz *et al.*, 1997; Sánchez-Amaya, 2008).

Se vinculó el modelo educativo higienizador y moralizador con la expedición de certificados de salubridad. Así operaron estos saberes biológicos de la época: bajo preceptos de la selección natural convirtiéndola en selección escolar y luego en selección social.

[...] La clasificación y la selección se constituyen en una constante en la vida del niño en la escuela: este proceso diferenciador se inicia con la admisión del niño a la institución escolar y continúa

---

<sup>47</sup> Exámenes que clasificaban en tres grupos: aceptable, bueno e inferior con revisión de peso, talla, dentadura.

<sup>48</sup> Exámenes que clasificaban en normal, superior o alterado.

<sup>49</sup> A partir de pruebas o test de atención y memoria que también clasificaban en normal, buena o deficiente.

<sup>50</sup> A través de guía de observación del maestro que evaluaba sentimientos vitales como hambre, sed, cansancio, mareo, entre otros; sentimientos psíquicos como alegría, rabia, vergüenza o altivez, por ejemplo y sentimientos espirituales como reflexión o contemplación

durante toda su vida escolar, la cual deberá culminar una vez realizado el último procedimiento clasificatorio para su futura vida laboral: la orientación profesional (Sáenz *et al.*, 1997, p. 220).

Se hizo entonces distinción entre retrasados pedagógicos quienes padecían alteraciones del orden de la pedagogía cuya mejora se realizaba desde un régimen pedagógico y retrasados médicos que presentaban alteraciones de ese orden y requerían asistencia, cuidado y diseño de tratamiento específico (Mejía, 1928). Al grupo de retrasados pedagógicos<sup>51</sup> se remitía a quienes dificultaban la enseñanza, quienes mostraban bajo rendimiento, con fracaso escolar en el orden de la repitencia o reprobación y aquellos que generaban problemas en casa y en la escuela (Yarza, 2011).

la clasificación de las dos secciones quedó en la forma que se pretendía: dos agrupaciones bastante homogéneas: una para los más inteligentes, otra para niños menos dotados que los primeros. [...] “con los más inteligentes se puede desarrollar un programa más vasto, por cuanto no hay las demoras e inconvenientes que los atrasados crean en todas las agrupaciones; con los más atrasados el programa es más reducido, se procura métodos intuitivos y enseñanza más lenta [...] puede evitarse un gran número de niños atrasados, pécora y escollo de nuestras escuelas en donde abundan para dificultad de la enseñanza y desarrollo de la colectividad, porque son incapaces de seguir en la clase y sacar buen provecho de la enseñanza general; son los verdaderos cangrejos escolares, antes que avanzar retroceden (Mejía, 1928, p.516-517).

Varios textos evidencian como desde el discurso se expresa la imposibilidad de abordar la diversidad y los distintos ritmos de aprendizaje, situación que de algún modo abocaba a algunos/as al fracaso escolar y “social”.

Otros niños son irregulares por el medio familiar, o por factores perjudiciales en su crecimiento, que los desadaptan a la escuela, constituyéndose en obstáculos y peligros por los malos hábitos que aportan. También hay alumnos insubordinados, autoritarios, díscolos, revoltosos, coléricos, que no se someten a ninguna disciplina escolar y arrastran a los compañeros a actos que atentan

---

<sup>51</sup> En este punto, el concepto retrasados o retardados no hace referencia a términos de la medicina o la Psicología sino que refiere el rezago a nivel académico e intelectual debido a irritabilidad, apatía, desinterés, mala pronunciación y otras dificultades. Sin embargo se presentaron posturas que exigían la elaboración de un perfil específico desde la Psicología como parte de un diagnóstico diferencial aunque se admitía también el tratamiento meramente pedagógico del mismo (Yarza, 2011).

contra las personas y las cosas. Algunos llegan al delito y en los instintos se revelan tipos lombrosianos, que serán por fuerza carne de presidio y peligro para la sociedad. Otros hay que en apariencia dificultan la marcha normal de la clase, pero que siempre saben más que los otros y a menudo dejan entrever la chispa del genio (Vallejo, 1938, 32).

La solución: el tratamiento con educación en algunos casos y en otros la exclusión, aunque se reconociera el error de esta. Esa es la vía que generalmente y desde casi un siglo atrás era -y es- tomada:

[...] la expulsión de los llamados perezosos y díscolos, pero claramente se ve que esto no resuelve la cuestión, sino que la desplaza agravándola, ya que estos tipos de niños son los que más necesitan un educador y los que mayores dificultades ocasionan en la vida normal de la sociedad. La verdadera solución es la creación de escuelas especiales con métodos y programas diferentes para cada clase de niños, "a la medida", como se dice en la terminología, pedagógica de Claparède (Vallejo, 1938, 31-32).

Se hizo necesario entonces acudir a la "flexibilidad" como condición para el éxito y la aprobación y así responder a los nuevos estímulos. Para ello se creó la orientación educacional -como proyecto de psicopedagogía correctiva- y la antropometría escolar -como parte de la antropología- que bajo mediciones y cálculos, establecieron el discurso médico de la evolución física de la niñez para determinar quiénes contaban con mejores posibilidades dentro del aprendizaje. Los conceptos de estudiante y aprendizaje estarían marcados claramente por la tradición empirista. La educación reclamaba el control de la infancia y el maestro y la pedagogía serían los encargados de aplicar la ciencia. Estas primeras mediciones, test y discursos psicológicos y biologicistas pusieron las bases para las valoraciones y evaluaciones que unas décadas después y desde otras condiciones de posibilidad y formaciones discursivas, instaurarían los discursos del éxito y del fracaso escolar.

Esta fue una etapa adicionalmente signada política, social y económicamente por la violencia partidista y las dificultades propias de la misma. Por ello, la educación en diversos puntos del territorio dependía de los gobiernos municipales y departamentales y muy especialmente de su tendencia conservadora o liberal pero en ambos casos una educación disciplinaria.

Para 1927, el Ministerio de Instrucción Pública y Salubridad pasó a llamarse Ministerio de Educación Pública -que se renovarían en 1937- y los Directores de Instrucción Pública siguieron siendo nombrados por el ejecutivo en cada departamento para establecer sus órdenes directas. De esta manera se transforma poco a poco el discurso de la instrucción hacia el discurso de la educación, máxime cuando ya en 1928 en sus memorias, el Ministro de Instrucción tocaba el tema, dando cuenta de la relación evidenciada entre educación y desarrollo:

La primera reforma (o sea el cambio de nombre) se hacía necesaria por la diferencia que existe entre los términos “instrucción” y “educación”. El objetivo de la instrucción es la adquisición, más o menos sólida, más o menos superficial, de las materias que comprenden un *pensum* determinado; es casi la conquista, si se quiere, de un documento rubricado que testifique el pase de los exámenes sufridos en las asignaturas en las que se haya matriculado el aspirante. [...] La educación se diferencia, por tanto, de la instrucción.[...] para probar la distinción de los términos, conviene tener presente que la instrucción sólo es una parte de las normas de la educación, la cual tiende a la realización del desarrollo racional y simultáneo de las naturalezas física, moral e intelectual del hombre. Y como en cada período de evolución científica y económica se imponen métodos diversos o modificados, la educación es la que mide las condiciones de esos métodos, que surgen de la influencia económica de los pueblos y de su progreso (Ministerio de Instrucción Pública, 1928, p.235).

Estas acciones se desarrollaron en medio de la segunda Misión Alemana (1926) cuyo objeto era reorientar la formación magisterial desde las Escuelas Normales. Esta formación impulsó la apropiación conceptual y práctica de la denominada Escuela Activa o Escuela Nueva cuyo lema en Colombia fue “*educar antes que instruir*”. Sin embargo, se mantuvieron en la formación normalista, el carácter confesional así como el panoptismo y la vigilancia detallada sobre los estudiantes, misma que se replicaría en sus aulas urbanas y rurales (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

La Escuela Nueva busca por sobre todo un amable desenvolvimiento del espíritu de cooperación social. Así, en las clases no se impone ya aquel trabajo aislado y silencioso de cada alumno, ni aquella torpe repetición en coro que nos vino de la escuela china. Reina allí la animación de un taller. Es aquella una verdadera colmena con su fecunda actividad, desordenada en apariencia.

No hay pues, en la Escuela Nueva brazos cruzados, posiciones fijas, labios sellados por orden superior. El niño vive un ambiente de libertad fecunda, en una pequeña sociedad embrionaria que lo prepara para la sociedad del futuro [...] El momento histórico pide hombres eficaces, trabajadores de músculos recios, empresarios audaces [...] pero la patria también pide hijos en que la preparación científica esté aunada al carácter firme del espíritu comprensivo de los problemas sociales [...] Recordad, señores industriales, que la superioridad técnica de ciertos países reside precisamente en su subestructura científica que forma los moldes de su química, de su metalúrgica, de su agricultura [...] En la raíz misma de las especialidades prácticas que pueden darle un empuje de progreso a la Nación está la seria preparación científica, es decir, la disciplina mental del conocimiento que respalda y guía la obra material (Nieto C., 1937, p.132-133)<sup>52</sup>.

En palabras de Molano y Vera (1983, p.15) se evidencia la manera en que va tomando forma una escuela bajo discursos que se distancian de la pedagogía tradicional y abren la puerta a una nueva concepción del mundo, a la libertad de expresión y al trabajo cooperativo en el aula. Discursos que también preparan el camino hacia la educación para el trabajo, para el mercado y la competitividad y así mismo establecen desigualdades en las clases sociales (trabajadores / industriales):

La escuela no debía preparar “sólo para leer y contar”, como lo exigiría una sociedad pastoril que se limitaba a exportar “frutos y raíces raras” sino que debía transgredir estas funciones para adiestrar al individuo en la investigación, para inculcar el hábito del trabajo, la ética del éxito y la competencia, los valores prevalecientes en una sociedad guiada por la lógica y el sentido del valor del cambio.

Finalmente y para las primeras décadas del siglo XX, las prácticas sociológicas se consolidaron alrededor de estadísticas que demostrasen “objetivamente” la realidad de lo que sucedía dentro y fuera de las aulas con los estudiantes problemáticos y/o poco aventajados académicamente. A partir de los análisis estadísticos se buscó la intervención estatal en

---

<sup>52</sup> Uno de los máximos impulsores de la Escuela Nueva en Colombia fue el pedagogo y abogado Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno -uno de los colegios de mayor prestigio de Colombia y donde se han formado gran número de dirigentes políticos del país-. La experiencia educativa del Gimnasio Moderno es el eje central sobre el que se edificó el sistema escolar colombiano a partir de 1930.

situaciones como el abandono de niños y niñas o el fracaso escolar para que pasaran a ser problemas sociales y blanco de políticas públicas.

No es un mero sentimiento caritativo o de piedad el que debe inclinarnos al estudio de una cuestión tan delicada como lo es el tema de esta charla [Los niños mentalmente débiles]. Por encima de ello hay un deber de elevada justicia social, un concepto económico de aprovechamiento del capital humano averiado, y un ademán de defensa colectiva. Un deber de justicia porque la nueva estructura política del Estado ha transformado ciertas acciones caritativas en acciones ineludibles. [...] Un concepto de aprovechamiento económico, porque la carga excesiva de incapaces retarda y obstaculiza el desenvolvimiento de un pueblo. Porque la más grande riqueza de una nación surge de la aplicación inteligente de la energía espiritual, y ello no se logra sino con el concurso de todas las fuerzas individuales, sin el contrapeso de energías negativa (Caballero Escovar, 1928, p. 425-426)

La precariedad en la oferta educativa para estudiantes en este primer cuarto del siglo XX y las ocupaciones en el trabajo campesino y obrero de la infancia, llevó a pensar en la eliminación del concepto de beneficencia y sustituirlo por el de deber y asistencia social (Álvarez, 2012).

[...] el mejor negocio para el Estado, y su más bella misión, es levantar hombres sanos y fuertes moral y físicamente, que van a ser luego creadores de riqueza y elementos de prosperidad en el conglomerado social (Canal Ramírez, 1945, p. 5).

Así mismo, la presencia de estadísticas indica la transición del cuidado de la infancia como caridad al cuidado de la infancia como responsabilidad social del Estado. Los problemas de la niñez empiezan a ser considerados como problemas colectivos, sociales y no solo individuales. “La transición hacia el discurso de la utilidad como criterio para la atención de la infancia muestra el cambio hacia lo que ahora llamamos el desarrollo” (Álvarez, 2012, p. 42). A partir de los años 30’ la educación pasará a ser tema clave dentro de la agenda nacional debido a las dinámicas propias de la época, convirtiéndose en una de las expresiones del nacionalismo, pues aunque dichos intereses no se tradujeron en grandes avances en la educación pública a la fecha y por el contrario desmejoraron las condiciones del estudiantado (desnutrición, enfermedades, altas tasas de analfabetismo y deserción) y de los maestros (bajo



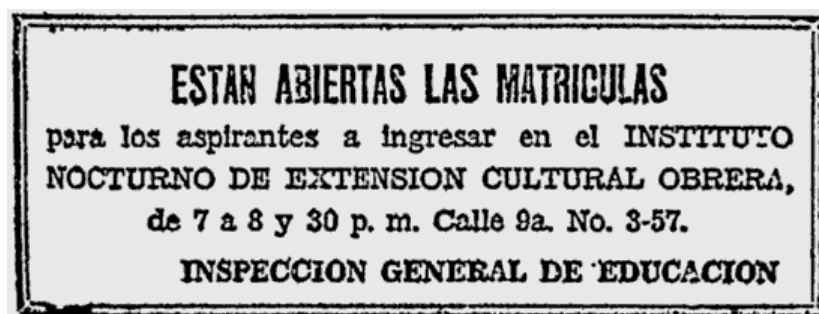
reconocimiento salarial y escasa dotación y capacitación), era necesaria una reforma educativa que diera cuenta de las necesidades de una sociedad en pleno crecimiento productivo desde el ámbito industrial y comercial para la cual quedaba rezagada la enseñanza tradicional y se abría como salida la Escuela Activa o Escuela Nueva.

Los datos estadísticos muestran que la escuela era un lugar minoritario, para muy poca gente, y esta gente eran los más ricos, cultos, ligados a la política, a la clase gobernante, castiza, blancos, con cierto poder económico y con poder social. Los datos simbólicos, discursivos, prácticos muestran que la escuela era un lugar del poder religioso, ocupado por las congregaciones. Estas congregaciones colmaron las escuelas oficiales y también las privadas. [...] Una escuela que fuera inspeccionada por la Iglesia y por el Gobierno y que tuviera disciplina rígida, fuerte y autoritaria. El acento fue puesto más en sus efectos de poder que en los de educación de la población (Quiceno, et al., 2004, p.122-123).

Si bien la economía colombiana también se vio afectada por la crisis mundial de 1929 -lo que se tradujo en disminución de exportaciones, pérdida de empleo, cierre de fábricas, baja demanda de alimentos, represión laboral, entre otras-, la crisis socioeconómica, la inconformidad y las demandas de los trabajadores y obreros eran enormes bajo un gobierno conservador de mano fuerte pero desprestigiado y deteriorado. Este contexto facilitó el ascenso del liberalismo al poder (Enrique Olaya Herrera 1930 - 1934 y posteriormente de Alfonso López Pumarejo 1934 - 1938).

### **Imagen 1.**

*Convocatoria de matrícula para formación técnica a hombres bogotanos.*



*Fuente:* Tomada de El Tiempo, 1938, 7 de septiembre, p.11

<https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19380907&printsec=frontpage&hl=es>

Durante la primera presidencia liberal del siglo se impulsó la formación del estudiantado en primaria y para la población mayor de edad se ofertaron instituciones para formación obrera en el caso de hombres y de formación para el hogar en el caso de señoritas, reiterando roles de género de la época. Al asumir la presidencia López Pumarejo, las condiciones de la educación colombiana reflejaban un alto atraso en cuanto al acceso a instituciones públicas por baja oferta en ellas, así como un bajísimo número y poca preparación de maestros en su atención. Con la “Revolución en marcha” -como se denominó al gobierno de López Pumarejo- se decretó la Ley 32 de 1936 se democratizó la escuela (primaria, secundaria o profesional) permitiendo el ingreso de estudiantes sin importar el nacimiento ilegítimo, sus diferencias sociales, raciales o religiosas, ante las altas tasas de analfabetismo del momento.

Desafortunadamente otras reformas eran mucho más difíciles de lograr pues estaban atadas al Concordato con la Santa Sede y la iglesia católica controlaba la enseñanza en las aulas colombianas. Aunque la Nación financiaba los útiles y textos, el Departamento ejercía la inspección y nombraba maestros y cada municipio o ciudad asumía los costes de infraestructura, esto determinaba que los rubros nacionales eran inferiores a los departamentales por consiguiente las desigualdades regionales salían a flote lo que hizo urgente una reforma tributaria que financiara la educación y permitiese mayor inversión.

Se impulsó así la educación rural -a partir de la creación de Escuelas Normales Rurales-, la construcción de infraestructura, el servicio médico y de comedor escolar así como la alfabetización femenina que vinculó a las mujeres a la comunidad desde el servicio escolar voluntario para la educación de niños entre los 7 y 20 años que no podían asistir a la escuela. La escuela misma pasó a tener la función de vincular su labor a la del párroco, a la del médico y a la del alcalde<sup>53</sup>, especialmente al convertirse en centro de políticas públicas dirigidas a la población campesina en las zonas rurales. Esta medida se tomó debido a la baja formación del profesorado, el poco interés de los gobiernos regionales en cuanto a la educación y a la dificultad de las comunicaciones en la época. Si bien esta situación brindó ciertas condiciones de bienestar a la población campesina, desvirtuó de cierta forma la escuela rural como centro de saber, dejando de lado una de sus funciones más relevantes.

---

<sup>53</sup> Esto dentro de la denominada Comisión de Cultura Aldeana que impulsó la creación de una Casa social para desarrollar la música, la radio, el cine y la asistencia a la biblioteca.

Con la presidencia de Alfonso López Pumarejo (1934), se dio un fuerte impulso en materia educativa al consolidar la Universidad Nacional como Ciudad Universitaria para ampliar libertades en autonomía, extender el ingreso a la universidad a las mujeres y brindar estímulo a la investigación. Se podría decir que tras estas primeras 4 décadas de educación colombiana en el siglo XX se identifican cuatro grandes tendencias de las reformas educativas, derivadas de la escuela activa: *la escuela examinadora* (que buscó hacer del examen psicológico y médico estudiantil, el centro de las acciones educativas), *la escuela defensiva* (que concibió la escuela como un lugar selectivo para la redención de la raza), *la escuela democrática* (que asumió la escuela como lugar para desarrollar los propósitos sociopolíticos de la educación pública) y *las reformas de los métodos de enseñanza*. Estas tendencias, desde discursos médicos o de la caridad – como se mencionó anteriormente-, tuvieron efectos estructurales a largo plazo en la población colombiana como la medicalización y la consolidación de una política de asistencia social para la población vulnerable (Quiceno, et al., 2004).

#### **4.3.2. Emergencia del fracaso escolar en Colombia como acontecimiento (1943 - 1979): desarrollo y crecimiento económicos como regímenes de verdad.**

La hegemonía conservadora de mitad de siglo supuso nuevamente una intromisión de la iglesia en asuntos educativos lo que determinaría una contrarreforma para retomar la educación confesional. La educación pasó a ser elemento central del debate académico y pedagógico entre liberales y conservadores pues se reconoció como causa y posible solución de los problemas del país. Los gobiernos conservadores reorientaron “la formación ritualizada y dogmática en los valores patrios y las formas disciplinarias clásicas de la vigilancia y el control [...], introducen el ya superado discurso elitista de una educación para «la formación de una minoría directora de la inteligencia nacional»” (Quiceno, et al., 2004, p. 143).

Se buscó retomar el cauce católico y tradicional “deformado” nuevamente en el país por el gobierno liberal. Se retornó a la pedagogía confesional de 1870 desde la intensificación de la enseñanza de la historia patria para impulsar la cultura nacional; se regresó a la vigilancia y el control para inspeccionar la práctica del catolicismo de los maestros y maestras (partida de bautismo, registro de buena conducta) así como sus prácticas pedagógicas y se intensificó la

enseñanza y formación religiosa en las escuelas. Así, a partir de la Resolución 514 (1942), se establece un examen oficial de bachillerato en el último año, orientado y regentado directamente por el Estado para tratar de controlar nuevamente los “resultados” de la educación secundaria y establecer clasificaciones diferenciales entre estudiantes.

Para mitad de siglo habían hecho presencia en el país los discursos de la Economía del desarrollo y desde ellos se introdujo la noción de planeación y planificación social. Así mismo se inició la adopción de los lineamientos de la UNESCO<sup>54</sup> y del diagnóstico de la Misión Currie del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento<sup>55</sup> (hoy conocido como Banco Mundial). Los discursos de la Misión norteamericana buscaron “modernizar” el Estado colombiano bajo características de Estados considerados como avanzados: reconocidos por la alta industrialización, urbanización, agricultura tecnificada, mejoramiento del nivel de vida y adopción de una “educación y cultura modernas”. En un primer momento se evidencia el interés estadounidense por ampliar su espectro de influencia en Latinoamérica luego de la II Guerra Mundial y expandir sus ideales educativos capitalistas dentro de los cuales aparece el crecimiento y la expansión de las clases medias -evitando al máximo cualquier semilla de expansión del comunismo-. El propósito de la UNESCO fue el convertirse en una institución -derivada de la ONU- para el avance de la agenda posguerra, siendo América Latina el primer laboratorio de sus políticas educativas y de planificación para llevar al desarrollo a los países atrasados.

Esta división en países desarrollados y subdesarrollados configuró un discurso en torno a la pobreza cuya concepción económica “encontró un parámetro ideal en el ingreso anual per cápita”. La percepción de la pobreza a escala global fue el resultado de cálculos estadísticos comparativos desde 1940. “En 1948, cuando el Banco Mundial definió como pobres aquellos países con ingreso per cápita inferior a 100 dólares, casi por decreto, dos tercios de la población mundial fueron transformados en sujetos pobres” (Escobar, 2007, p. 57). La

---

<sup>54</sup> Colombia ingresó a la UNESCO el 31 de octubre de 1947, tras aprobación legislativa de la Ley 8ª del 15 de octubre de 1947, “por la cual se autoriza la adhesión de Colombia a un Convenio Internacional”.

<sup>55</sup> Esta misión buscó diagnosticar la situación del país en ese momento (1949) y sugerir un primer plan de desarrollo que elevase el estándar de vida de todos los colombianos en un plazo de cinco a diez años. Este plan permitió la creación del Comité de Desarrollo Económico y, en especial, el Consejo Nacional de Planificación, base fundamental del posterior Departamento Nacional de Planeación.

erradicación de la pobreza exigió una intervención directa en las políticas públicas de sectores como la educación, la vivienda o la salud. El bajo ingreso y la pobreza fueron consolidándose no solo como problemas sociales sino como discursos cuya solución claramente fueron el crecimiento y del desarrollo económicos convertidos en regímenes de verdad.

Las relaciones entre los diversos sectores de la economía colombiana son muy complejas, y ha sido necesario un análisis exhaustivo de las mismas para desarrollar un marco consistente. Esta, entonces, es la razón y justificación para un programa global de desarrollo. Los esfuerzos pequeños y esporádicos solo pueden causar un pequeño efecto en el marco general. Solo mediante un ataque generalizado a través de toda la economía sobre la educación, la salud, la vivienda, la alimentación y la productividad puede romperse decisivamente el círculo vicioso de la pobreza, la ignorancia, la enfermedad y la baja productividad. Pero una vez que se haga el rompimiento, el proceso del desarrollo económico puede volverse autosostenido. (B.I.R.F., 1950, p. 15).

Las sugerencias dadas en el ámbito educativo estuvieron en el orden de la producción de cifras, datos y gráficos en torno a la cobertura escolar, *la deserción y repetición* y la relación cuantitativa docente-alumno para procurar una mejor planificación de las reformas educativas, incorporando saberes como la Estadística pero dejando de lado preocupaciones sobre la enseñanza que empezaría a verse como un servicio más que un derecho.

Hemos hecho recomendaciones, lo más cuantitativas y específicas posible, en los campos de la agricultura, industria y combustibles, todas las formas de transporte, vivienda, servicios públicos municipales, como energía, agua, etcétera, salud y saneamiento, educación y en el amplio campo de los asuntos fiscales, monetarios, bancarios y cambiarios [...]. (B.I.R.F., 1950, p. 38).

La escuela pasó a ser el elemento compensador para los sectores marginados y desfavorecidos que les brindaría el “capital” cultural y laboral requerido para participar de la sociedad y de su aparato productivo. De manera paralela el discurso educativo empezó a enfocarse en las clases marginales -como ya había sucedido décadas atrás- a partir de la *higienización*. Aparece entonces por primera vez referenciado el discurso del fracaso escolar en Colombia en enunciados como la deserción, la reprobación o la repetición. El desarrollo económico avanzaría “creando «anormalidades» (como «iletrados», «subdesarrollados»,

«malnutridos», «pequeños agricultores», o «campesinos sin tierra»), para tratarlas y reformarlas luego” (Escobar, 2007, p.81)

Los discursos del crecimiento y el desarrollo económicos se constituyeron en esta época desde las relaciones entre instituciones creadas para modernizar los estados latinoamericanos (BID, FMI, UNESCO), los enunciados relacionados con la formación del capital como población, recursos, tecnología, industrialización, intercambio comercial, política fiscal, entre otras y los factores culturales como la educación o los valores de la modernidad. El resultado de este conjunto de relaciones y prácticas discursivas creó sistemáticamente los objetos de los que hablaba: pobreza, riqueza, capital, producción, crecimiento demográfico, servicios públicos y necesidades insatisfechas, exclusión, segregación, atraso, primer y tercer mundo, entre otros, para agruparles, disponerles de ciertas maneras y conferirles unidad propia. De dichos objetos solo hablarían los expertos y los países que poseían el poder y el conocimiento.

El desarrollo era, y sigue siendo en gran parte, un enfoque de arriba abajo, etnocéntrico y tecnocrático que trataba a la gente y a las culturas como conceptos abstractos, como cifras estadísticas que se podían mover de un lado a otro en las gráficas del “progreso”. El desarrollo nunca fue concebido como proceso cultural (la cultura era una variable residual, que desaparecería con el avance de la modernización) sino más bien como un sistema de intervenciones técnicas aplicables más o menos universalmente con el objeto de llevar algunos bienes “indispensables” a una población “objetivo” (Escobar, 2007, p.85-86).

Luego del golpe militar debido a la situación de violencia desatada tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en 1948<sup>56</sup> (candidato presidencial del partido liberal con enormes probabilidades de tener la presidencia en la época), el General Rojas Pinilla se toma el poder en 1953. Para solucionar algunos problemas educativos y brindarle una orientación técnica más que clientelista a la educación, el gobierno colombiano contrató en 1954 al Centro de Economía y Humanismo (contratación conocida como la Misión Lebret<sup>57</sup>), institución que

---

<sup>56</sup> Este hecho se ha convertido en hito y se reconoce en la historia reciente del país como el Bogotazo -debido a que el centro de la ciudad fue arrasado y puesto en llamas- y determinó el inicio de una nueva guerra interna entre liberales y conservadores.

<sup>57</sup> Atendiendo al nombre de su director Louis Joseph Lebret.

combinó los discursos de la economía política y de las ciencias humanas desde una perspectiva católica.

Para 1955 también se contrató a la UNESCO<sup>58</sup> con conclusiones similares a las de la misión Currie, validándose del discurso del crecimiento económico de mitad de siglo que facilitó algunos avances en materia educativa (aunque se mantuvieron bajas tasas en cobertura y calidad) y en políticas para el impulso de la enseñanza técnica y profesional a través de la creación de instituciones como el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) en 1957, siguiendo también las recomendaciones de la OIT. La política de la UNESCO en ese momento apostaba por ampliar los niveles de escolarización y retención de la población escolar, situación que llevó a que la educación se transformase en una de las más relevantes inversiones sociales y que llevó a concebirla como empresa de rendimiento -y a los individuos sus recursos- con la consecuente necesidad del cumplimiento al optimizar y verificar sus procesos (Castro, Noguera y Martínez, 2003). Al evidenciarse la necesidad formativa en el ámbito docente, se crearon instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (1958), aunque por otro lado se privatizó y masificó buena parte del servicio educativo de la primaria y el bachillerato aprovechando la ausencia estatal (Quiceno, et al., 2004).

Para la década de los 60', la planeación estatal estuvo enmarcada en modelos de desarrollo tendientes a resolver cuestiones como la demanda social, el crecimiento de la población urbana, los recursos humanos y el costo-beneficio como formas de invertir el presupuesto nacional y elevar el nivel educativo del territorio. Ello acorde a las exigencias de organismos internacionales (UNESCO – OCDE – FMI) a países en “vías de desarrollo” como se empezó a denominar al “Tercer Mundo”: países “subdesarrollados” o atrasados (Escobar, 2007), aludiendo también a los países como sujetos en tránsito, flexibles y en permanente curso.

El subdesarrollo (reflejado en ignorancia, pobreza y enfermedad) como condición aparece al hacerse visible su propia comparación con el desarrollo (educación, bienestar y salud) frente a lo que la educación prometía ser la roca sobre la cual levantar la superestructura

---

<sup>58</sup> Ambas contrataciones buscaron asesorías neutras al margen de los partidos políticos colombianos.

necesaria para el cambio al progreso (Castro, *et al.*, 2003). Frente a estos discursos se consolida la planificación como práctica que al optimizar la producción y la industrialización y junto a enunciados como la rentabilidad, el rendimiento y la racionalización, se introducen en diversos ámbitos como el industrial, el empresarial, el educativo y el familiar, por ejemplo. La planificación se consolidó poco a poco como posible camino al desarrollo y dentro de la educación posicionó el ideal del sujeto productivo como pieza fundamental de las relaciones de consumo, situación que modificó el acto educativo de carácter ilustrado y humanista en uno de instrucción y adiestramiento para la producción (aprendizaje de técnicas agrícolas por ejemplo, atendiendo el carácter económico del país).

Bajo dichos planteamientos se puso en marcha el “planeamiento integral” de la educación, un mecanismo técnico que buscaba solucionar problemas educativos del momento y que dio relevancia a la evaluación constante para prever, revisar, ajustar, corregir y controlar procesos en su aplicación, logrando que el planeamiento no fuera estático sino dinámico.

“El planeamiento integral de la educación es un proceso continuo y sistemático en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y las técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas, con la participación y el apoyo de la opinión pública, tanto en el campo de las actividades estatales como privadas, a fin de garantizar educación adecuada a la población, con metas y en etapas bien determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país” (Betancourt, 1950, p. 48).

Esta orientación administrativa propia de la estrategia del desarrollo cobró importancia toda vez que se convirtió en parte del Proyecto del Primer Plan Quinquenal -desarrollado en la primera fase de lo que se denominó el Frente Nacional colombiano<sup>59</sup>- elaborada por Colombia y asumida como directriz general en el ámbito educativo de América Latina, reconocida por la UNESCO en su momento, como ocurrió con la educación gratuita de la educación primaria en la década de los 50'. Este cambio buscaba de alguna manera ser un paliativo a la desigualdad

---

<sup>59</sup> El Frente Nacional fue un pacto político bipartidista entre conservadores y liberales (1958 a 1974) para alternarse el poder y obtener la presidencia entre uno y otro cada 4 años. Esto para sacar del poder al General Gustavo Rojas Pinilla quien según argumentaban, pretendía mantenerse a perpetuidad como presidente. Este tipo de gobierno de coalición distribuyó ministerios, cargos burocráticos y curules del Congreso.



social al mostrarse como fuente de democracia y de equilibrio, de eliminación de diferencias, pues procuraba satisfacer necesidades básicas de la gran cantidad de población en situación de pobreza que vio en la educación una puerta para las oportunidades. De esta forma los países latinoamericanos, según sus posibilidades, adaptaron su plan de operaciones de acuerdo con su estructura política, económica y administrativa (Castro, *et al.*, 2003). Por esta razón, los análisis educativos reconocen en este proyecto de planeamiento integral los orígenes de las consecuentes estrategias asociadas a la gestión escolar que reaparecerán a inicios del siglo XX.

Estos principios orientaron en Colombia -desde los preceptos de la última misión alemana- a docentes del magisterio en la creación de guías y materiales para la *planificación de la enseñanza* y la unificación de contenidos y estrategias educativas (Bayona y Urrego, 2019) ante el déficit en el presupuesto y en la formación docente. En 1963 por ejemplo, con la expedición del Decreto 1710 de 1963 se unifica y organiza curricularmente la enseñanza y los planes y programas de estudio de todas las escuelas primarias, situación que permitió en 1968, tras la aplicación de una evaluación diagnóstica de conocimientos básicos con bajos resultados, la identificación de altas tasas de deserción y reprobación, la deficiente formación docente y la escasez de recursos técnicos y materiales, una reforma interna en el nivel de primaria. Dicha reforma consistió en la capacitación del profesorado con guías y material didáctico para transformar la enseñanza y obtener mejores resultados. Esta se convirtió posiblemente en la primera forma de dirección y control sistemático de la enseñanza docente en el país (Castro, *et al.*, 2003) al detallar el quehacer del maestro y del estudiante e introducir nociones como la efectividad, eficacia, confiabilidad y objetividad propias de la administración.

En 1969 se estableció la enseñanza media diversificada a través de los Institutos de Educación Media Diversificada [INEM] para adecuar el currículo a las demandas laborales del mercado y como parte de la llamada “educación fundamental” que junto a nuevos programas del SENA, buscaba brindarle a la población algunas herramientas para enfrentar el desarrollo de sus países (Quiceno, *et al.*, 2004). Para los años 70’ se consolidaron algunos criterios de diseño instruccional derivados de las guías alemanas junto a los nuevos planes de estudio y programas curriculares. Se masificó la tecnología educativa en el país y se pasó a la articulación de estrategias y discursos de acceso, cobertura y eficiencia de la educación, así como a la planificación de la enseñanza y las actividades escolares debido al amplio crecimiento de una

escuela privada, elitista y de “mejor calidad” y una escuela oficial con muy bajos recursos y de poca calidad cuyo alto número forzó la aparición de la doble jornada escolar en 1967 (estudiantes en jornada mañana y otros/as estudiantes en jornada tarde).

Algunas conceptualizaciones llevaron a caracterizar la repitencia y el abandono escolar (entendido como deserción) como problemas derivados de la ampliación de la cobertura y la escolarización propios de la masificación educativa. El fracaso se asoció a enunciados como: dificultades de aprendizaje, problemas de adaptación escolar, trastornos, deficiencias y discapacidades de aprendizaje por parte del Ministerio de Educación Nacional, avalados por resultados de test aplicados a estudiantes desde lo médico, lo psicológico y lo pedagógico (Villegas, 1996). Dicho estudiantado se organizó en aulas alternas a las regulares conocidas como Aulas Remediales (Decreto 475 de 1974) que la División de Educación Especial creó para la atención de niños con dificultades en el aprendizaje, especialmente estudiantes de 1° grado de educación básica -junto a la atención de niños con discapacidad conocida en la época como retardo mental-. Así el discurso de la anormalidad se fue desarrollando junto a los incipientes discursos de la diferencia y de la discapacidad.

Una nueva reforma en 1975 y 1976 adicionalmente llevaría a la flexibilización del currículo, a la aplicación de conocimientos en los contextos, a la promoción flexible en primaria, al desarrollo de la naciente “innovación educativa” y sería complementada por las reformas curriculares de 1978 y 1984. La nueva organización del sistema educativo desde la tecnología buscaba su optimización al racionalizar recursos y reducir costos. En 1976 el Decreto 088 reestructuró el Sistema Educativo y se reorganizó el Ministerio de Educación Nacional<sup>60</sup> (MEN). Este decreto asumió la educación como derecho y tarea prioritaria del Estado y estableció la promoción<sup>61</sup> automática de un grado a otro en la primaria (lo que determinó la no reprobación de ningún grado en este ciclo educativo), debido a las dificultades en el acceso a la escuela para estudiantes que hacían parte de las altas tasas de deserción y repitencia.

---

<sup>60</sup> Baste resaltar que dentro de las unidades de asesoría del Ministerio se incluyeron: la Oficina Sectorial de Planeación, la División de Programación, Coordinación y Evaluación Educativa, División de Economía de la Educación y Análisis Presupuestal, Oficina Jurídica y División de Estadística y Sistemas, situación que deja al descubierto la inclusión de los discursos de la planeación, la economía política, la evaluación y la estadística dentro de la educación.

<sup>61</sup> Aprobación del año escolar.

La promoción automática fue un programa implementado a partir de 1961 en Latinoamérica para frenar los problemas de reprobación, repitencia, deserción y baja calidad de la educación primaria en áreas rurales y con baja densidad de población. La Escuela Unitaria se desarrolló en zonas apartadas con bajo número de estudiantes pero con edades y ritmos diferentes, atendidos/as por un solo/a docente. Este modelo, exitoso en Europa, fue tomado por la UNESCO del modelo educativo de zonas despobladas y con baja asistencia, pues garantizaba la permanencia del estudiantado atendiendo a su flexibilidad frente a las necesidades climáticas y/o agrícolas<sup>62</sup> de la población.

Esta reforma en el sistema de aprobación buscó por una parte, abandonar la evaluación punitiva basada en resultados escolares y reafirmar las prácticas propias de la Escuela Activa al establecer posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico<sup>63</sup>, y por otra, superar los bajísimos índices de eficiencia y calidad en el sistema educativo colombiano, medidas que empezaban a emerger como cifras clave en el presupuesto nacional -mismo afectado por la posible reprobación y repitencia al incrementarse costos educativos-. Adicionalmente se encontraron algunas dificultades en la evaluación del rendimiento académico en las áreas rurales que, según el Ministerio, señalaban directamente a los maestros y hacían necesaria la reforma:

Los maestros rurales prestan poca o ninguna atención a las promociones o las ejecutan de manera caprichosa, sin evaluar previamente el rendimiento del niño. Es un vicio de la escuela rural colombiana que se explica por las siguientes razones: el maestro no se preocupa en promover determinado número de alumnos porque no existe el grado siguiente, porque la movilidad de los alumnos le procura más trabajo en su labor, y personalmente le conviene mantener sus cursos repletos de alumnos para justificar la existencia de la escuela, y finalmente, porque es incapaz de elaborar y aplicar pruebas objetivas. Estos aspectos negativos de la escuela rural colombiana contribuyen poderosamente a la deserción. [...] Esta modalidad no concibe promociones a fecha fija ni la repetición sistemática de un curso por un alumno, como en la escuela graduada (Ministerio de Educación Nacional, 1968, p.19).

---

<sup>62</sup> En la Colombia rural se realizó a partir de la del desarrollo de guías acorde con el ritmo de cada estudiante, sin que mediase la repetición del grado pues la promoción se realizaba en cualquier momento del año.

<sup>63</sup> Esta propuesta implicó didácticas propias para los diferentes ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes, así como diversificar las formas de trabajo escolar para avanzar a su propio compás.

De igual forma se incorporó por primera vez el nivel de preescolar al Sistema Educativo -aunque no de carácter obligatorio-, mientras la primaria (de 5 años, de 1° a 5°) sería de carácter obligatorio y gratuito en los establecimientos del Estado. La educación media se diversificó para brindar elementos de acceso a la Universidad y la ocupación laboral. Claramente la educación estaría al servicio del sistema productivo del país.

#### **4.3.3. La educación como tabla de salvación: discursos sobre pobreza y desarrollo humano (1979- 1997).**

Las nuevas reformas empezarán a darse en nombre de mejores aprendizajes que promoviesen el acceso, la cobertura y la promoción para el desarrollo económico y la superación de la marginalidad y la pobreza. Aunque se garantizó la libertad de enseñanza, se mantuvo un cierto discurso instrucionista y de vigilancia (sobre las instituciones y los textos escolares) y se incluyó al Departamento Nacional de Planeación como institución con la que se elaboraría en conjunto los programas de desarrollo de los servicios educativos y culturales (MEN, 1976).

Estos cambios permitieron el trazado de las líneas básicas para el “Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación” cuyo elemento central sería la “Renovación Curricular” que pretendió garantizar el servicio educativo en el sector rural y más vulnerable para mantener al alumno en el sistema educativo (retención). Este programa de mejoramiento se fundamentó en la modernización y tecnificación del sistema educativo a partir de la aplicación de un nuevo modelo tecnológico que orientó programas como el mejoramiento del currículo (Decreto 1419 de 1978), la dotación de materiales y la formación de educadores.

Esta “renovación” definió el currículo como un sistema dinámico que describía objetivos a corto y largo plazo en conductas observables, actividades relacionadas con los objetivos, material didáctico e indicadores de evaluación, aspectos que supusieron un cambio radical - hasta 1984- en la conceptualización y experimentación en torno a este por su carácter totalmente conductista. Esta situación supuso una tensión fuerte frente a los maestros y maestras colombianas porque disminuía su “autonomía” e iniciativa, simplificándolos a operarios de una fábrica.

**Cuadro 7.**

*Tratamiento del fracaso escolar en los diversos gobiernos colombianos 1978 - 1994.*

<b>Período</b>	<b>Presidente</b>	<b>Plan de Gobierno</b>	<b>Tratamiento educativo del fracaso escolar</b>
1978 – 1982	Julio Cesar Turbay Ayala	Integración Nacional	Primer llamado de atención sobre el estado real de la educación colombiana y sus bajos resultados.
1982 – 1986	Belisario Betancourt Cuartas	Cambio con equidad	Dentro del componente educativo se buscó mejorar la calidad educativa a partir de novedad en contenidos y métodos de enseñanza (renovación curricular). Se reconoce que el problema de repitencia en el nivel de primaria manejaba un concepto erróneo sobre los “problemas de aprendizaje”.
1986 – 1990	Virgilio Barco Vargas	Erradicación de la pobreza absoluta	<p>El plan de gobierno se fundamentó en la demanda social y el costo-beneficio a través del Plan Acción Nacional Educativo- Cultural que consideró la necesidad de la interrelación educación y cultura.</p> <p>Se retomó el programa de Promoción Automática dentro del plan de Universalización de la Educación inscrito a su vez en el plan Nacional de Evaluación que lo asumió desde el ámbito tecnicista, clave del proceso.</p>
1990 – 1994	Cesar Gaviria Trujillo	Apertura Económica	<p>El plan de Educación “Apertura Educativa” implanta el grado 0 o transición que une la educación preescolar y la primaria. Se reorienta el programa de Universalización de la Ed. Primaria para solucionar la repitencia escolar y la posible deserción: factores que definen el fracaso.</p> <p>La educación del recurso humano se pone a favor del sector productivo y se reduce la educación básica hasta grado 9° (de 1° a 9°), para ofrecer la posibilidad de vincularse tempranamente al mercado laboral como aprendices que puedan aportar al desarrollo tecnológico y científico nacional.</p> <p>Se replantearon las pruebas de Estado para analizar el nivel de competencia de lectura y escritura estudiantil en la educación básica (1° a 9°)</p> <p>La Asamblea Constituyente que se convocó en 1991 permitió la concreción de una Nueva Constitución Política -vigente en la actualidad- y ella facilitó en 1994, la expedición de la Ley General de Educación [LGE].</p>

*Fuente:* Elaboración propia. Adaptado de Villegas, 1996.

De esta tensión surge el “Movimiento Pedagógico” como resistencia a este nuevo discurso instruccional y conductista de la educación y se realiza el Foro por la Defensa de la Educación Pública en el que se manifiesta por parte de la comunidad educativa del país la preocupación por la educación como propósito nacional dejando en evidencia el caos administrativo, su desfinanciación, la baja calidad y el alto número de reprobación en escuelas y colegios.

El Movimiento Pedagógico recogió buena parte de la reflexión educativa y pedagógica del momento en torno a la reforma curricular, así como discusiones frente a la Pedagogía como saber y la práctica docente. Este movimiento no fue otra cosa que una

“búsqueda por ubicar al maestro como sujeto de la pedagogía, la ciencia, lo público y lo popular. Tuvo como su principal virtud haber recuperado la escuela como acontecimiento cultural y pedagógico, como espacio natural de acción del magisterio en sus propósitos de transformación social, convirtiendo la problemática educativa en el punto de articulación con lo político” (Quiceno, *et al.*, 2004, p.162).

El Movimiento Pedagógico, orientado en gran medida por la Federación Colombiana de Trabajadores y Trabajadoras de Colombia [FECODE] logró que se discutiera la reforma y que se generalizaran otros acuerdos más vinculantes con el magisterio colombiano, así mismo que se protegiera y consolidara el Estatuto de Profesionalización Docente (desde 1979 bajo el Dec. 2277).

Podría decirse que desde un punto de inflexión foucaultiana, este movimiento se convirtió en una práctica de resistencia -si se quiere contraconducta- presentada y reaccionaria del mismo magisterio colombiano frente a una reforma que les desconocía como agentes educativos.

“Digamos, pues, que sembró la semilla del deseo por el saber y el reconocimiento del no saber, del deseo por construir y cambiar, del deseo por movilizarse en colectivo buscando cauces en común. En unos casos se expresó en la colectivización en redes pedagógicas; otros quisieron continuar resistiendo y dando la pelea por la pedagogía como espacio político desde las

instituciones sindicales; muchos siguieron resistiendo desde lo popular construyendo el maestro como sujeto orgánico, y otros más, se desvincularon de lo institucional (sindicato) y siguieron ejerciendo y viviendo en su práctica cotidiana y en el espacio del salón de clases ... su propio movimiento pedagógico.” (Peñuela y Rodríguez, 2006, p. 13)

Desde 1986 se opta por iniciar un proceso estatal de descentralización financiera y administrativa en el que se transfirieron competencias de inversiones educativas y pagos a maestros a municipios, agotados los inviábiles procesos de centralización (Acto Legislativo 1 de 1986, Ley 12 de 1986 y Ley 29 de 1989). Iniciando la década de los 90' Colombia apostó por no quedar relegada en el concierto de la globalización y del neoliberalismo. Tras la muerte de varios candidatos políticos y la crisis generada por el narcotráfico y la violencia, se vendió la idea y la ilusión de un “habrá futuro” y con las elecciones y la promesa de un cambio constitucional se dio la entrada a la llamada “apertura económica”. Con ella sobrevino no solo la Asamblea Nacional Constituyente y el cambio legislativo sino las reformas en medio de una época de ansiedad y esperanzas en el progreso. La nueva Constitución fue el culmen de un pacto por la paz y la convivencia con algunos grupos alzados en armas (guerrillas) -discursos que se trasladarían a las aulas colombianas-.

Para abandonar la imagen de un país gobernado por la droga y los carteles del narcotráfico en el que realmente se podría invertir capital privado y extranjero, fue necesario ingresar a la competencia mundial y demostrar que eran otras las bases y las fuentes de ingreso de la economía colombiana. En esa entrada directa en el neoliberalismo y bajo el cumplimiento de algunos puntos clave del Consenso de Washington (1989) en concordancia con lineamientos del BID (Banco Interamericano de Desarrollo) y el FMI (Fondo Monetario Internacional) para el manejo de las finanzas<sup>64</sup>, se vendieron entre otras falacias: la idea de un mercado internacional en igualdad de condiciones<sup>65</sup> y la apertura económica como salida y base de la competencia económica, situaciones ambas que con el paso de algunos años, empezaron a debilitar la economía nacional.

---

<sup>64</sup> El Consenso buscó solucionar la crisis de la deuda externa a partir de recomendaciones como la liberalización comercial (reducción de aranceles y aumento de importaciones), la reforma fiscal y cambios en las prioridades del gasto público.

<sup>65</sup> Esta situación se deslegitima al entrar en el análisis de las condiciones inequitativas para países latinoamericanos en los Tratados de Libre Comercio (TLC) que terminan por minar un mercado de exportaciones y el mercado nacional de las economías en desarrollo.

La Economía pasó a consolidarse como saber crucial a la hora de definir la vida y las políticas públicas en Colombia. Como saber, la Economía configuró enunciados como la igualdad: base de los principios democráticos. La Constitución Política surgió entonces como elemento democratizador y acorde con ella y los cambios sociales y económicos del momento se formularon y se expidieron políticas públicas como la Ley General de Educación, que incluyó en aquel momento un fuerte componente investigativo e innovador desde la autonomía escolar, la constitución de un gobierno institucional y la construcción de un Proyecto Educativo Institucional [PEI]. La presencia de lo económico en todos los espacios de la vida nacional también llegó a la escuela a la que contradictoriamente se le asignaron dos funciones: una democrática, al educar a la ciudadanía en el respeto por la democracia y las instituciones (que garantizarían la igualdad) y otra económica en dos sentidos: uno, al convertirse en camino para la inserción en el mundo laboral como motor económico y dos, desde la aceptación y el respeto a las decisiones económicas tomadas pues debido a la inversión que disminuía año a año, las desigualdades educativas se fueron acentuando.

La nueva Carta Política desarrolló ampliamente los derechos fundamentales y la descentralización económica y política como parte misma de la inclusión en el mundo neoliberal, ajustándose a las exigencias de los organismos internacionales. Sin duda alguna, los discursos insertos en documentos y normativas, desde la Constitución de 1991 hasta los decretos educativos y los currículos empezaron a crear realidades y establecer un deber ser como “ciudadano”<sup>66</sup> (Cortés, 2012), pues se identificó a un sujeto de derechos como la vida, la libertad, la igualdad y la educación, entre otros, como derechos fundamentales:

*ARTÍCULO 67.* La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de

---

<sup>66</sup> La actual Constitución Política nace en 1991 y rige los destinos de Colombia desde esta época. Surgió de un proceso de transformación exigido por la sociedad misma a partir de la asamblea nacional constituyente.



educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley” (Constitución Política de Colombia, del 4 de julio de 1991).

Adicionalmente los procesos de descentralización financiera y económica iniciados en 1986 hicieron que se incluyese articulado referente al tema en el nuevo compendio de leyes colombianas para el financiamiento de la educación en el país. Así, las distribuciones del presupuesto nacional empezaron a realizarse teniendo en cuenta el número de habitantes, las necesidades básicas insatisfechas y el nivel relativo de pobreza, situación que incluía a gran número de la población atendiendo los registros de la época.

Empezó entonces a configurarse un nuevo sistema educativo enfocado en la atención de los más necesitados: los pobres, pues esta condición empezó a resultar un posible impedimento en el alcance del desarrollo, crecimiento y progreso económicos. Y es que el nuevo sistema educativo debía responder también a las demandas de organismos internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación) al ser integrante de la ONU y al haberse suscrito a ella en los 50’.

La Conferencia de Jomtien representó sin duda alguna un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de *desarrollo humano*; el consenso en ella alcanzado ha dado renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a *erradicar el analfabetismo de los adultos*. Además ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más *eficaces* y baratos para *satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* de diversos *grupos desasistidos*<sup>67</sup> [...]. Tales problemas han sido la causa de retrocesos importantes de la educación básica durante el decenio de 1980 en muchos de los *países menos desarrollados*.

---

<sup>67</sup> Cursivas de la tesista.

En algunos otros el crecimiento económico ha permitido financiar la expansión de la educación, pero ,aun así, muchos millones de seres humanos continúan inmersos en la *pobreza*, privados de escolaridad o analfabetos. Por otro lado, en ciertos países industrializados la reducción de los gastos públicos durante los años ochenta ha contribuido al deterioro de la educación. [...] Reconociendo que la *educación* puede contribuir a lograr un mundo más seguro ,más sano, más *próspero* y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional [...]. Conscientes de que *la educación es una condición indispensable*, aunque no suficiente, para el *progreso personal y social* (UNESCO, Declaración Mundial Educación para todos –EPT-. Jomtien de marzo de 1990, p.6).

Desde la declaración de Educación Para Todos de la Conferencia de Jomtien, se reconoce la educación como servicio estatal al que pueden y deben acceder la niñez (acceso universal a educación primaria) y las personas que lo requiriesen -atendiendo a su condición de analfabetismo, por ejemplo-. Se buscó así, desde un primer momento, que los Estados asociados a la UNESCO asumieran el compromiso de acceso y cobertura educativa para sus nacionales, especialmente niños y niñas. Así mismo se reforzó la idea de la educación como elemento que permite cerrar la brecha a la desigualdad, que impulsa el avance personal y social<sup>68</sup>, que permite el desarrollo de capacidades<sup>69</sup> para vivir y trabajar con dignidad en el alcance de una mejor calidad de vida y un elemento cuya inversión puede generar progreso social pues ayuda en la superación de la pobreza. Se le asignó de esta forma un papel clave en el desarrollo personal y en el desarrollo económico de la sociedad, papel que aún hoy a partir de diversos discursos se sigue manteniendo.

Así mismo para la concreción de la Ley General también se tuvieron en cuenta los discursos de la Misión de Sabios (1993 – 1996) quienes tuvieron la tarea de elaborar un informe que llevó el nombre de “Colombia al filo de la oportunidad”, documento que dio cuenta de las

---

<sup>68</sup> Esta idea ha sido reforzada en Colombia a partir de discursos docentes en los que se evidencia que la educación es una forma de ascenso/movilidad social. Desafortunadamente las investigaciones al respecto han demostrado que no es así y que “Colombia es un país con una baja movilidad social, y peor aún, es un país donde es difícil romper la dependencia o herencias de generaciones anteriores y salir de círculos de pobreza” (Mejía y Montoya, 2022, p.17-18). Algunos autores aclaran que es importante actualizar la medición de esta condición en estudios de corte longitudinal puesto que algunas metodologías usadas pueden ser limitantes.

<sup>69</sup> Este aspecto será desarrollado durante las décadas siguientes alrededor del enfoque de las capacidades de Amartya Sen.

sugerencias que hacían al gobierno y a otras instituciones del orden nacional en cuanto a educación, ciencia, desarrollo tecnológico y progreso. En él, este grupo de intelectuales<sup>70</sup>, recomendaron en el ámbito educativo, una educación básica (grado 1° a 9°) universal y gratuita y la oferta de diversas opciones a estudiantes para la educación media (10° y 11°). Así mismo sugirieron no medir la calidad educativa sólo a partir de exámenes y pruebas sino tener en cuenta la calidad de ambientes, procesos y agentes educativos. Puede afirmarse sin lugar a duda que muchas de estas visiones de país en el siglo XX -la del Nobel García Márquez particularmente- estuvieron más cerca de la realidad y las necesidades educativas:

Por lo mismo, nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso (García M, 1996, p.28).

Otras posturas del mismo documento mantuvieron discursos de la educación como condición para el desarrollo aunque con una concepción mucho más acorde al contexto y cuyo fin fuese el bienestar social, el respeto por la vida, el avance científico y tecnológico, la superación de la pobreza y otras problemáticas que de ella devienen.

Las condiciones críticas del sistema mundial en lo económico y en lo ecológico, las particulares de Colombia y la creciente brecha entre los países desarrollados y subdesarrollados, requieren una redefinición del desarrollo humano, en la que el conocimiento científico y tecnológico y su papel en la educación formal reciban el énfasis necesario. El avance de la ciencia, la tecnología y la educación supone un nuevo ethos cultural, que se oriente a superar pobreza, violencia, injusticia, intolerancia y discriminación, problemas en donde se encuentra la raíz del atraso socioeconómico, político y cultural de Colombia [...]. Colombia requiere un nuevo sistema

---

<sup>70</sup> Entre los que se contaron a Gabriel García Márquez, Rodrigo Gutiérrez, Rodolfo Llinás, Carlos Eduardo Vasco, Ángela Restrepo, Eduardo Aldana y Manuel Elquin Patarroyo, Marco Palacios, Eduardo Posada y Fernando Chaparro.

educativo que fomente habilidades científicas y tecnológicas, así como culturales y socioeconómicas. Ello permitiría una reestructuración conceptual y organizativa, una reorientación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores, comportamientos, aptitudes cognitivas y prácticas organizacionales adaptadas al mundo moderno. El siguiente siglo va a estar determinado en gran medida por los avances de la ciencia y la tecnología y por su difusión y utilización. Las culturas, diferenciadas por sus sistemas particulares de socialización, sentido de identidad y articulación en el sistema internacional, reconocerán y utilizarán los beneficios de la ciencia y la tecnología y dependerán de ellos de manera diferente (Llinás, 1996, p.32-33).

Finalmente se evidencia como los discursos de la gestión y enunciados como la calidad (más allá del simple control de procesos), la competencia y la autonomía se abrieron paso en el ámbito de la planeación educativa y se ofrecieron como parte de la solución al problema, soluciones que se incluirían en las reformas educativas en adelante. Esta situación facilitaría las condiciones para que en medio del proceso de globalización, las escuelas fueran consideradas empresas a administrar con una cultura organizacional por implementar.

La responsabilidad de convertir las organizaciones colombianas en unas que aprenden recae sobre sus líderes y sus administradores. Ellos tienen a su alcance una tecnología de gestión que ha evolucionado considerablemente en los últimos años como resultado de las contribuciones de las ciencias sociales y humanas y otros saberes [...]. Cambian algunos de los conceptos tradicionales, como por ejemplo el de calidad, el cual adquiere una connotación más rica y comprehensiva, para significar la completa satisfacción de las necesidades y expectativas de los receptores de los bienes y servicios ofrecidos. Se minimiza el énfasis en el concepto de control e inspección al final de los procesos, para dar prioridad a la previsión y prevención de sus fallas. Se privilegian la planeación y la programación a largo plazo sobre la inmediatez de los resultados; se concentra más la atención sobre los medios que sobre los fines buscados; se disminuye el costo social del desperdicio, no sólo para sus usuarios directos sino para las comunidades alejadas y las generaciones futuras. (Llinás, 1996, p. 58).

El sistema educativo en 1990 reflejaba altas tasas de analfabetismo (13%), baja calidad y cobertura en todos sus niveles, altas tasas de repitencia y deserción, baja formación docente, ausencia de recursos materiales y ausencia de una educación para la democracia. Se introduce

así en la escuela la necesidad de un cambio estructural que permita competir en el mercado siempre y cuando se hagan las inversiones correspondientes desde el presupuesto nacional, situación que, en poco tiempo, se dejó de lado, teniendo en cuenta el aumento de población escolar año a año.

De esta forma se establecieron las condiciones de emergencia para la reforma educativa del 94, una reforma en la que se buscó el reconocimiento de cada integrante de la comunidad educativa como ciudadano/a (como sujeto de derechos en condición de participación, representatividad, multiculturalidad y pluralismo), ampliar las posibilidades para acceso y permanencia de la niñez en el sistema educativo y especialmente sentar las bases para una educación de calidad. Sin embargo, en el momento en el que se hizo visible el acceso y la permanencia en la escolaridad gratuita como derecho, se retomó el concepto de fracaso escolar en Colombia (desde sus diversas formas enunciativas como bajo rendimiento académico, repitencia, reprobación o deserción) pues se hizo evidente también la existencia de estudiantes que no alcanzarían los mínimos establecidos por el sistema educativo.

Los discursos de la ciudadanía, la convivencia, la descentralización y la apertura económica tomaron forma y llegaron a los espacios educativos a través de la Ley General de Educación (LGE). Esta ley surgió de acuerdos con la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) para darle voz a algunas reivindicaciones del Movimiento Pedagógico Nacional que tras contar con una nutrida participación docente, de grupos de investigación y de reflexión pedagógica dentro y fuera de universidades, impulsó escenarios de representación y participación como fueron los llamados *gobiernos escolares* (Sáenz y Ariza, 2013) y el diseño de planes de estudio propios, condiciones que esbozaron algunas luces en cuanto a procesos de autonomía institucional (discurso asociado a la misma descentralización).

Existe claramente una relación profunda entre las reformas educativas y los aspectos económicos, sociales, políticos y culturales que enmarcan la aparición de las últimas leyes y reformas educativas en Colombia, contexto sin el que no podría entenderse el alcance de dichos cambios a la luz de dinámicas neoliberales que acompañan el surgimiento primero de una nueva Carta Magna en 1991 -luego de una anquilosada y atemporal Constitución de 105

años de vigencia- y luego de una Ley General de Educación que consideró como fines específicos de la educación:

ARTÍCULO 5:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

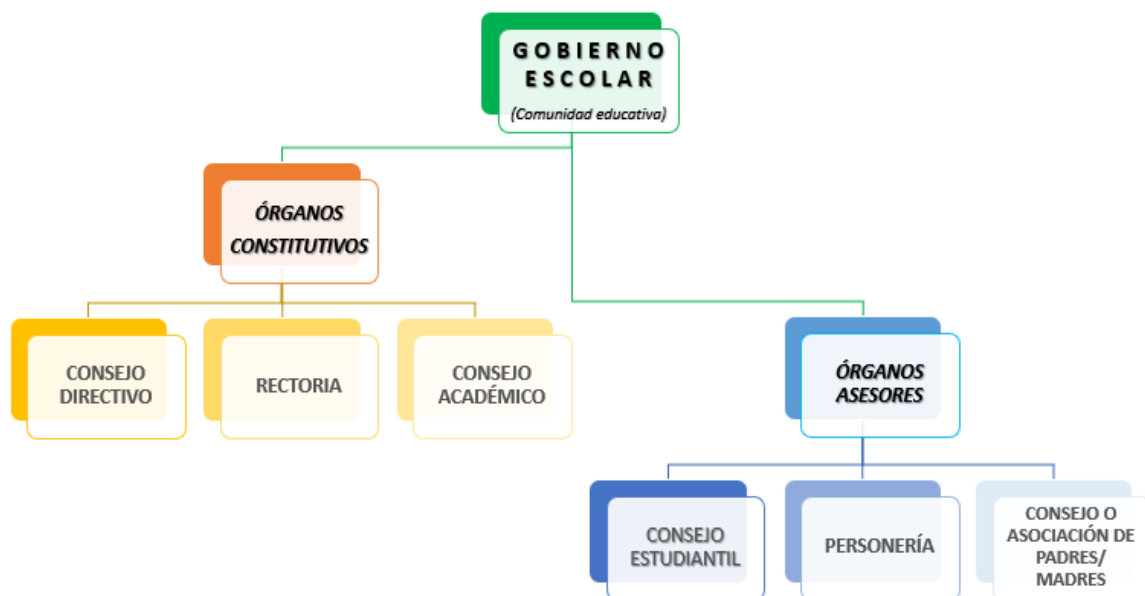
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo (LGE, febrero 8 de 1994).

De la mano del Proyecto Educativo Institucional [PEI] se instalaron en la educación colombiana procesos y discursos como la planeación y la evaluación, funciones que ejerce a nivel macro (nacional) el MEN (a través de las Pruebas ICFES Saber) pero que a nivel micro, en la institución, se ejercería a través del consejo directivo. Así, hicieron el ingreso a la educación colombiana los discursos de la autonomía y la participación como novedad y a partir de ellos y del mismo Dec. 1860, se hizo posible la emergencia de los diversos órganos de representación del Gobierno Escolar (Cap. IV – ver Figura 5).

**Figura 5.**

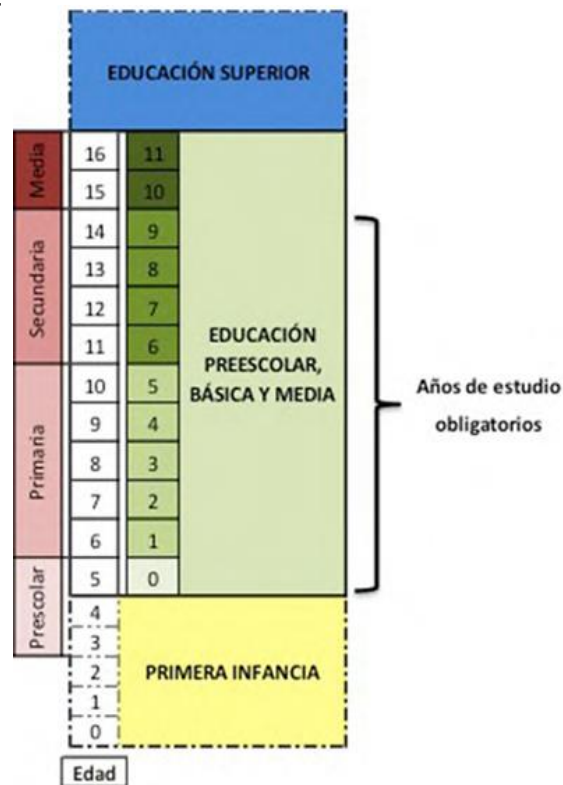
*Organigrama del gobierno escolar institucional.*



*Fuente:* Elaboración propia. Adaptación LGE (1994, Cap. II) y Decreto 1860 (1994, Cap. IV)

Figura 6.

Sistema educativo colombiano.



Fuente: MEN- OAPF. Tomado de MEN (2013, p.8).

La Ley General de Educación [LGE] estableció adicionalmente y como correspondería la organización de la educación formal para instituciones educativas que dirigen su actividad a NNA (niños, niñas y adolescentes) en ciclos y grados (Capítulo II, LGE, febrero 8 de 1994 – ver Figura 5).

En el siglo pasado se configuraron algunas de las principales características actuales de la educación nacional: el alto peso relativo de la educación privada en todos los niveles del sistema, pero especialmente en la secundaria y en la educación superior, junto con una segregación socioeconómica entre la educación privada y la pública en los niveles de primaria y secundaria. La desconfianza, desde el Estado, a la labor del magisterio; grandes discontinuidades entre los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, superior); diferencias cuantitativas y cualitativas entre la educación urbana y rural; la significativa incidencia política del sindicato de maestros y de las organizaciones multilaterales, y la debilidad política de otros actores sociales; y, de manera especial, la incomunicación y conflicto entre la visión pedagógica de los problemas educativos -centrada en los métodos de enseñanza, las estrategias de formación, el estatuto



intelectual del maestro, las prácticas reflexivas en la escuela, la democratización de la vida escolar, la articulación de la escuela en su entorno- y la visión tecnocrática o económica de la educación, que privilegia los temas de eficiencia, disminución de costos, distribución racional de los recursos, evaluación centralizada de los logros de los alumnos, e introducción en el sistema oficial de la racionalidad productiva y competitiva del mercado. (Quiceno, *et al.*,2004, p.105 - 106).

El fracaso escolar se convirtió así en una forma de exclusión relacionada con una de las necesidades de la población más álgidas: incluir y retener estudiantes logrando su egreso con niveles de suficiencia y con aptitudes para integrarse a la vida productiva y ciudadana (Aristimuño, 2015), pues las reformas y procesos educativos en diversas latitudes se construyeron en el último siglo con miras a la ocupación laboral nacional: a desarrollar su fuerza laboral, tal como se ha mencionado anteriormente.



## CAPÍTULO 5. PRÁCTICAS, USOS Y TRANSFORMACIONES DEL FRACASO ESCOLAR COMO DISCURSO EN COLOMBIA (1994 - 2019).

*En resumen, y a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo “normal”, en educación, es que la cosa “no funcione”: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo “normal” es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar o incluso se nos oponga, a veces simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye (Meirieu, 1998, p.73).*

En las últimas páginas se ha realizado un boceto general sobre la urdimbre construida por algunos saberes, discursos y prácticas, así como por algunas tecnologías de dominación (castigos, test, exámenes) sobre los sujetos escolares en Colombia durante los últimos dos siglos y desde donde se ha configurado su sistema educativo y el propio fracaso escolar. En ello, esta investigación enfoca su mirada ahora entre 1994 y 2019, inicialmente porque enmarcan 25 años entre los que, por un lado, hizo su aparición la gran reforma educativa producida con la expedición de la Ley General de Educación (1994) -aún vigente- como punto de inflexión y algunos discursos como la autonomía escolar, el ajuste curricular, la evaluación, la calidad y la gestión derivados en gran medida de la Constitución del 91, la globalización y el neoliberalismo como razón de gobierno. Por otro, se toma como fecha de cierre el año previo a la pandemia del COVID-19 ya que esta supuso cambios sustanciales en la educación misma, en sus discursos y prácticas<sup>71</sup>.

Entre 1994 y 2019 no sólo se han abierto 25 años de posibilidades a la transformación de la educación en Colombia sino que se han generado una serie de discursos (anclados como formaciones discursivas) en torno al fracaso escolar que discurren en el tiempo y se solapan unos a otros -que no uno tras otro-: algunos discursos y enunciados han permanecido, algunos han mutado, evolucionado, mientras otros han sido condición de emergencia para nuevos. En este capítulo se presentan los hallazgos en el análisis como evidencia de acontecimientos discursivos configurados por objetos de los que habla el discurso y que permiten la descripción de sus propios enunciados. Desde ellos será posible establecer regímenes de verdad que han determinado objetos de saber y sujetos de poder, realidades que deben cuestionarnos por las formas en las que el fracaso y la escuela se han convertido en lo que son.

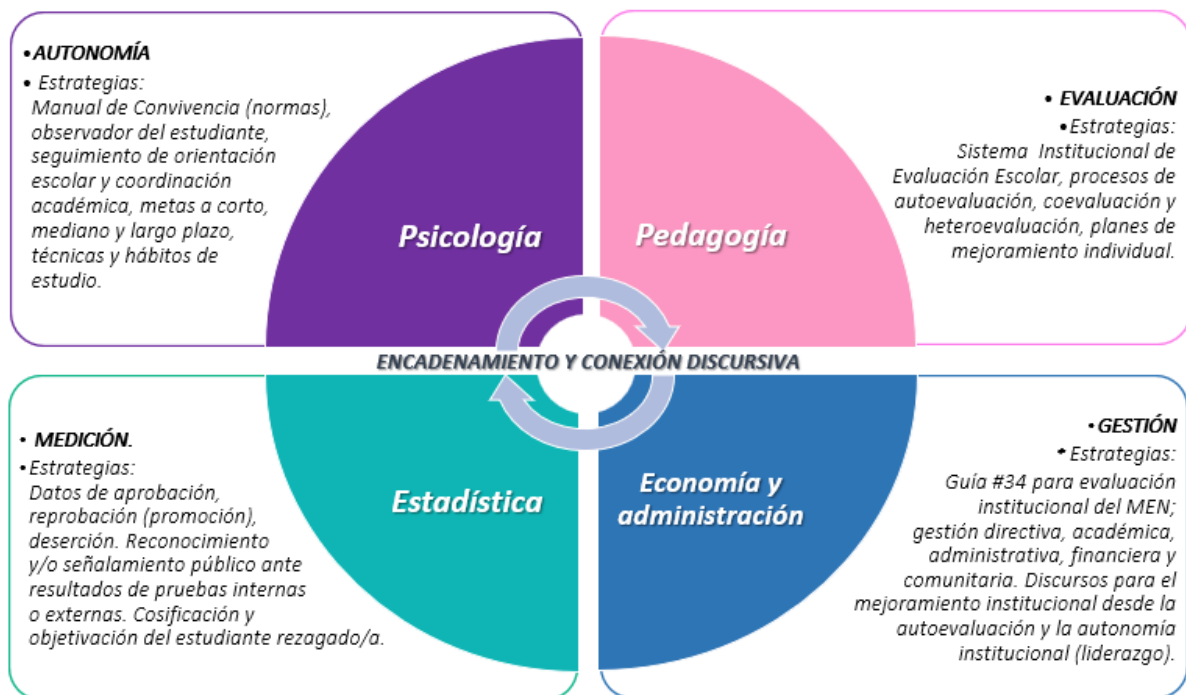
---

<sup>71</sup> Por ejemplo confinamiento, virtualidad, alternancia, nuevas formas de evaluación flexible, entre otras.

Desde el plano discursivo, el fracaso escolar puede entenderse desde varios frentes: uno enfocado en la Estadística, la Economía o la administración (principalmente desde informes internacionales, nacionales -sostenidos por cifras e informes- y políticas públicas) y otro desde discursos que emergen de la Psicología, la Pedagogía o la Sociología educativas y que configuran diversas prácticas al interior de las instituciones educativas en torno a estudiantes diversos que presentan dificultades en el orden de lo académico y lo convivencial, que se tornan problemáticos/as porque no refieren los resultados esperados (en el aprendizaje y/o en el comportamiento) por la escuela para ser aprobados/as.

**Figura 7.**

*Saberes en torno al fracaso escolar en Colombia (1994 - 2019): discursos y estrategias (tecnologías) identificadas.*



Fuente: Elaboración propia

El fracaso escolar -como el éxito mismo- está atravesado por los discursos de la autonomía, la enseñanza, el aprendizaje, la gestión, la estadística, la infancia y la evaluación -entre otros- y construyen cualidades y capacidades del estudiantado en las escuelas creando subjetividades en niños exitosos y niños fracasados (Popkewitz, 1998) pues los sistemas

concretos de ideas que se incorporan en la práctica pedagógica producen ese desigual campo de juego llamado escolarización.

La clasificación del estudiantado de acuerdo a su rendimiento académico conecta racionalidades políticas con el éxito escolar, discursos sobre la evaluación, discursos sobre la aprobación y la reprobación, discursos sobre la forma de adaptarse a un perfil del estudiante, discursos sobre el comportamiento y discursos sobre las posibles dificultades del aprendizaje, desconociendo entre otras situaciones particulares la acción de la escuela, de la familia y de las condiciones socioeconómicas del contexto. Así estos sistemas están “confinados dentro de una red que transmite inteligibilidad y «voluntad de saber»” (Popkewitz, 1998, p.31).

Las teorías de la clasificación se centran en categorías que usan palabras para definir las identidades de cada estudiante. Estas categorías -palabras- definen las expectativas y exigencias que como profecía parece cumplirse sobre el éxito o el fracaso escolar. Lo importante es definir los sistemas de razonamiento que se producen y que definen las competencias, el rendimiento o la aprobación (Popkewitz, 1998).

## **5.1. Los discursos “salvadores” de la educación frente al fracaso escolar**

### **5.1.1. Autonomía y psicologización del currículo: orientación escolar y competencias socioemocionales.**

La LGE centró su atención en erigir la autonomía primero como discurso institucional: un currículo protagonizado por los y las estudiantes y orientado por sus docentes quienes acompañan el proceso de construcción del conocimiento, situación innovadora para ese momento cuyo énfasis se fijaría en el cómo enseñar mientras el qué enseñar sería una preocupación menor; y segundo como discurso individual: un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el/la estudiante pasó a ser centro y eje de la educación.

Gran parte de estos procesos orientados por el MEN, se hicieron desde el constructivismo y fundamentados en la Psicología educativa como base del diseño curricular. Esta fundamentación redefinió los conocimientos y objetivos educativos para hacer al/a la

mismo/a estudiante partícipe y protagonista de su aprendizaje, los/as docentes por su parte, habrían de diseñar situaciones que potenciaran y desarrollaran habilidades y llevarle a “aprender a aprender”. El constructivismo vino a afirmar la función democrática: aseguraba la participación estudiantil, se centraba en procesos mentales, evitaba modelos centrados en el docente y aseguraba que la educación llegaría a todos/as (Rodríguez, 2001).

En ese orden de ideas y en medio de la posibilidad de cada institución educativa para crear, con participación de su comunidad, un Proyecto Educativo Institucional (PEI) y un Manual de Convivencia, se le permitió definir hasta cierto punto un currículo propio y establecer en él la organización de áreas fundamentales y los conocimientos y saberes que las conformarían, así como sus procesos específicos de enseñanza-aprendizaje con sus respectivas estrategias evaluativas. A partir del Dec. 1860 de 1994 -que reglamentó parcialmente la LGE en lo pedagógico y organizativo-, se establecieron también criterios curriculares obligatorios desde el MEN: objetivos de cada ciclo y nivel, indicadores de logro, organización de las áreas y los futuros lineamientos y estándares curriculares que apenas se avizoraban en la fecha.

Desde el decreto mismo se hizo un llamado al uso de diversas estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que contribuyesen a un “mejor desarrollo cognitivo y a una mayor capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando” (Art.35) pues se hizo imposible hablar del proceso de escolarización sin emplear términos psicológicos referidos al aprendizaje, la cognición, la autonomía o la autoestima. Sin embargo y a pesar de la “autonomía institucional” se controlaron unos mínimos obligatorios para todo el país.

ARTICULO 6. Comunidad educativa. De acuerdo con el artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente Ley. La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional [PEI] y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo (Ley General de Educación de febrero 8 de 1994).

ARTICULO 77. Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (Ley General de Educación de febrero 8 de 1994).

ARTICULO 87. Reglamento o manual de convivencia. Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos estarán aceptando el mismo (Ley General de Educación de febrero 8 de 1994).

Sin embargo, la autonomía empezó a ser tema por debatir en el Magisterio pues desde el grupo de docentes del país era claro el significado que se atribuía a la autonomía en todo sentido, tal como se lee en la Revista Educación y Cultura: por un lado se mantenía el control de aquello que se enseñaba, aunque se diera supuesta “libertad” a las instituciones para hacerlo y por otro aunque la autonomía pareciera llegar al ámbito de lo institucional, se inserta también en el ámbito individual como medio de formación en todo momento:

De igual forma podemos establecer algunas relaciones que generan tensiones en la institución entre los directivos, entre profesores y alumnos, así como en su referencia con la autonomía. Relaciones con la administración, (tensiones ideológicas) con la metodología, (tensiones psicológicas) con la evaluación, (tensiones de poder) [...] Sin embargo, es bueno advertir cómo toda la rutina de la vida escolar sigue siendo organizada desde fuera. En el trabajo sobre autonomía que desarrollan las instituciones, los conceptos de *calidad* e *integralidad*<sup>72</sup> se consideran fundamentales en la medida en que el primero señala una unicidad y la excelencia de la educación no sujeta a calificativos diferentes a su mejoramiento permanente, mientras el segundo señala las interacciones que la formación debe asumir respecto de la persona, el medio y las relaciones que se establecen entre las personas y el medio, las cuales hacen parte fundamental del proyecto educativo institucional (Rodríguez, 1994, p. 5-6).

---

<sup>72</sup> Cursivas en el texto original.

El Proyecto Educativo Institucional [PEI] no es otra cosa que la carta de navegación escolar de la institución compuesto, entre otras cosas, por los principios y fines del establecimiento, sus recursos humanos (docentes, directivos, administrativos), materiales didácticos disponibles y necesarios, “la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión” (LGE, Art.73 de febrero 8 de 1994). También se establecieron estímulos para la investigación e innovación<sup>73</sup> de instituciones cuyos PEI fuesen valorados como excelentes por el Sistema Nacional de Evaluación, esto “para que implantasen un proyecto educativo semejante, dirigido a la atención de poblaciones en condiciones de pobreza, de acuerdo con los criterios definidos anualmente por el CONPES Social”(LGE, Art.73 de febrero 8 de 1994).

La democratización supuso así un “compromiso” para “poner” los derechos al alcance de los más desfavorecidos y redistribuir los bienes producidos por el sistema, afirmaciones que ratificaron la idea de la educación como solución a la pobreza, imaginario creado desde los discursos estatales y ratificado en espacios escolares y sociales como la familia. El Decreto también estableció el desarrollo de proyectos pedagógicos, la consolidación del sistema de orientación escolar, el servicio social estudiantil<sup>74</sup>, el uso de recursos y materiales provistos por cofinanciación estatal (Cap. V y VI) y el “procedimiento” de evaluación de los “educandos” que se asumió “sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico” (Art. 47).

Finalmente el Dec. 1860 fortaleció la idea del comportamiento y conducta de los y las estudiantes frente a sus docentes como elemento constitutivo de la evaluación escolar -en la mayoría de las instituciones educativas- bajo el argumento de una “educación y formación integral”. Este componente denominado convivencial o actitudinal (como generalmente se describe al comportamiento en los criterios evaluativos) empezaría abiertamente a tener un peso importante en la evaluación pues refería el “respeto a la autoridad legítima” tal como

---

<sup>73</sup> Enunciados que vienen asidos a la autonomía y a la formación docente y que a partir del 2000 entrarán con mayor fuerza en el panorama educativo y pedagógico.

<sup>74</sup> El servicio social estudiantil es el que prestan estudiantes de educación media (10° y 11°) con el propósito de contribuir al mejoramiento social, cultural y económico de su entorno, colaborando a través de su vinculación en proyectos comunitarios que lleva a cabo durante 80 o 100 horas, fuera de su jornada escolar y con los que desarrolla valores de solidaridad y conocimientos sociales. Es un requisito para recibir el título de bachiller.



aparecía en la misma LGE y sus objetivos, una autoridad personificada en el docente mismo. En algunas instituciones aunque no se mencionase el comportamiento escolar se transformó en condicionante de la evaluación que era -y sigue siendo- tenido en cuenta a la hora de valorar los “aprendizajes” escolares.

## *Imagen 2.*

*Criterios de evaluación expresados en los Sistemas de Evaluación Institucional Colegios A y B.*

**Componente Convivencial:** Incluye el comportamiento, las actitudes, aptitudes y valores del estudiante en su vida escolar. En este componente se evalúan los siguientes aspectos: La práctica y vivencia de los derechos y deberes consagrados en la Constitución Nacional, el Manual de Convivencia y el Proyecto Educativo Institucional PEI, destacándose entre ellos la responsabilidad frente a la asistencia a la institución, el respeto por el buen porte del uniforme, el cumplimiento de los compromisos adquiridos y la vivencia de los valores establecidos institucionalmente, tales como la honestidad, la tolerancia, el respeto y autoestima.

**Actitudinal (el ser):** Se refiere a la disposición y formación de valores del estudiante de manera integral para promover actuaciones positivas en su entorno, partiendo de los institucionalizados en el Manual de convivencia y el Proyecto Educativo Institucional PEI: responsabilidad, respeto, justicia, sociabilidad, honradez y disciplina.

*Fuentes:* Colegio A<sup>75</sup> Sistema de Evaluación Escolar (2016, p. 23); Colegio B. Sistema de Evaluación Escolar (2016, p.6.).

El comportamiento o conducta de los y las estudiantes hace claramente referencia al actuar con autonomía, es decir, el evidenciar un actuar “libre” que denote capacidad de autogobernarse y de regularse en el marco del cumplimiento de normas dentro de lo moral, lo ético y lo cognitivo. Bajo principios y enunciados como la responsabilidad, el respeto y la autogestión se construyeron los proyectos educativos institucionales de la mayoría de las instituciones colombianas desde su filosofía institucional: horizonte, misión y visión, elementos tomados del ámbito corporativo, producto de seminarios y otras capacitaciones que orientaron algunas empresas en el sector educativo<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> Para evitar posibles cuestionamientos se ocultan los nombres de los colegios cuyos Manuales de Convivencia y Sistemas de Evaluación Escolar serán usados como ejemplos para evidenciar la presencia de discursos que determinan y configuran el fracaso escolar. Se asumen Colegios A y B para colegios colombianos de carácter público y Colegios C y D para colegios colombianos de carácter privado.

<sup>76</sup> En Bogotá se reconocen los seminarios sobre modelos de calidad de las empresas MEALS de Colombia (alimentos) (Martínez, 2013), la Cámara de Comercio de Bogotá [CCB] y la empresa Fundación Compartir (constructora), gestados desde el año 2003. En la actualidad han transformado su proyecto hacia la educación y ahora se encuentra enfocado en el liderazgo. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-137636.html>

### **Imagen 3.**

#### *Horizonte y filosofía institucionales.*

##### **Filosofía Institucional**

El Colegio **\_\_\_\_\_** fundamenta su filosofía en el propósito de promover en los diferentes estamentos de la Comunidad Educativa la valoración de la persona, centrada en el respeto por sí misma y por los demás, la responsabilidad y la autoestima. De esta forma se pretende que sus integrantes sean los propios constructores de su formación académica y personal, impulsando el desarrollo de sus potencialidades, su autonomía y la adquisición de valores y herramientas de aprendizaje y de trabajo que les permita enfrentar sus retos ante sí mismos y ante la sociedad.

El Colegio **\_\_\_\_\_** es una institución oficial de educación formal en los niveles de preescolar, básica y media, que potencia las capacidades y habilidades de sus estudiantes en los ámbitos artístico, físico-motriz, de la ciencia, las humanidades, la tecnología y el espíritu emprendedor, para que sean competentes en la resolución de situaciones problemáticas en distintos contextos, gestores de su proyecto de vida, que aporten en la construcción de una sociedad cada vez más respetuosa de la dignidad humana y con conciencia de la necesidad del cuidado y sostenibilidad ambiental.

*Fuentes:* Colegio C. Manual de Convivencia (2018, p.11). Colegio B. Manual de Convivencia (2016, p.11).

Además de apostarle a un tipo de institución, cada establecimiento -incluidos los de educación superior- en sus documentos institucionales establecieron el tipo de estudiante que buscaban “formar”: un estudiante exitoso. Así, desde el discurso, emergieron una serie de disposiciones para el alcance de lo deseable, muy especialmente para el sujeto central del acto educativo: el/la estudiante. Para este “sujeto educado” se establecieron ciertas formas de ser y estar en el espacio institucional, un “sujeto sujetado” a disciplinas corporales y a verdades legitimadas por la institución, que en últimas son los discursos evidenciados en los manuales de convivencia escolar.

Estas pautas y discursos terminaron por convertirse en práctica pues poco a poco han configurado ciertos perfiles para cada integrante de la comunidad: docentes, madres o padres de familia y muy especialmente -como se mencionó antes- estudiantes, en los que hay prescripciones en cuanto a valores y comportamientos que se catalogan como institucionalmente aceptados. El perfil del estudiante<sup>77</sup> emplea una individualización que logra

---

<sup>77</sup> La biopolítica occidental ha construido la noción «del yo» y «del otro» (el diferente) bajo la distinción entre lo normal y lo patológico (anormal).

que los atributos de un grupo al que se aspira se conviertan en características esenciales de la persona (Popkewitz, 1988).

La noción de “perfil” es manejada cotidianamente por los docentes, como en otras instituciones cuya actividad se basa en la descripción y clasificación de los individuos. Se emplea en relación con los dispositivos institucionales, pero también con otros tipos sociales (con estereotipos asociados) que forman parte de su imaginario y sus clasificaciones ordinarias (alumnos “problemáticos”, “disruptivos”, etc.) (Rujas, 2017, p. 331).

#### **Imagen 4.**

*Perfil del estudiante inscrito en el PEI.*

##### **2.5 PERFIL DEL ESTUDIANTE**

EL COLEGIO busca la formación de seres humanos respetuosos, que vivan en los valores, con alto sentido crítico, comprometidos con su comunidad en la generación de opciones para alcanzar mejores alternativas de vida; con dominio de las competencias básicas que le permitan la continuidad de su proceso educativo. Que sea un ser autónomo, solidario, con alto sentido ético, capaz de enfrentar positivamente los retos, conciliador, líder, organizado, con sentido de equidad de género, es decir, ciudadanos competentes con un alto grado de responsabilidad social y proyecto de vida claro.

*Fuente:* Colegio B. Manual de Convivencia. (2016, p. 12)

Este “deber ser” de un/a estudiante asumido en un perfil es parte de las creaciones institucionales que se han instalado como régimen de verdad en las instituciones -pues legalmente no existe ninguna exigencia para su emisión- y ha llevado a la valoración y clasificación de “buenos-exitosos” y “malos-fracasados” estudiantes en la escuela. El objetivo de estos documentos es mostrarle a la población escolar las condiciones que se establecen para ser “buen” estudiante desde lo académico y lo convivencial: uno/a que debe cumplir no sólo con la autonomía en el aprendizaje sino con la autonomía en el comportamiento a riesgo de ser sancionado de una u otra forma (convivencial o académicamente). No es otra cosa que la confirmación que la educación como práctica discursiva, históricamente despliega sistemas de pensamiento y reglas de razonamiento que determina límites entre lo que es y no posible para cada integrante de la comunidad educativa (Popkewitz, 1988).

En primer lugar la calificación de las conductas y de las cualidades a partir de dos valores opuestos del bien y del mal; en lugar de la división simple de lo vedado, tal como la conoce la justicia penal, se tiene una distribución entre polo positivo y polo negativo; toda la conducta cae en el campo

de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos puntos [...] Y por el juego de esta cuantificación, de esta circulación de los adelantos y de las deudas, gracias al cálculo permanente de las notaciones en más y en menos, los aparatos disciplinarios jerarquizan los unos con relación a los otros a las "buenas" y a las "malas" personas (Foucault, 2002, p. 185- 186).

## Imagen 5.

### Comparación perfil del estudiante Colegio A 2007 y 2019.

<p><b>1. PERFIL DEL ESTUDIANTE</b></p> <p>Debe ser una persona que:</p> <p><b>1) SEA LÍDER</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Positivo, capaz de enfrentar retos de manera justa, crítica, objetiva e imparcial.</li> <li>* Solidario, colaborador, crítico y comprensivo.</li> <li>* Autogestor, generador de ideas y proyectos.</li> </ul> <p><b>2) TENGA PROYECTO DE VIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Se preocupe por su aspecto físico, espiritual e intelectual.</li> <li>* Tenga una autoestima elevada.</li> <li>* Sea autónomo, capaz de tomar sus propias decisiones de manera analítica y crítica.</li> <li>* Reconozca y vivencie su individualidad, con sentido de pertenencia a su familia, su colegio, su país, su cultura y su entorno.</li> <li>* Se proyecte como persona útil a la familia y a la sociedad.</li> </ul> <p><b>3) EVIDENCIA UNA BUENA FORMACIÓN AXIOLÓGICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Asuma con responsabilidad sus deberes como hijo estudiante y compañero.</li> <li>* Actúe con honestidad frente a los dilemas que se le presentan.</li> <li>* Sea respetuoso, tolerante y responsable.</li> <li>* Establezca buenas relaciones con los otros y el medio.</li> <li>* Tenga buena capacidad de comunicación.</li> </ul> <p><b>4) MUESTRE CALIDAD EN LOS PROCESOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Valore y promueva el aprendizaje del arte, la ciencia y la tecnología.</li> <li>* Interprete, argumente y proponga en el ámbito social, cultural e intelectual.</li> <li>* Se actualice y aplique los conocimientos para desarrollar sus propias capacidades intelectuales.</li> </ul>	<p><b>3.1 DE LOS ESTUDIANTES</b></p> <p><b>3.1.1 PERFIL DEL ESTUDIANTE</b></p> <p>El/la estudiante _____, es una persona que se caracteriza por:</p> <p><b>a. Trabajar en equipo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce y acepta las habilidades y cualidades del otro/a</li> <li>• Enfrenta los retos de manera crítica, objetiva e imparcial.</li> <li>• Asume con responsabilidad sus deberes</li> <li>• Es autogestor, generador de ideas y proyectos.</li> </ul> <p><b>b. Tener un proyecto de vida:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupado por su aspecto físico, intelectual y emocional.</li> <li>• Tiene una autoestima elevada.</li> <li>• Es autónomo, capaz de tomar sus propias decisiones de manera analítica y crítica.</li> <li>• Reconoce y vive su individualidad, con sentido de pertenencia a su familia, su colegio, su país, su cultura y su entorno.</li> <li>• Se proyecta como una persona útil a la familia, a su colegio y a la sociedad.</li> </ul> <p><b>c. Evidenciar una buena formación axiológica (en valores).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actúa en coherencia con los valores tomamistas.</li> <li>• Actúa con honestidad frente a los dilemas que se le presentan.</li> <li>• Establece buenas relaciones con los otros y el medio en el que habita.</li> <li>• Fomenta el amor y cuidado del planeta.</li> <li>• Tiene buena capacidad de comunicación.</li> <li>• Soluciona los conflictos asertivamente, con una actitud conciliadora y cero violencia.</li> </ul> <p><b>d. Mostrar calidad en los procesos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora y promueve el aprendizaje del arte, la ciencia y la tecnología.</li> <li>• Interpreta, argumenta y propone en el ámbito social, cultural e intelectual.</li> <li>• Actualiza y aplica los conocimientos para desarrollar sus propias capacidades intelectuales, indagando e investigando.</li> <li>• Es exigente consigo mismo/a y persistente para alcanzar resultados excelentes en todo lo que hace.</li> </ul>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Colegio A. Manuales de Convivencia (2007, p.21) ; (2019,p.27).

Con el paso de los años, en algunos manuales de convivencia, se evidencia uno que otro cambio pero enunciados como autonomía, responsabilidad, y autoexigencia permanecen y se fortalecen con el pasar del tiempo.

Los procesos de subjetivación también son afectados desde esta forma evaluativa para producir sujetos-estudiantes bajo el poder disciplinario, normalizador (como órgano de control social) y regularizador de la escuela. El poder sobre el estudiantado produce un tipo de anatomopolítica en el cuerpo humano que se expresa en comportamientos adecuados que se

deben tener para cumplir con la valoración correspondiente a un estudiante ejemplar (perfil del estudiante). Este modelamiento del cuerpo desde el pupitre o desde otros espacios escolares, busca por una parte, el adiestramiento, la sumisión y la eficacia del sujeto como cualidades indefectibles para la industria (Foucault, 2006) y por otra generar en los sujetos a evaluar, estados de inseguridad, desigualdad e individualización desde nuevos rasgos instaurados estadísticamente desde la competitividad y la sujeción (Saura y Luengo, 2015).

Desafortunadamente muchos/as de los/as estudiantes que no siguen las normas establecidas por la institución en cuanto a sus comportamientos, son generalmente sancionados en cuanto a su desempeño académico pues termina pesando más la “obediencia” irrestricta a la “autoridad legítima” del docente. Es posible evidenciar estudiantes que son buenos en unas asignaturas y pueden llegar a obtener buenos resultados académicos y en otras en la que generalmente al tener dificultades en la relación con sus docentes, esas mismas dificultades se evidencian en sus valoraciones, debido al mayor valor que se da al componente actitudinal a pesar de la adquisición de habilidades y conocimientos (Pesca, 2019; Velasco, Fonseca y Moreno, 2011).

Para los discursos psicologistas, la escuela distribuye conocimientos de forma equitativa: es el/la estudiante único/a responsable de su fracaso o el/la único/a que por lo menos puede brindar una explicación sobre las causas de este, situación que lleva a su *individualización o naturalización*. Sin duda, el fracaso termina por individualizarse para encontrar un culpable, en este caso el/la propio/a estudiante (Escudero, 2005), entre otras cosas por no identificarse con un perfil estudiantil: un estudiante con falta de capacidades, de interés, de responsabilidad, autocontrol y esfuerzo. Ello hace suponer que todo depende del individuo; todo es su responsabilidad en el presente y en el futuro: el fracaso escolar hoy y pocas posibilidades de empleo y movilidad social a posteriori; su enfermedad o debilidad parte de su falta de autocuidado y de habilidades<sup>78</sup>, de su desinterés, irresponsabilidad y desatención.

Es decir que las posibles causas o “faltas” no recaen en docentes, en la familia o en la institución como tal, sino que es un fracaso personal que se vive de manera privada y no desde

---

<sup>78</sup> Como respuesta a ello por ejemplo surgen los discursos del emprendimiento como respuesta y solución que hace emerger otro tipo de habilidades y capacidades.

la comunidad educativa en su conjunto. Esta versión del fracaso como algo individual y propio de la escuela que evalúa y segrega, es sostenida por las pedagogías psicológicas (Da Silva, 2000; Varela y Álvarez-Uría, 1991; Popkewitz, 1988) que conciben a los/as estudiantes como seres que se desarrollan en estadios vinculados y determinados por su clase social, sexo, etnia, valores, creencias, etc. silenciando otros discursos -sociológicos, antropológicos o incluso económicos- que podrían ayudar a comprender cómo se producen los fenómenos educativos desde diversas aristas.

Durante las últimas décadas del siglo XX y el inicio del XXI, el fracaso escolar era visto como evidencia de “dificultades en el aprendizaje” y del bajo rendimiento académico, poco a poco se fue transformando en dificultades en el comportamiento y ausencia de competencias socioemocionales (autoconciencia, autoeficacia, autorregulación, autogestión<sup>79</sup>), situación que ha fortalecido los discursos de la autonomía como claves en la superación del rezago. Por ello desde 2016, con orientaciones de la OCDE y precisiones elaboradas por el Banco Mundial -adaptadas a contextos nacionales por las autoridades educativas de cada país-, se establece en Colombia el desarrollo de la educación socioemocional a partir de actividades secuenciales para estudiantes de la educación primaria hasta la educación media vocacional<sup>80</sup>. Esto en primer lugar, como elemento que favorece el éxito en la vida de niños y niñas (OCDE, 2016a), como soporte frente al comportamiento disruptivo y al aumento de las tasas de reprobación, repitencia y deserción evidenciadas en países como Colombia y finalmente como respuesta a la necesidad de mejora en resultados socioeconómicos:

Los niños y los adolescentes necesitan habilidades cognitivas sociales y emocionales en dosis equilibradas para poder tener éxito en la vida moderna. Se ha demostrado que las habilidades cognitivas, incluyendo las medidas a través de pruebas de aptitud y calificaciones académicas, influyen en la posibilidad del éxito educativo y laboral de las personas [...]. Las evidencias obtenidas de estudios longitudinales en nueve países de la OCDE muestran que las habilidades cognitivas, sociales y emocionales tienen un papel significativo en la mejora de los resultados

---

<sup>79</sup><https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/385321:Estrategia-de-Formacion-de-Competencias-Socioemocionales-en-la-Educacion-Secundaria-y-Media>

<sup>80</sup> El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], máximo ente de evaluación en el país en el ámbito educativo ha propuesto evaluar las competencias socioemocionales junto con competencias ciudadanas (conformando el eje de Pensamiento Ciudadano) también a través de pruebas de selección con escalas de percepción y de frecuencia y como parte de las pruebas ICFES – Saber para grados 3°, 5°, 9° y 7°.

económicos y sociales [...] El incremento de los niveles de habilidades sociales y emocionales (como por ejemplo la perseverancia, la autoestima y la sociabilidad) puede a su vez tener un efecto especialmente significativo en la mejora de los resultados relacionados con la salud y el bienestar subjetivo, así como en la reducción de los comportamientos antisociales. Los resultados muestran que la responsabilidad, la sociabilidad y la estabilidad emocional están entre las dimensiones más importantes de las habilidades sociales y emocionales que afectan las perspectivas futuras de los niños. Las habilidades sociales y emocionales no tienen un papel aislado: interactúan con las habilidades cognitivas, se estimulan unas a otras y mejoran aún más la probabilidad de que los niños consigan resultados positivos en el futuro (OCDE, 2016a, p.3-12).

**Imagen 6.**

*Competencias más fuertemente asociadas con el rendimiento de los alumnos en matemáticas.*



Fuente: OCDE. (2021).

Nota: Los colores más oscuros presentan relaciones más fuertes entre las competencias y el rendimiento de los alumnos en matemáticas. Se señalan dos ciudades colombianas que se incluyeron en este estudio<sup>81</sup>.

<sup>81</sup> En Manizales por ejemplo, esta encuesta sobre competencias socioemocionales se desarrolló en una Escuela Urbana Activa como programa educativo innovador (público-privado). Este modelo innovador se desarrolló como respuesta a altas tasas de abandono escolar y los bajos resultados en las pruebas nacionales entre los estudiantes de las escuelas públicas urbanas de Manizales. Diferentes estudios de investigación mostraron que desvinculación de los estudiantes se asociaba con prácticas tradicionales de enseñanza. La institución afirma que su modelo pedagógico utiliza un enfoque integral para ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias del siglo XXI, basado en la necesidad de niños, niñas y adolescentes de un conjunto equilibrado de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para tener éxito en la vida moderna.

En los últimos años y de la mano del discurso estadístico, las competencias socioemocionales se han convertido en enunciados desde los que se ha construido una posibilidad para la consolidación de ciertas habilidades en el deseo de una mejoría en resultados de las diversas pruebas estandarizadas y en general en la superación del bajo rendimiento académico. Así uno y otro apoyan la objetivación de un mismo discurso de verdad y de sujeto. El discurso psicologicista del fracaso escolar apoyado en la inteligencia emocional es un discurso que ratifica la individualización del éxito o del fracaso escolar, el aprendizaje y la enseñanza, el acceso al empleo y hasta nuestro desempeño laboral desde la postura personal e imbuido por la competencia (Susinos et.al, 2014).

La Psicología como tecnología de gobierno se ha encargado de configurar y forjar la conducta individual, especialmente en los sujetos que “fracasan” pues desplazan la responsabilidad al mismo individuo, a su “ser” y normalizan desde la aprobación o la reprobación ciertas formas de ser y estar. Así, estas psicologías “aclaran” lo que se podría esperar de un/a estudiante según su edad, cómo debe organizarse la escuela y cuál es el papel del docente, desde una versión altamente determinista y claramente compatible con la postmodernidad, por su ética de autorrealización y logro personal: "Elegir, decidir y configurar individuos que aspiran a ser autores de su vida, creadores de su identidad, son las características centrales de nuestra era." (Beck, 2004 como se citó en Susinos et.al, 2014, p.34).

Bajo estos presupuestos y para promover el pleno desarrollo de la personalidad de los/as estudiantes desde el conocimiento de sí mismo, la toma de decisiones responsables, el manejo de sus emociones, apoyarles para superar dificultades en el aprendizaje o en la convivencia del grupo escolar, familiar o social y orientar sus procesos vocacionales, favorecer un clima organizacional orientado a la convivencia institucional y ofrecer a la comunidad asesoría psicopedagógica<sup>82</sup>, se estableció el servicio de orientación y asesoría escolar<sup>83</sup> creado incluso con anterioridad a la LGE (1974). Con la LGE y luego con la Ley 1620 de Convivencia Escolar adquiriría un papel fundamental en la “conducción” del comportamiento estudiantil.

---

<sup>82</sup> Las funciones de docentes orientadores/as escolares están consagradas en la LGE (Ley 115 de 1994, art. 42); Decreto 1860 de 1994 (Art. 40); Ley 1278 de 2002 (Art. 4); Ley 1620 de 2013 (Art. 32) y los consagrados en los respectivos Manuales de Convivencia de cada institución, conforme a las leyes descritas.

<sup>83</sup> Surgida como servicio de bienestar estudiantil mediante la Res. 1084 del 26 de febrero de 1974.



Desde la década de los 90' se instaló en el país una mirada del fracaso escolar como patología pedagógica infantil y juvenil que supuso el desarrollo de planteamientos clínico-terapéuticos provenientes del discurso neuropsicológico que buscaban generar diagnósticos más acertados y adecuados. Los psicorientadores y rehabilitadores sociales pasarán a encargarse de esta nueva perturbación psicosocial (Portellano, 1989).

Sería necesario que hubiera orientadores profesionales disponibles para facilitar la elección del ámbito de estudios, diagnosticar las necesidades de aprendizaje y contribuir a resolver los problemas sociales de algunos alumnos (Delors, 1996, p.147).

Al servicio de orientación escolar se remite el/la estudiante con dificultades que reflejan en sus reportes, en el “observador del estudiante” o en alguna que otra resolución sancionatoria para, por un lado, dirigir a estudiantes y a sus familias en el alcance de mejores resultados a nivel convivencial y académico y por otro, reconfigurar su relación con la autoridad, convirtiéndose en tecnología de gobierno que “orienta” la conducta del estudiantado. El servicio de orientación proporciona recursos<sup>84</sup> psicológicos (test, entrevistas, encuentros), pedagógicos (hábitos y técnicas de estudio) y convivenciales (manejo de emociones, escucha activa, proyecto de vida) algunas veces en conjunto con coordinación académica o coordinación de convivencia- para establecer compromisos y acciones a realizar por el/la estudiante<sup>85</sup> en conjunto con sus familias, usando para ello herramientas propias del poder pastoral para la conducción del rebaño (Foucault, 1990). Los discursos en torno a diagnósticos se convierten en prácticas que se internalizan cada vez más en los colegios para determinar posibles “anormalidades” en el comportamiento -especialmente- y en el aprendizaje y crean sistemas de “verdad” sobre los/as estudiantes.

Con ello, las fronteras del espacio escolar han sido atravesadas y conquistadas por los discursos “psi”, por formas de pensar al sujeto, ya sea estudiante y sus familias, como un objeto de estudio,

---

<sup>84</sup> Con el ingreso de los discursos de las pedagogías y los saberes “psi” se empezaron a identificar necesidades en cuanto a pruebas y test psicométricos, que llevaron a la intervención de diversos profesionales de la salud (por ejemplo a través de programas como Salud al Colegio 2006 – 2012 y acompañamiento terapéutico <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/flip/index.jsp?pdf=/bitstream/id/a40e86b0-af1b-4fc8-b987-4b643c1bd2e2/SED%20733.pdf> )

<sup>85</sup> En algunas instituciones educativas se ha hecho parte de la aceptación e ingreso del estudiante, la firma de un compromiso académico y/o convivencial, dependiendo del informe de calificaciones con el que se presente para solicitar una plaza como estudiante.

diagnóstico e intervención por parte de saberes disciplinares provenientes de las ciencias sociales y en especial del campo de la psicología y la psiquiatría (Apablaza, 2017, p.3)

Desde los discursos psicologistas, las salidas que un estudiante en situación de posible fracaso escolar puede encontrar en orientación se basan en el “reconocimiento” de sus culpas<sup>86</sup>, su arrepentimiento y la forma de “resarcirlas” a partir de compromisos por escrito y especialmente de su deseo “libre y autónomo” para realizar las acciones de cambio correspondientes para su verdadera “redención”.

En la reforma contemporánea, la batalla se libra en los dominios morales del alma. Las pedagogías del aprendizaje, de la resolución de problema, de la calificación y el desarrollo del niño no sólo regulaban cómo se formaba la información, sino también los principios por los que se valoraba la competencia y el rendimiento personal de los individuos. Las teorías y técnicas de las ciencias pedagógicas y la enseñanza examinan los pensamientos e ideas más internas del niño, sus actitudes y sentimientos. [...] los discursos de salvación “hacen” del niño un individuo que no es razonable, capaz y competente, pero al que se puede salvar con la adecuada atención y cuidado (Popkewitz, 1988, p.38).

Este nuevo campo de saber se conjura como verdad y ejerce un efecto performativo, como tecnología del yo. Ejerce su acción sobre la conducta orientando en el alcance de una supuesta “autonomía, libertad y autodeterminación” lo que a la larga traslada la responsabilidad del Estado a cada individuo que debe convertirse en un sujeto activo, responsable y autónomo. La misma fundamentación psicológica del currículo llevó a este tipo de construcciones desde la escuela: un sujeto neoliberal entendido como empresa para el que todo problema (personal, laboral, familiar, económico e incluso de pareja) sólo puede solucionarse siempre y cuando el individuo regule su conducta a través de conocimientos psicológicos (traducidos en terapias, técnicas de asertividad, control del estrés, hábitos de

---

<sup>86</sup> Durante el medioevo la jerarquía del poder soberano empleó la individualización a través del rey y de la fe religiosa, convirtiendo el alma del sujeto en observación, escrutinio y autoconfesión. A partir del siglo XVIII y XIX se centra el poder en personas de la vida cotidiana. De esta forma la política social y el conocimiento experto se concentraron en la regulación del autoexamen, la autorreflexión y la autonomía (Popkewitz, 1998). La Psicología sustituyó a la filosofía moral en la salvación del alma y transfirió las prácticas confesionales a la autorreflexión, situación que ocurre en la escuela pues como institución vinculó el rescate del alma, el bienestar social, la reflexión, el éxito, y la escolarización de masas. “La escuela aportó progreso al rescatar el alma, utilizando teorías y tecnologías construidas con psicología” (Popkewitz, 1988, p.38).

estudio, entre otros) que incluso pueden llevar a discriminar y sobrevalorar el mismo hecho de ser diferente, disruptivo y convertirlo en causal de conflicto.

Así problemas de naturaleza social se disuelven en conflictos psicológicos y personales en el que la “ingeniería” de relaciones (Rodríguez, 2001) termina por convertirse en un salvavidas. Estas tecnologías “psi” imponen institucionalmente prácticas, modos de subjetivación y formas de interiorizar ciertos comportamientos como apropiados o “sanos” y otros como inapropiados “anormales”, clasificaciones que configuran también a los/as estudiantes y a la propia institución escolar (Apablaza, 2017).

### **5.1.2. De la autonomía a la judicialización de la convivencia: manual de convivencia, observador del estudiante y comité de convivencia.**

Para garantizar gran parte de los objetivos y funciones del sistema educativo, la LGE y su decreto reglamentario (1860, de agosto 3 de 1994) establecieron como ya se ha mencionado la creación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y en ellos, para consolidar pretensiones desde lo comportamental -y lo gubernamental, en términos foucaultianos-, la expedición de los llamados “Manuales de Convivencia”, ambos como parte de la autonomía de las mismas instituciones colombianas para consolidar el discurso pedagógico de la democracia y el convivir con otros/as y desde allí, configurar el ser y estar de cada integrante de la comunidad educativa: derechos, deberes y protocolos que determinan la interacción dentro - y en muchos casos fuera- de la institución (Sáenz y Ariza, 2013) pues establecen las pautas que limitan las acciones bajo lo que es “aceptado” y lo que no.

El Manual de Convivencia se pensó y quiso ser diferente a un mecanismo de disciplinamiento vertical- como lo fue el reglamento décadas atrás- en consonancia con los discursos democratizadores del momento y por ello buscó que la comunidad participase en su construcción para “gobernar de otro modo” y reconocer el conflicto como elemento conexo de la misma convivencia que visibiliza la diferencia (Cortés, 2012). Sin embargo es justamente el establecimiento de normas lo que convierte al manual en objeto de poder y al estudiante (ese otro) en sujeto de dominio: una incoherencia presente en una escuela que defiende la autonomía pero se comporta desde la heteronomía y el respeto a la autoridad legítima.

La democratización de la escuela fue una exigencia externa a ella y los discursos la produjeron desde las ideas de carencia y precariedad. La escuela se redefinió como institución que sutilmente se movió de lo pedagógico a lo político, sin abandonar lo primero y pretendiendo dar respuesta a lo segundo, por eso a ella hoy la constituyen mecanismos disciplinarios, de gestión y de soberanía que muestran más claramente tanto funciones totalizantes (tecnologías biopolíticas) como las individualizantes (tecnologías disciplinarias) como por ejemplo las de ciudadanizar/ser participativo o las de moralizar/ser autónomo (Cortés, 2012, p.310-311).

Así, la red del poder clasificó e incluyó un sistema de razonamiento que produjo -y produce- la forma de pensar, ver, actuar y hablar sobre las acciones propias, regidas por prácticas discursivas de lo que es deseable, aceptable y satisfactorio, prácticas que incluyen múltiples cálculos y racionalidades políticas.

El desarrollo de la escuela del siglo XX conectó el alcance y las aspiraciones de los poderes políticos con las capacidades personales y subjetivas de los individuos. La educación vinculó los nuevos objetivos [...] del Estado con una forma particular de organizar el pensamiento, el sentimiento, la esperanza y las capacidades de «saber» del ciudadano” (Popkewitz, 1988, p. 31-32).

Los Manuales de Convivencia surgieron entonces como una estrategia esperanzadora para la superación de los conflictos sociales y la construcción de una sociedad en paz -partícipe del multiculturalismo y la diversidad- , desafortunadamente quedaron atrapados por un lado, bajo la sombra de la regulación y la normalización y por otra, bajo los discursos de la autonomía, de la necesidad de con-vivir, de la flexibilidad, la adaptabilidad<sup>87</sup> y la responsabilidad, del diálogo y la solución de conflictos, como reflejos del *accountability* y del *management* propios del mundo neoliberal y empresarial que fueron aplicados a la realidad escolar (Carrasco y Apablaza, 2017; Dussel, 2007).

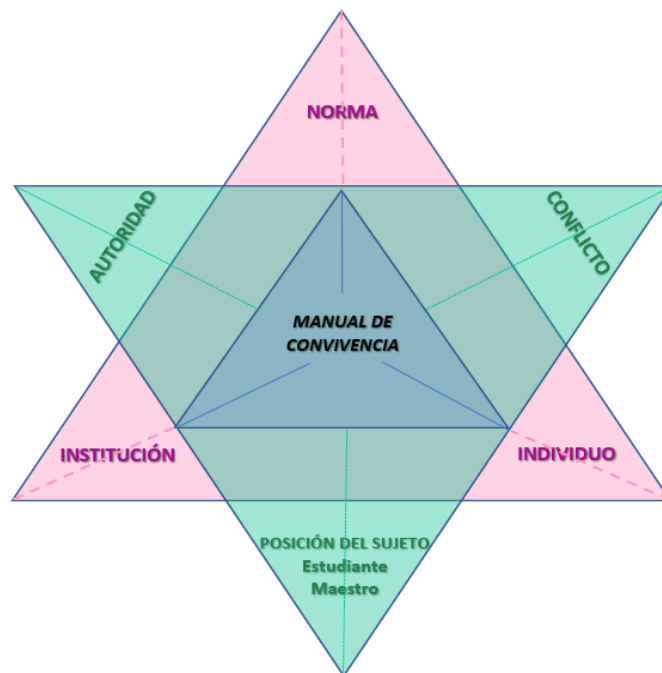
---

<sup>87</sup> La adaptabilidad es el término que se usa dentro de las sociedades capitalistas cuando un sujeto transforma sus patrones de comportamiento para ajustarse a las normas vigentes en el medio social en el que se desenvuelve. Al adaptarse, un sujeto renuncia a hábitos, prácticas y modos de ser y actuar que hacían parte de su comportamiento y eventualmente adquiere unos nuevos en coherencia con las expectativas que la sociedad crea a su alrededor (Martínez, 2013).

La búsqueda de normas consensuadas institucionalmente que reconocieran a cada uno/a como sujeto de derechos y la necesidad de solucionar conflictos en medio de la autoridad de los/as adultos/as (maestros/as y padres/madres) generaron tensiones en la misma configuración de los diversos manuales que se construyeron.

**Figura 8.**

*Tensiones que configuraron la emergencia de los Manuales de Convivencia.*



*Fuente:* Elaboración propia. Adaptación de Cortés (2012).

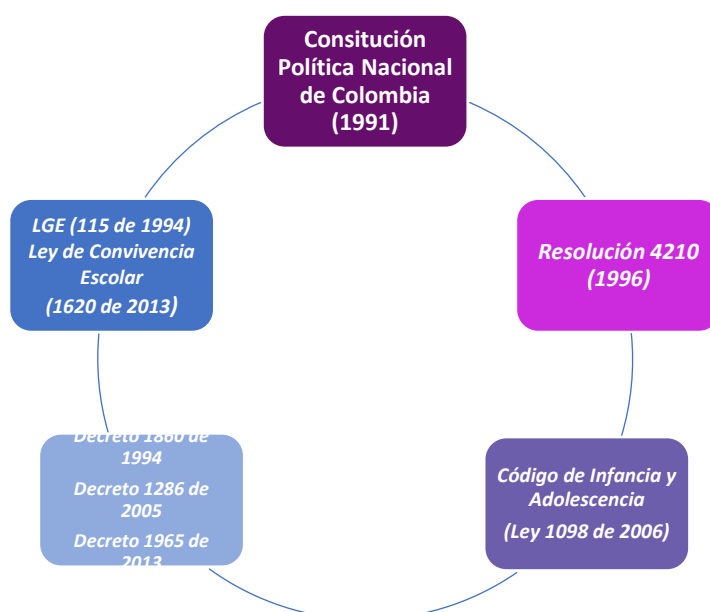
Los discursos democratizadores del decreto 1860 de 1994 (agosto) establecieron dentro de los Manuales, pautas referidas a particularidades que cada institución debía definir acorde a la ley: orientaciones en cuanto a higiene y salud pública, pautas de presentación personal, criterios frente al uso de recursos, pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar, normas de conducta de estudiantes y docentes para garantizar el respeto mutuo, sanciones disciplinarias, reglas para elección de representantes, servicios de alimentación, transporte y otros, funcionamiento de medios de comunicación institucional

interna que garanticen la libertad de expresión y el libre pensamiento, entre otras (MEN, 1994b, Art. 17)<sup>88</sup>.

Dentro de las diversas disposiciones que el Dec. 1860 reglamenta (Art. 17), faculta a las instituciones para que a través del Manual, por ejemplo, establezca pautas y regule la presentación personal lo que las instituciones “traducen” en la forma correcta de vestirse para asistir a clases (adornos, uso del cabello, modas, accesorios) bajo el uso de uniformes<sup>89</sup>: generalmente el de diario y el de deporte o educación física<sup>90</sup>. Y es que el uso de uniformes en la escuela refiere el gobierno de los cuerpos desde la idea de uniformidad e identidad bajo la cual se producen cuerpos obedientes, dóciles y pudorosos (Dussel, 2007).

### Figura 9.

Marco jurídico de los Manuales de Convivencia en Colombia.



Fuente: Adaptado de Secretaría de Educación Distrital (2014, p.4).

<sup>88</sup> Es preciso mencionar que aunque los Manuales de Convivencia aparecen con el decreto 1860 al sustituir a los Reglamentos Escolares, se han ido modificando a partir del surgimiento de nueva reglamentación como la Ley de Convivencia Escolar. Se toman por ello algunos ejemplos -imágenes- de manuales fuera de su propia época de primera aparición y enunciación (1994 - 2002) para evidenciar los giros y transformaciones en los discursos que produjeron y producen.

<sup>89</sup> El uniforme desde inicios del siglo XX en Latinoamérica ha servido para instaurar procesos de inclusión y homogenización, así como el discurso de la higienización. El uniforme aparece en Colombia a finales del siglo XIX como parte de la regulación del discurso sobre el patriotismo, el progreso y el inicio del proceso civilizatorio heredado de Europa que incluyó la elegancia, la belleza corporal y la higiene.

<sup>90</sup> En algunas instituciones se cuenta adicionalmente con uniforme de gala, en el caso de instituciones privadas que lo usan para celebraciones especiales como izadas de bandera o actos cívicos.

Los uniformes, además de tecnologías, son considerados signos y prácticas que brindan sentido y significado de identidad desde el disciplinamiento del cuerpo para que éste además de armonizar con las prácticas pedagógicas de la institución produzca ciertas subjetividades. De igual forma Dussel (2007) señala que el uniforme interioriza cualidades valoradas socialmente como la “decencia” que regula el interior y el exterior de los y las estudiantes. Y aunque los uniformes aludan a la homogenización, se les percibe como parte de una política democrática que llama a la *igualdad* pero termina invisibilizándola y evadiendo la *diferencia*.

### **Imagen 7.**

*Deberes del estudiante en cuanto a su presentación personal.*

Llevar una presentación personal excelente (corte de caballero, cabello limpio y organizado), no se permiten piercing.  
Cumplir con el uniforme que corresponda según el horario, sin combinarlo con accesorios. Con la sudadera traer camiseta de cuello redondo blanco o azul, los tenis son estrictamente blancos. La jardinera se debe portar máximo cinco (5) centímetros arriba de la rodilla y las medias tipo colegial; no se permite medias pantalón ni tipo liguero.  
Tanto el pantalón del uniforme de diario como el de la sudadera son bota recta, NO entubados. Después de tres faltas en cualquier aspecto disciplinario, retardos, uniforme, inasistencia, etc., se recibirá citación para firmar compromiso; la reincidencia implica seguir el debido proceso, firmar matrícula en observación y se tendrá en cuenta para el cupo del siguiente año.

Fuente: Colegio A. Manual de Convivencia (2007, p.2)<sup>91</sup>

### **Imagen 8.**

*Reglas de higiene y pautas de presentación personal.*

**Parágrafo 1:** Adicionalmente, los niños y niñas de PREESCOLAR visten un delantal de diario en dacrón a cuadros rosados y blancos, cuello sport, manga larga y botones delanteros.  
**Parágrafo 2.** En ningún caso, la chaqueta opcional azul oscuro reemplaza el saco de lana de color rojo.  
**Parágrafo 3.** El uniforme de educación física será portado por lo estudiantes 2 veces a la semana. Uno de ellos será el que corresponda a la clase de educación física, y el otro será establecido por coordinación y comunicado a los estudiantes a través del director de curso.  
**Parágrafo 4.** De acuerdo con la consulta a la comunidad educativa, en el mes de noviembre de 2016 y posteriores validaciones desde los representantes de padres de familia en el Comité de Convivencia, frente a la necesidad de exigir el uniforme escolar, y sin pretensión de desconocer el libre desarrollo de la personalidad y la diversidad de género, no forman parte del uniforme los piercings o accesorios que lesionan el cuerpo y los aretes para el caso de los caballeros (como aros en las orejas).  
El uniforme no requiere ningún tipo de maquillaje, más cuando en la edad escolar es necesario que niños, niñas y adolescentes cuiden su piel de daños por productos químicos y condiciones ambientales. Los padres, madres de familia y/o acudientes son responsables de garantizar el uniforme a los estudiantes y de velar por su uso adecuado.  
**Parágrafo 5.** Aquellos estudiantes que presenten dificultades para cumplir con el uniforme completo deberán asistir con su acudiente a Coordinación con funciones de convivencia para solicitar una autorización especial con carácter provisional. Cuando se presenten novedades por prendas parciales, el padre de familia enviará la solicitud debidamente firmada y con número de teléfono para que el estudiante la presente a los docentes y sólo tendrá vigencia por la fecha de emisión de la excusa.

Fuente: Colegio D. Manual de Convivencia. (2016, p. 24)

---

<sup>91</sup> En las imágenes de los Manuales de Convivencia Escolares se evidencia una injerencia indebida de la institución en la esfera de lo personal (cabello, piercing) extralimitándose en los juicios de valores estéticos y violentando el derecho al libre desarrollo de la personalidad (CPN, 1991, Art. 16) como se manifiesta en la Sentencia de Unificación SU -648 de 1998, Sentencia T-345 de 2008, Sentencia T-688 de 2005, situaciones que aún hoy, casi 20 años después de la aparición de los manuales, sigue presentándose y muestra prácticas indebidas pero que buscan un tipo específico de subjetividad desde su conducción.

Los uniformes se consolidaron entonces como tecnología del cuerpo en cuanto a la forma de vestir, una tecnología de género performativa que establece diferencias<sup>92</sup> entre quienes usan unas prendas u otras, una tecnología en cuanto a urbanidad, higiene, disciplina y regulación moral (Sáenz y Ariza, 2013) que en términos de Dussel -retomando a Foucault- adquiere la categoría de “*régimen de apariencia*” (2007).

La escuela, entonces, opera como *máquina estetizante*<sup>93</sup> en la cual, también, es posible localizar prácticas y saberes subalternos que han configurado puntos de fuga a la heteronormatividad, desplegando experiencias corporales diversas, apariencias contrahegemónicas y formas particulares de vestir y llevar el cuerpo: perforaciones, tatuajes, extravagancias en el vestir, cabezas despeinadas o rapadas; colores, texturas y formas en la ropa que se esconden tras el uniforme escolar; dietas, drogas y nuevos looks hacen parte de una nueva estética escolar que opera como potencia, como régimen crítico a la utopía estética de la escuela moderna (Aldana, 2017, p.53).

El uniforme como norma prescrita ayudó -y ayuda- a moldear el comportamiento del estudiante y a fabricar su apariencia para responder a un orden económico que llamó al control biopolítico de la población. A través de él se expresan valores y principios deseables según la época y desde él se ha clasificado e identificado al estudiantado. Así, en un primer encuentro, quienes incumplen con la presentación personal y el uso “adecuado” del uniforme y se niegan a ajustarse a él, desde la puerta de la institución son señalados y catalogados como estudiantes disruptivos que “quieren hacer su santa voluntad”.

Si para gran número de maestros y maestras de las instituciones educativas, la autonomía en el ámbito académico determina el deseo de saber, el cumplimiento y porte adecuado del uniforme determina de entrada la voluntad de respetar la ley y las normas institucionales y establece las primeras “condiciones para excluir a los tipos de personas que supuestamente amenazan el presente y el futuro<sup>94</sup>” (Hernando-Lloréns, 2019, p.76 ).

---

<sup>92</sup> En el caso del uso de uniforme de diario: faldas para niñas y pantalón para niños.

<sup>93</sup> Cursivas del autor para referirse al término usado por Pineau en los *Comentarios que hace a la colección de cuadros Cuerpos Dóciles. Imágenes sobre la escuela de la artista argentina Susana di Pietro* (2012).

<sup>94</sup> Traducción del texto original en inglés.



## Imagen 9.

### Uniformes<sup>95</sup>

**Parágrafo 3:** El/la estudiante que desee presentarse a la institución con uniforme correspondiente al género con el que se identifica o sienta mayor comodidad, deberá dirigir solicitud a rectoría por parte de padre/madre o acudiente. Dicha solicitud será estudiada por el ente responsable y se dará respuesta al acudiente.

Fuente: Colegio A. Manual de Convivencia (2019, p. 16).

Las pautas de comportamiento establecen aquello que está permitido, prohibido y es reprochable. “Ser buen estudiante en términos de comportamiento implica ser tranquilo, ordenado, responsable y trabajador” (Tarabini, 2018, p. 65) y permite valorar su actuar como bueno o inadecuado<sup>96</sup>. De este modo a quienes cometen faltas repetitivamente (en cuanto a lo que corresponde a los deberes estudiantiles: uso del uniforme, puntualidad, cumplimiento con deberes académicos, respeto al docente y compañeros, entre otros), se les registra, dicha falta en el denominado *Observador del estudiante* por parte del docente responsable de clase.

El observador es otra herramienta creada por las instituciones educativas y fundamentada en la vigilancia y el control de los/as estudiantes -especialmente quienes han dado muestras de posible fracaso: bajo desempeño académico, alta reprobación de asignaturas y comportamiento “inadecuado”, aunque también se usa en algunas ocasiones como medio de estímulo para destacar buenos resultados y comportamientos. El observador parte de la misma idea del panoptismo como un “ojo que todo lo ve”, que detecta lo anormal y busca registrarlo para actuar sobre las anomalías o “enfermedades” a las que se responde con disciplina, como lo afirma Foucault (2002).

Cabe resaltar que dicho instrumento hizo parte de los instrumentos y libros obligatorios establecidos en 1951 apoyados en el dispositivo evaluador pero ha sido “reencauchado”<sup>97</sup> por

---

<sup>95</sup> En algunas instituciones con el paso de los años, este ordenamiento en la forma de vestir ha logrado rebatirse y se ha brindado la posibilidad del uso de falda para chicos y pantalón para chicas si consideran pertinente de acuerdo con su identidad sexual o incluso si lo prefieren por comodidad, siempre con anuencia de su representante legal si fuera menor de edad.

<sup>96</sup> Incluso en ello difieren las mismas normas pues aunque no de manera escrita, existen códigos comportamentales dependiendo si se es hombre o mujer lo que lleva a que el género actúe como tecnología y configuren ciertas expectativas sobre un o una estudiante, al primero se le asocia con ser más malicioso o complicado y a la segunda con ser más honesta y racional (Tarabini, 2018)

<sup>97</sup> Reparar algo desgastado para volverlo a usar.

las instituciones educativas. Al respecto, la Secretaría de Educación del Distrito [SED] en correspondencia con lo expresado por el MEN, señala:

“El observador del estudiante no está definido ni reglamentado en la legislación del sector educación; debe estar reglado en el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento educativo. No obstante, ha sido considerado como una herramienta que permite evidenciar el proceso académico y de convivencia de manera individual” (2020b, p.6).

Generalmente el observador del estudiante presenta primero una información general de cada estudiante (nombre, acudientes<sup>98</sup>, documento de identidad, teléfono, edad, dirección, fecha de ingreso entre otros). Este documento constituye un archivo o fichero meticoloso que brinda referencias futuras sobre acciones, actitudes, debilidades y otras características que facilitan a las normas la sanción y “el arte del castigo” (Foucault, 2002). Al pretender realizar un seguimiento permanente del proceso de formación escolar en sus interacciones con otros integrantes de la comunidad, en él se registran situaciones de corte académico y comportamental de cada niño/a, con algunas valoraciones que permiten caracterizar faltas, responsabilidades, compromisos y en pocos casos acciones formativas o pedagógicas.

### Imagen 10.

Ficha de identificación y seguimiento académico del observador del estudiante. Primera infancia.

FICHA DE SEGUIMIENTO Y ACOMPAÑAMIENTO CONVENCIONAL Y ACADÉMICO										
SEDE: <u>A</u> JORNADA: <u>Mañana</u>										
AÑO: <u>2018</u>										
APELLIDOS Y NOMBRES DEL ESTUDIANTE				Naranjo Fandiño, Sara Valentina		CURSO	02	CICLO	Primera Infancia	
DOCUMENTO DE IDENTIDAD	FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO	EDAD	EPS	RH	DIRECCIÓN		BARRIO	TELÉFONO		
1141339737	19/02/2013 Bogotá	5	Compensa	A+	Calle 40 N° 78 D16 Sur		Kennedy Central	4531587		
TIENE FAMILIARES EN EL COLEGIO	FECHA DE INGRESO AL COLEGIO	AÑO	CURSO	OTROS TELÉFONOS DE CONTACTO				E-MAIL		
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	2016	Jardín					3134636958		
NOMBRE DEL PADRE	CELULAR	NOMBRE DE LA MADRE	CELULAR	ACUDIENTE	CELULAR					
Daniel Felipe Naranjo	3006659837	YUDY Alejandra Fandiño	3165778178	Alejandra Fandiño	3165778178					
RECOMENDACIONES ESPECIALES DE SALUD										
REFLEXIONES ACADÉMICAS Y CONVIVENCIALES POR PERIODO										
PRIMER PERIODO		SEGUNDO PERIODO			TERCER PERIODO		CUARTO PERIODO			
TIENE ALGUNAS FALTAS PERO EN EL DIFERENTE PROCESO A LO MEJORADO RICO A POCO.		LE NINÑO A BUENZAO AUN MAS EN EL APRENDIDO AUN MAS SABE DIFERENCIAL MAS COSAS Y OBJETIVOS SE HAN LOGRADO.			Sus procesos cognitivos son bastantes alertadores		Excelente comportamiento Su madre siempre esta pendiente Promovido al grado Primero Rosario!			

Fuente: Colegio B. (2018). Observador del estudiante

<sup>98</sup> Padre, madre o responsable/representante legal frente a la institución

Imagen 11.

Observadores del estudiante. Grado 9°.

COLEGIO [REDACTED] - OBSERVADOR DEL ESTUDIANTE - J.M. 2015		CURSO
NOMBRE: Royero Acuña Camilo Andrés		ACUDIENTE: [REDACTED]
FECHA	ASUNTO (Descripción precisa de los hechos)/NOMBRE y FIRMA DOCENTE- AREA	DESCARGOS/ COMPROMISOS/ NOMBRES, FIRMAS ESTUDIANTE Y ACUDIENTE
Mayo 20/15	Ayer llegó media hora más tarde a clase de biología. Contribuye con la indisciplina en clase. Ethel Camilo Pajero.	
27-05-15	Es bastante indisciplinado y cuando se le llama la atención es bastante grosero y desafiante. Debe mejorar su rendimiento académico. Ser más responsable. Ethel	No estoy de acuerdo con la respuesta de la profesora Martha Pajero si yo soy disciplinado por cuando me llama la atención yo no le respondo con groserías. Camilo Pajero.

FECHA	ASUNTO (Descripción precisa de los hechos)/NOMBRE y FIRMA DOCENTE- AREA	DESCARGOS/ COMPROMISOS/ NOMBRES, FIRMAS ESTUDIANTE Y ACUDIENTE
Mayo 15/15	El estudiante en clase de Tecnología fomenta la indisciplina con un desdoblamiento en aerosol lanzándolo replicándolo a sus compañeros en la mesa de trabajo, al hacerle la observación conductiva de forma grosera, se hace citación al padre de familia. Germán Pajero Dr. Curba.	Yo estaba en el aula de Tecnología y traje un desdoblamiento en aerosol y me aplicó, unos compañeros me pidieron que les aplicara y yo les aplico y el profesor fue a mi puesto gritando y me pide el aerosol no se lo di y el profesor me sacó del salón. me comprometo a no volver a traer cosas así, ni utilizarlas en clase. Juan Esteban Patiño Esteban
Mayo 20/15	fomenta la indisciplina en clase. Llegó muy tarde a clase de biología. Se le ha realizado la observación de manera particular y en general al curso pero no cambia. Ethel Biología.	
27-05-15	Es demasiado indisciplinado y su rendimiento académico ha disminuido. En ocasiones es altanero pero luego recapacita y presenta excusas. Ethel	Esteban Patiño

FECHA	ASUNTO (Descripción precisa de los hechos)/NOMBRE y FIRMA DOCENTE- AREA	DESCARGOS/ COMPROMISOS/ NOMBRES, FIRMAS ESTUDIANTE Y ACUDIENTE
06-05-2015	No acepta a ningún compañero física y verbalmente, ya que con compañeros y yo nos agredimos verbalmente.	Mi compromiso es no volver hacer eso. July Alejandra Patiño Cruz
Mayo 20/15	En clase de biología se le llama la atención por: • Uso de celular en clase. • Mayor actitud para trabajar • Contesta grosero cuando se le llama la atención. Ethel	
27-05-15	Cuando quiere trabajar y se comporta bien, pero por lo general es indisciplinado, permanece con el celular y cuando se le llama la atención responde en forma agresiva y altanera. Ethel	

FECHA	ASUNTO (Descripción precisa de los hechos)/NOMBRE y FIRMA DOCENTE- AREA	DESCARGOS/ COMPROMISOS/ NOMBRES, FIRMAS ESTUDIANTE Y ACUDIENTE
Mayo 20/15	Reiteradamente se le llama la atención por: • Indisciplino en biología. • Maquillaje - uniforme • Uso celular en clase • No cumple con tareas -cuadeino, no toma apuntes. Biología. Ethel	
Mayo 20/15	Se citó acudiente y no se presentó. Ethel	
27-05-15	Nunca trabaja en clase, no responde con trabajos es demasiado indisciplinado y no porta el uniforme, cuando se le llama la atención responde en forma agresiva, no respeta. Ethel	Pues yo no trabajo en clase a veces no traigo el uniforme que es no le contesto -una vez me reo ni trabajivamente a la profesora que no diga lo que no es. Tendaroz

Fuente: Colegio A. (2015, Jornada Mañana).

En la gran mayoría de formatos institucionales se registran además de la descripción de la falta o situación particular por parte del docente que presencia el hecho, los descargos del estudiante y el compromiso que adquiere; en algunos casos se registra la asistencia de acudientes y/o su remisión a orientación u otras instancias como el Comité de Convivencia (Cano, Rendón y Restrepo, 2015). Faltas o situaciones de mayor peso o afectación a terceros requieren también la intervención del Comité de Convivencia dentro del debido proceso.

De manera general todas las instancias de control individual funcionan de doble modo: el de la división binaria y la marcación (loco-no loco; peligroso-inofensivo; normal-anormal); y el de la asignación coercitiva, de la distribución diferencial (quién es; dónde debe estar; por qué caracterizarlo, cómo reconocerlo; cómo ejercer sobre él, de manera individual, una vigilancia constante, etc.). De un lado, se "apesta" a los leprosos; se impone a los excluidos la táctica de las disciplinas individualizantes; y, de otra parte, la universalidad de los controles disciplinarios permite marcar quién es "leproso" y hacer jugar contra él los mecanismos dualistas de la exclusión (Foucault, 2002, p.204).

A través del observador, se realiza también un ejercicio de lo que Foucault denominaría "práctica de sí" -desde la misma escritura- para configurar en estudiantes problemáticos la conciencia del "mal estudiante": el sujeto insurrecto que no se somete a las normas escolares. Y es que el observador escolar responde de igual forma a ejercicios de autocontrol, de dominio de sí mismo, de reconocimiento de posibles responsabilidades o la negación de estas, desde lo que cree (desde su ética incluso, entendiendo esta como expresión de su "libertad") siendo tecnología del yo que pretende transformar la subjetividad y la existencia misma del sujeto escolar como estudiante -de forma similar al seguimiento de orientación escolar, pero ampliado a otros docentes en el espacio educativo-.

El observador es un instrumento que permite a los/as docentes establecer una relación de dominio sobre los/as estudiantes, bajo el precepto de controlar "objetivamente" la vida escolar y su historial "académico y convivencial" con apego a las normas de convivencia. Cabe aclarar que en los últimos años se ha desestimado y cuestionado la validez de este pues se ha convertido en un texto más "quejumbroso" que pedagógico en el que se establece si alguien es buen o mal estudiante dependiendo de la cantidad de anotaciones "positivas" o "negativas"

registradas, lo que refuerza una buena o mala imagen escolar ante la comunidad educativa (Velasco *et al.*, 2011; Acosta y Runge, 2022).

En otras instituciones la valoración de lo comportamental o actitudinal -como se describió anteriormente- se limita al cumplimiento general de las normas establecidas en el Manual, mismo documento que a partir de la expedición de la Ley 1620 de 2013 presentaría algunas modificaciones debido a la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y de los Comités de Convivencia.

Antes de la Ley 1620 de 2013, los Manuales se limitaban a establecer acciones violatorias de las normas y los deberes y categorizarlas como *faltas leves, graves y gravísimas* de acuerdo con el nivel de afectación a demás integrantes de la comunidad educativa. Estas faltas disciplinarias implicaron el derecho al debido proceso formativo - correctivo (en términos pedagógicos o de rehabilitación y resocialización) o sancionatorio (suspensión o expulsión a partir de la cancelación de la matrícula).

### **Imagen 12.**

*Debido proceso escolar descrito en el Manual de Convivencia Escolar.*

#### **43.1. Principios del debido proceso**

Dentro de ese proceso correctivo se llevará a cabo el DEBIDO PROCESO como garantía para asegurarle a todo estudiante sus derechos dentro de un proceso en su contra teniendo en cuenta los siguientes principios:

<b>El principio de legalidad:</b> Manifiesto en las leyes que rigen la educación en el país: Constitución Política de Colombia, Ley 115, Decreto 1860, Código de infancia y adolescencia.
<b>El principio de imparcialidad:</b> Por el cual se buscará establecer la verdad de los hechos para identificar y sancionar a los responsables sin ningún tipo de discriminación y siempre bajo un enfoque formativo.
<b>El principio de favorabilidad:</b> Todas las acciones que se tomen deben apuntar siempre a buscar el beneficio de los estudiantes.
<b>El derecho a la defensa:</b> Los estudiantes tiene derecho a conocer los cargos que se le hacen y a presentar sus descargos por escrito, derecho a ser escuchados, controvertir las pruebas que hubiese, a ejercer el derecho a su defensa y a solicitar por intermedio de su acudiente los recursos de apelación y reposición.
<b>Publicidad:</b> Todo miembro de la comunidad educativa debe conocer ampliamente las normas y procedimientos que le serán aplicados (Manual de Convivencia)
<b>Presunción de inocencia:</b> No se aplicará ninguna sanción hasta que no se pruebe claramente la responsabilidad del estudiante en las SITUACIONES DE CONVIVENCIA mencionadas.
<b>Impugnación:</b> Todo miembro de la comunidad educativa tiene derecho a controvertir las decisiones tomadas por la institución (procedimientos, instancias-decisiones).

Fuente: Colegio C. (2018, p. 31).

Con el debido proceso<sup>99</sup> se introduce el discurso jurídico en la convivencia institucional pues esta figura en términos del derecho civil establece la garantía institucional que asiste al/la estudiante (ciudadano/a) cuando -por incumplimiento de sus deberes, comisión de faltas o generación de situaciones que afectan la convivencia escolar- sea merecedor de las acciones contempladas en el Manual de Convivencia. De esta forma se incluyen en el Manual de convivencia enunciados como apertura del proceso, etapa probatoria, defensa, fallo, presunción de inocencia, recursos de apelación y sanción, todos ellos en el marco de los discursos jurídicos y de la propia “judicialización” de la convivencia, en términos de Cortés (2012, p.242) “pedagogización de la ley y juridización de la escuela”.

**Imagen 13.**

*Ruta institucional diferencial para la atención de faltas y situaciones. Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 y Dec. 1965 de 2013).*

<b>RUTA INSTITUCIONAL PARA LA IDENTIFICACIÓN Y ATENCIÓN DE FALTAS</b>			
<b>FALTAS</b>	<b>LEVES</b>	<b>GRAVES</b>	<b>GRAVISIMAS</b>
Se consideran faltas a toda situación o comportamiento que afecte el desempeño académico del estudiante o afecte a la sana convivencia y al buen ambiente escolar en la comunidad educativa.	Son aquellas relacionadas con el incumplimiento de deberes escolares	Se consideran como faltas graves a la reincidencia en faltas leves	Se considera como faltas gravísimas la reincidencia en faltas graves
<b>SANCIONES</b>			
Son los correctivos establecidos para el/la estudiante que infrinja las normas establecidas en el Manual de Convivencia. Cada tipo de falta tiene unas sanciones específicas de acuerdo a su clasificación			
<b>RUTA INSTITUCIONAL PARA LA IDENTIFICACIÓN Y ATENCIÓN DE SITUACIONES</b>			
<i>Ley 1620 y Decreto 1965 de 2013 – Convivencia Escolar</i>			
<b>SITUACIONES</b>	<b>TIPO I</b>	<b>TIPO II</b>	<b>TIPO III</b>
Teniendo en cuenta el Artículo 40 del Decreto 1965 de 2013 que reglamenta la ley 1620 del mismo año, las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, se clasifican en tres tipos, a saber:	Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud.	Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Cyberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características: a. Que se presenten de manera repetida o sistemática. b. Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.	Corresponden a esta tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro II de la Ley 599 de 2000 (Código Penal), o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente. <b>Parágrafo:</b> Todo/a estudiante que cometa un Delito, debe ser reportado/a a las autoridades competentes.
<b>PROTOCOLOS</b>			
Según el Artículo 41 del Decreto 1965 del 2013, los protocolos estarán orientados a fijar los procedimientos necesarios para asistir oportunamente a la comunidad educativa frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.			

Fuente: Colegio A. Manual de Convivencia (2016, p.24).

<sup>99</sup> El debido proceso incluye etapas, tiempos, instancias y procedimientos que deben documentarse a través de actas u otros documentos evidenciables.

Con la Ley 1620 de 2013 o Ley de Convivencia Escolar, se empezó a hablar de Situaciones Tipo I, Tipo II y Tipo III como aquellas que afectan los derechos de terceros y de rutas para su identificación y protocolos para su atención<sup>100</sup>. Se les diferencia así de las ya conocidas faltas. La identificación de las situaciones hizo que las instituciones educativas enfocaran sus esfuerzos en acciones para la promoción de la convivencia y la prevención de situaciones de afectasen la interacción entre integrantes de la comunidad educativa.

La “infracción” de las normas establecidas ha implicado desde la aparición de los Manuales de Convivencia la iniciación del debido proceso para el/la estudiante siguiendo el conducto regular. Posterior a la emisión de la Ley de Convivencia, este conducto regular refiere modificaciones pues entra en juego un organismo nuevo para el espacio educativo: el Comité de Convivencia Escolar. La acumulación de este tipo de faltas o situaciones -cuando sea más difícil el caso- llevan a que el caso de tal o cual estudiante sea remitido a esta nueva instancia garante.

“La rebeldía es quizás como la decisión de tramar de otro modo el sentido de la vida escolar alrededor de un puñado de prácticas que quisiera un nuevo paisaje escolar, un espacio orquestado con otro sentir. De ahí, tal vez, el empeño de los que tienen poder en llamar desadaptado, desviado, desorientado... a quien yerra o se niega a pasar, como todos, por la cadena y la trama que conexian la multiplicidad de espacios en los que estamos inmersos; a quien no logra construir estas conexiones o ni lo pretende; a quien permanece en uno de los espacios o, a la inversa, rechaza todos; a aquel que rasga la red sufrida como prisión y padecida como grillete de dominación... Sería hermoso imaginar que en estas prácticas de resistir(se) al poder se desarrollan otras experiencias y formas de vivir”. (Gómez y Jódar, 2002, p.: 27)

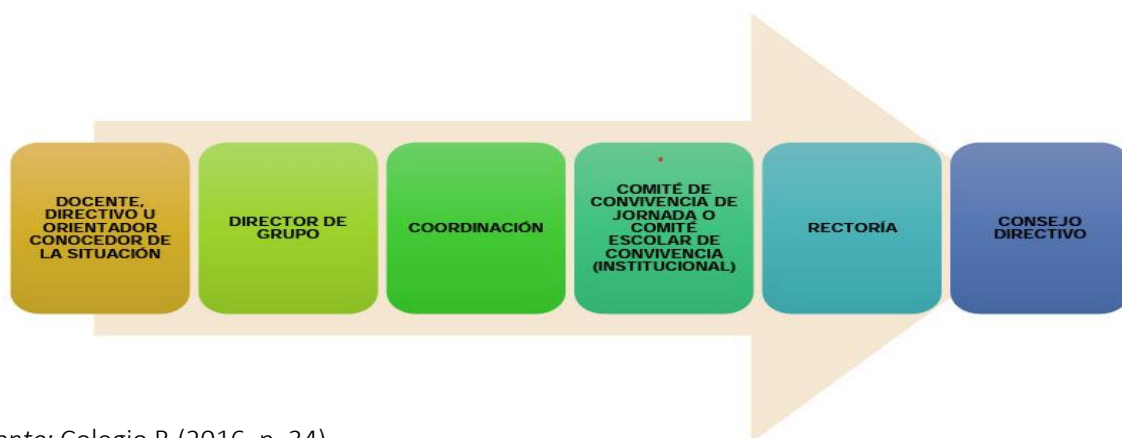
---

<sup>100</sup> Los protocolos de atención a situaciones Tipo I, Tipo II y Tipo III están establecidas a nivel local por cada secretaría de atención distrital o municipal y determinan el paso a paso a seguir en cada una de ellas. Estos protocolos han obligado a las instituciones educativas a asumir más responsabilidades de las que realmente le corresponden (temas relacionados con la salud, el bienestar estudiantil: movilidad, alimentación, procesos en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], comisarías de familia o juzgados) que exceden su función esencial. En suma se asumen cuidados familiares y situaciones relacionadas incluso con la misma seguridad ciudadana, desdibujándose la labor como centro de saber.

[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/PW%20Protocolos%20de%20atencion%20SED%20Bogota%20V%204.0.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/PW%20Protocolos%20de%20atencion%20SED%20Bogota%20V%204.0.pdf)

### Imagen 14.

Conducto regular establecido en el Manual de Convivencia Escolar.



Fuente: Colegio B.(2016, p. 34)

Los dispositivos disciplinarios han secretado una "penalidad de la norma", que es irreductible en sus principios y su funcionamiento a la penalidad tradicional de la ley. El pequeño tribunal que parece actuar permanentemente en los edificios de la disciplina, y que a veces adopta la forma teatral del gran aparato judicial, no debe engañar: no prolonga, excepto por algunas continuidades formales, los mecanismos de la justicia criminal hasta la trama de la existencia cotidiana, o al menos no es lo esencial; las disciplinas han fabricado —apoyándose en toda una serie de procedimientos, por lo demás muy antiguos— un nuevo funcionamiento punitivo, y es éste el que poco a poco ha revestido el gran aparato exterior que parecía reproducir modesta o irónicamente. El funcionamiento jurídico-antropológico que se revela en toda la historia de la penalidad moderna no tiene su origen en la superposición a la justicia criminal de las ciencias humanas y en las exigencias propias de esta nueva racionalidad o del humanismo que llevaría consigo; tiene su punto de formación en la técnica disciplinaria que ha hecho jugar esos nuevos mecanismos de sanción normalizadora. Aparece, a través de las disciplinas, el poder de la Norma (Foucault, 2002, p. 300).

El comité de convivencia emerge entonces como organismo institucional dentro del nuevo Sistema Nacional de Convivencia Escolar<sup>101</sup> para apoyar las acciones de promoción y seguimiento de la convivencia escolar, la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como el desarrollo y aplicación del manual de convivencia y la

<sup>101</sup> Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.



prevención y mitigación de la violencia escolar (Ley 1620 de marzo de 2013). Si bien la Ley de Convivencia Escolar se creó al buscar, no sólo dar respuesta a exigencias de la UNESCO y otros entes que pedían a los gobiernos latinoamericanos implementar leyes que contuviesen la violencia escolar, sino fortalecer la formación ciudadana y el reconocimiento como sujetos de derechos bajo principios como la participación, la corresponsabilidad, la autonomía, la diversidad y la integralidad (Congreso de Colombia, 2013, Art. 5), principios que afectarían los modos de subjetivación de los sujetos escolares.

Art. 4. [...] Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos. [...] Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos e incidir en la prevención y mitigación de los mismos, en la reducción del embarazo precoz de adolescentes y en el mejoramiento del clima escolar [...].

Art. 20. [...] La educación para el ejercicio de los derechos humanos en la escuela implica la vivencia y práctica de los derechos humanos en la cotidianidad escolar, cuyo objetivo es la transformación de los ambientes de aprendizaje, donde los conflictos se asumen como oportunidad pedagógica que permite su solución mediante el diálogo, la concertación y el reconocimiento a la diferencia para que los niños, niñas y adolescentes desarrollen competencias para desempeñarse como sujetos activos de derechos en el contexto escolar, familiar y comunitario (Congreso de Colombia, 2013).

De esta forma se vincularon otros discursos aceptados y legitimados institucionalmente sobre la inclusión y el enfoque diferencial que, de alguna manera han visto perdido su sentido y significado al estar atravesados por políticas de autogestión centradas en la responsabilidad que terminan por ubicarlos en el terreno de lo individual, de una decisión personal a la que debe adscribirse los y las estudiantes y la misma institución a partir de normativas

específicas<sup>102</sup>, situación que genera desencuentros y dificultades para asumirlas al comprenderse como una imposición más.

### 5.1.3. A modo de conclusión.

La Ley, como tecnología biopolítica, configuró el Manual y el propio Comité de Convivencia Escolar desde lógicas y tecnologías disciplinarias y de control para la conducción de los comportamientos, recurriendo a saberes y discursos expertos en el ámbito judicial. Como dispositivos rizomáticos de (auto) gobierno -desde la microfísica del poder- usa figuras como coordinación de convivencia<sup>103</sup> y orientación escolar, -que están bajo el escrutinio de la comunidad educativa- para encauzar la convivencia, especialmente en casos en los que se exige la actuación “ejemplar” frente a hechos que involucran a estudiantes diferentes, disruptivos o “indisciplinados”. La convivencia termina asumiéndose como el apego a las normas y la ausencia de conflicto más no como un aprendizaje en comunidad. El proyecto político estatal de la Ley de Convivencia Escolar pareciera tener como fin la producción de sujetos considerados “buenos/as ciudadanos/as”, “buenos estudiantes” respetuosos/as y temerosos/as de la ley: sujetos normales y normalizados.

[...] por consiguiente, de esta penalidad jerarquizante: distribuir los alumnos de acuerdo con sus aptitudes y su conducta, por lo tanto según el uso que de ellos se podrá hacer cuando salgan de la escuela; ejercer sobre ellos una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos "a la subordinación, a la docilidad, a la atención en los estudios y ejercicios y a la exacta práctica de los deberes y de todas las partes de la disciplina". Para que todos se asemejen. En suma, el arte de castigar, en el régimen del poder disciplinario, no tiende ni a la expiación ni aun exactamente a la represión. Utiliza cinco operaciones bien distintas: referir los actos, los hechos extraordinarios, las conductas similares a un conjunto que es a la vez campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una

---

<sup>102</sup> Por ejemplo a partir del Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamentó la atención educativa a la población con discapacidad desde la educación inclusiva, en todos los establecimientos educativos del país.

<sup>103</sup> Es preciso especificar que en Colombia existen figuras como los docentes y los directivos docentes. A esta última categoría pertenecen rectoría y coordinación. Si bien la normatividad no registra una categoría específica para la distribución de funciones en coordinación, para un mejor abordaje de estas, se ha realizado una separación entre coordinación de convivencia y coordinación académica. En la mayoría de las instituciones existe un/a directivo/a docente encargado/a de lo referente a la convivencia y otro/a del ámbito académico. Cuando hay bajo número de estudiantes posiblemente debe asumir la doble función.

regla que seguir. Diferenciar a los individuos unos respecto de otros y en función de esta regla de conjunto —ya se la haga funcionar como umbral mínimo, como término medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse. Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la "naturaleza" de los individuos [...]. En fin, trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal (la "clase vergonzosa" de la Escuela militar). La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, *normaliza*<sup>104</sup> (Foucault, 2002, p. 187-188).

En los Manuales de Convivencia se distingue la pervivencia de poder pastoral (propio del siglo XV y encarnado en el/la maestro/a), el poder de las sociedades disciplinarias (desde el mismo panoptismo, el control y la vigilancia) y las formas de gobierno contemporáneas (esas que crean un efecto de “libertad y participación”) pues desde la racionalidad neoliberal actual se crea en la comunidad condiciones de “aceptabilidad” frente a la manera en que son/somos gobernados.

El paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control supuso transformaciones en las tecnologías de gobierno, sin embargo se mantienen prácticas de normalización disciplinarias y fordistas de regulación social que buscaron y aún buscan, “encauzar conductas y reducir desviaciones” para hacer del sujeto un individuo dócil y disciplinado (Jódar y Gómez, 2007). Si bien las sociedades disciplinarias emplearon minuciosos procedimientos de observación, juicios normalizadores y dispositivos de poder/saber con tecnologías para “defender la sociedad” (Foucault, 2000) de cualquier riesgo de anormalidad, hoy, según Deleuze (2006), este tipo de sociedades dan paso a sociedades de control con un nuevo régimen de regulación social, una organización diferente del poder y nuevas relaciones.

Esta sociedad posdisciplinaria o de control, ha promovido en las últimas décadas un tipo de subjetividad diferente: un individuo activo, autorresponsable, recursivo y “libre” (o al menos con la sensación de serlo), convirtiendo a la autonomía en instrumento y objeto de gobierno (Jódar y Gómez, 2007). La regulación social se vincula al deseo individual de dirigir la propia conducta, siendo autorreflexivos, eligiendo incesantemente y siendo modelados a

---

<sup>104</sup> Cursiva del autor.

perpetuidad, con una identidad fluida y flexible (Bauman, 2005) que permite re-crearse continuamente. Y es que en las sociedades de control se cuenta, en palabras de Pablo de Marinis, “con la mayor cantidad posible de energía que para su propio gobierno aportan los gobernados mismos” (1999). Así, mientras el orden disciplinario produce subjetividades centradas, rígidas y obedientes, las sociedades de control buscan producir sujetos autogobernados, inestables, adaptables y atravesados por la incertidumbre.

De esta forma, los discursos construidos en los Manuales de Convivencia operan coherentemente como discursos de las sociedades de control (Deleuze, 2006), y como discursos se convierten en estrategias de regulación de interacciones y comportamientos escolares. En consecuencia presentan una

sumatoria de normas y reglas para cumplir a la manera de normativas que si no se cumplen expone a los sujetos a sanciones que pueden ir hasta la exclusión de la escuela [...]. Cuando el sujeto no se acoge a las técnicas con que es gubernamentalizado, su actuar es clasificado como una falta gravísima que atenta contra las normas de convivencia (Platero, 2015, p. 15).

Como regímenes de verdad, “gobiernan” la conducta de todos los actores escolares pero gobiernan bajo un poder que va más allá de lo cognitivo pues incluye la producción de normas que dividen y separan, distinguen y normalizan estudiantes y aquello en lo que se han de convertir. Así la Pedagogía se comprende como efecto de poder a través de la normalización y la psicología educativa actúa como poder pastoral al abrir las disposiciones y sensibilidades del sujeto (estudiante) para ser supervisado y corregido (Sáenz y Ariza, 2013). De esta manera se configura desde la psicología el fracaso escolar como discurso y se determina que estudiantes considerados/as como irresponsables, indisciplinados/as y con poca autonomía serán estudiantes fracasados/as.

El fracaso escolar resulta así un constructo social encargado de “devorar a los sujetos” (Vázquez 2018, p. 181), como sucede en el mito del dios griego Cronos, en el que, la mayoría de las veces, solo se ven reflejados en cifras estadísticas que evidencian problemas en la escuela. Ya fracasados y devorados, según Vázquez (2018), pierden sus derechos y pueden optar por algunas estrategias o resistencias para sobrevivir; ser positivos o resistirse,

abiertamente, acudiendo a comportamientos no permitidos en la escuela. Desafortunadamente, la misma escuela sigue asignándoles a ellos/as casi todo el problema sin asumir su responsabilidad dentro de un sistema puesto al servicio del mercado.

Las instituciones educativas según su carácter -oficiales o privadas-, asumieron diversos enunciados de las políticas educativas (como el acceso, cobertura y permanencia) y diversas formas de escolarización: por una parte escolarizar estudiantes y mantenerles en la escuela y por el otro establecer una relación con los saberes escolares. Sin embargo la gran mayoría de la población escolar en Colombia pertenece a población con necesidades básicas insatisfechas lo que ha llevado a la escuela a asumir diversos problemas asociados a la representación de la pobreza: escasos recursos materiales y capital cultural, bajos resultados académicos, mal comportamiento en el aula y alta repitencia y deserción escolar, situaciones todas que han acrecentado la idea del derecho a la educación como dependiente del estudiante más que del Estado o de la propia institución educativa (Sáenz, 2014).

Los Manuales de Convivencia son contruidos y validados por la comunidad educativa desde el desconocimiento o quizás desde la incomodidad que puedan generar otros discursos que lleven a pensar la institución de formas diferentes al orden conocido, la disciplina o el control. En las últimas décadas esta intensificación de diversos dispositivos escolares que regulan las prácticas docentes y privilegian las prácticas de gobierno de los estudiantes, han debilitado enormemente las prácticas de saber en la escuela, situación que se objetiva bajo las estadísticas (al ser las evaluaciones estandarizadas sus instrumentos de validación) dentro y fuera de las instituciones, especialmente las de carácter oficial.

## **5.2. Gestión y calidad como respuestas ante el fracaso escolar.**

### **5.2.1. Los discursos de la gestión escolar en las sociedades del gerenciamiento.**

Las reformas educativas derivadas de la Ley General de Educación evidencian la consolidación de un Estado netamente neoliberal que impregna el currículo, promoviendo a la vez una idea de individuo flexible y en permanente formación. De esta manera, se pasa de un estado benefactor a un estado regulador (neoliberal) en el que surgen enunciados como la

eficiencia, la eficacia y la rentabilidad para hacer referencia a la “libertad del mercado”, derivados de discursos como la autonomía, la descentralización, el desarrollo y el crecimiento económicos, discursos que permearon los diversos ámbitos de la sociedad, incluido el educativo y que fueron convertidos en posibles escenarios para la superación de la pobreza desde ideales como la igualdad de oportunidades y la equidad (UNESCO, 2004).

Con la aprobación de la Ley 715 de 2001 en Colombia, se determinaron las normas orgánicas en materia de fondos económicos que afectaron y redujeron decisivamente el presupuesto para educación y salud de los/as colombianos/as al otorgar competencias en recursos a entes territoriales que debían –y aún deben- redistribuirlo en varios servicios a la comunidad de acuerdo con el Sistema General de Participaciones [SGP]. Las reformas hicieron creer que los cambios llegarían, pero poco a poco fueron destiñéndose sin encontrar eco en proyectos curriculares pues tecnócratas definían el horizonte mismo de la educación a partir del discurso de la gestión y el gerenciamiento que le ve como un servicio más. Al respecto la Revista Educación y Cultura mencionaba:

La política de ajuste fiscal no solo consiste en la reducción del gasto público de educación, sino que en forma paralela, adelanta una política de desestructuración de la totalidad del sistema de educación pública con la que desaparece la noción de educación como derecho y saca a flote la de educación como servicio, es decir, como mercancía susceptible de ser comprada y vendida. El Acto Legislativo de 2001 y la Ley 715 de 2001 representan un giro radical en la política de financiación que se estaba llevando a cabo en el país, giro que se caracteriza por el aceleramiento de la política de ajuste y desfinanciación de la educación y que se acompañó de decisiones, normas y discursos que introdujeron al interior del sistema educativo y de las mismas instituciones educativas, el concurso para avanzar en la corporativización de la gestión, la imposición del esquema de financiación del subsidio a la demanda ya la introducción de parámetros de competitividad y eficacia, desvirtuando todo el proceso pedagógico, cultural y académico que le corresponde a las instituciones educativas (Ávila, 2006, p.25).

Poco a poco, este proceso educativo enraizado en dinámicas neoliberales evidenció el estilo empresarial, la privatización y la descentralización de la administración (producto de la Constitución, la LGE y la aplicación de la Ley misma). Junto a beneficios como el transporte y la alimentación escolar que garantizan de alguna forma el acceso y permanencia de los

estudiantes en el sistema educativo, se unificaron instituciones bajo una misma administración (Decreto 688 de 2002) -para disminuir gastos estatales- y se inició el control en detalle de todas las funciones del personal, logrando que la escuela se convirtiese en una pequeña empresa y sus directivos/as (con cargo de rectoría o coordinación) pasaran a ser gestores financieros y administrativos (SED, 2003).

Con la instalación del nuevo modelo de gestión educativa, la gestión empezó a operar como régimen de verdad a partir de enunciados como el administrar, gerenciar y organizar que entran a modelar también las formas de ser y estar en la institución educativa, en tanto procedimientos de control que prometen y buscan garantizar la mejora de procesos, prácticas y aprendizajes. A través del Ministerio de Educación Nacional [MEN] se venía avizorando el camino desde 1998 con el “Salto Educativo” (nombre del Plan Nacional de Educación en el gobierno de Ernesto Samper) en el que se desarrolló el primer Plan Decenal de Educación (1996 - 2006) prometiendo el éxito institucional.

El proceso educativo, inspirado en la vida misma, será integral y estará centrado en el desarrollo de las potencialidades y los talentos de la persona. Cultivará la capacidad de aprender a aprender, la creatividad, la autonomía, el espíritu crítico y reflexivo y el trabajo en equipo [...] promoverá el desarrollo de habilidades para la apropiación, transformación y generación de conocimiento, y para que la investigación científica y el desarrollo tecnológico se conviertan en las bases de un desarrollo equitativo y sostenible. La institución escolar es piedra angular del sistema educativo formal [...]. De ahí que se proponga a la institución escolar como el centro de las acciones para mejorar la gestión del sistema educativo formal y no formal. Solamente reconstruyendo la institución escolar, fortaleciéndola, ligándola a la comunidad, dándole recursos, capacidad decisoria y claras responsabilidades, podrán ser exitosas las acciones para transformar la gestión del sistema, hacerla eficiente, ampliar su cobertura, mejorar su calidad y hacerla mucho más competitiva (MEN, 1996, p.6).

Este primer plan procuró que la educación como “asunto de todos” se convirtiera en elemento para el establecimiento de la democracia, la participación y la convivencia ciudadana desde la creación de un Sistema Nacional de Educación fundamentado en la gestión y la calidad y con metas en ampliación de cobertura, mejora en resultados de pruebas y aplicación de nuevos exámenes, cualificación docente y reducción del abandono y la repitencia escolar

(MEN, 1996). En este segundo Plan Decenal, el fracaso escolar (en términos de deserción o repitencia) se reconoció claramente como ineficiencia y ausencia de calidad en el sistema educativo, partiendo nuevamente de la idea de equidad e igualdad en acceso al conocimiento. Con el paso de algunos años, enunciados como competencia, calidad, eficacia y eficiencia fueron fortaleciéndose. A partir del Plan Decenal de Educación “Pacto social por la educación” (MEN, 2006a), se intensificaron las prácticas de gerenciamiento en la escuela y el fracaso escolar se asoció con el bajo rendimiento académico determinado por un bajo nivel en el alcance de competencias, especialmente en las áreas fundamentales<sup>105</sup>.

Se considera a quien se resiste como desviado social, devolviéndolo a la normalidad mediante procedimientos coercitivos o terapéuticos. Al responder al descontento sobre una base individual e imponer divisiones estructurales y jerárquicas, todos quedan sometidos. La gestión es a la vez un sistema totalizador e individualizador (Ball, 1993, p.160).

### **Cuadro 8.**

*Características de los establecimientos educativos que mejoran continuamente.*

<b>Características institucionales</b>	<b>Un establecimiento educativo con buenos resultados y que mejora continuamente</b>
Tiene altas expectativas sobre las capacidades y el éxito de todos los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está seguro que todos sus estudiantes pueden aprender, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales y económicas.</li> <li>• Organiza las actividades pedagógicas para estimular a los estudiantes y fomentar su gusto por aprender.</li> <li>• Identifica fortalezas y debilidades a partir de evaluaciones, lo que permite el diseño de estrategias para la recuperación de los estudiantes que no han alcanzado los aprendizajes esperados.</li> <li>• Define estrategias pedagógicas teniendo en cuenta las disparidades relacionadas con las condiciones personales, sociales y culturales de los estudiantes.</li> <li>• Trabaja para que todos los estudiantes obtengan buenos resultados, por lo que establece estrategias para disminuir las diferencias entre quienes tienen altos y bajos desempeños.</li> </ul>

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2008, p.21)

El uso responsable de la autonomía permite a los establecimientos brindar una educación de calidad a través de procesos formativos pertinentes y diferenciados, que logren que todos sus estudiantes aprendan, como base de la equidad y la justicia social. Este ejercicio de autonomía debe ser complementado con una apropiada rendición de cuentas acerca de los logros obtenidos (MEN, 2008, p.15).

<sup>105</sup> Según la LGE las áreas obligatorias y fundamentales comprenden un mínimo del 80% del plan de estudios y son Ciencias naturales y educación ambiental, Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, Educación artística y cultural, Educación ética y en valores humanos, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa, Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, Matemática y Tecnología e informática.



### Imagen 15.

Ámbitos de gestión en la política educativa "Educación de Calidad, camino para la prosperidad"<sup>106</sup>.



Fuente: MEN. (2010b, p.2)

De esta manera se dispusieron documentos ministeriales a partir de los cuales las instituciones educativas debieron adaptarse al discurso de la gestión y a sus procedimientos de control: organización, planeación, direccionamiento, inspección, vigilancia y evaluación. Desde el Ministerio de Educación Nacional, la gestión escolar como proceso sistemático busca, desde la "autonomía", fortalecer a las instituciones educativas, sus proyectos y procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos para responder a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales (MEN, 2010).

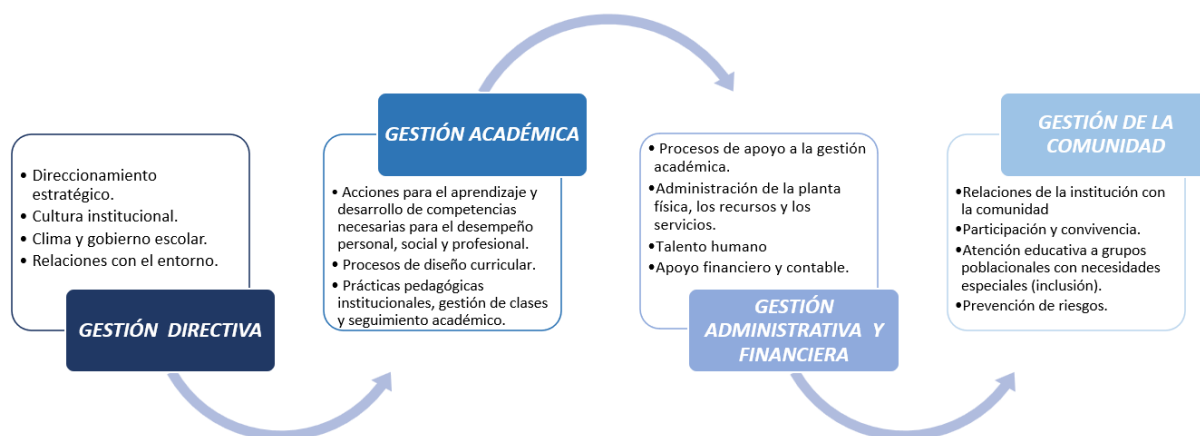
La gestión escolar en Colombia se constituyó a partir de cuatro áreas de gestión las cuales asumieron funciones y procesos específicos. En la gestión directiva, por ejemplo, se intensifican las funciones gerenciales (menos académicas) que garantizan la administración de recursos y el alcance de resultados. En algunas instituciones se ha instalado incluso el denominado "equipo de gestión o equipo directivo" conformado por los/as docentes directivos/as -y en algunos casos docentes con funciones de orientación- y desde allí se organizan gran parte de las acciones que configuran la vida escolar. Dentro de la gestión directiva destaca la figura del/la docente con funciones de rectoría (rector/a) quien debe encarnar el liderazgo desde la planeación y el direccionamiento institucional para garantizar la

<sup>106</sup> Política educativa del gobierno del presidente colombiano Juan Manuel Santos (2010 - 2014).

calidad en los procesos educativos que se reflejarán en el alcance de mejores resultados (especialmente en pruebas internas y externas y en cuanto a aprobación).

**Figura 10.**

*Áreas de la gestión escolar y procesos- Establecimiento Educativo [EE].*



*Fuente:* Elaboración propia. Adaptación Guía 34 (MEN, 2008)

Las funciones del rector/a le posicionan entonces como “gerente” de la institución educativa al asumir funciones presupuestales y aquellas concernientes a la administración de recursos humanos y materiales (Dec. 1860 de 1994, Art. 25 y Ley 715 de 2001, Art. 10). Rectoría pasó de ser un rol/cargo de estilo profesional en el ámbito pedagógico a uno de gestión burocrática que incluye el control de “la labor docente desde la lógica de la producción industrial y de competencia del mercado” (Ball, 1993, p. 155). Desde el 2002, los rectores/as y directores/as rurales de las diversas instituciones educativas en Colombia (luego de la unificación realizada con la Ley 715 de 2001), debieron reinventarse como gestores/as y administradores/as educativos/as.

La gestión se considera a sí misma como el mundo real de la vida de la organización y actúa para excluir otras versiones. En cuanto discurso con categoría científica, como "régimen de verdad", la gestión refuerza al directivo y objetiva y somete al dirigido. Como siempre, el saber, el poder y el cuerpo están, como indica Foucault, interrelacionados en el logro de la dominación. [...] La gestión es una "microfísica del poder". [...] De este modo, los mecanismos de gestión, como prácticas localizadas, son estructuras de micropoder y relaciones de poder que tocan todos los aspectos de la vida de la organización y se relacionan en serie. Son aplicaciones prácticas del

poder. Abarcan mecanismos, procedimientos y técnicas muy específicos, con especial utilidad económica y política. El trabajador, el técnico, el profesor quedan constituidos (o reestructurados) en esta red de discursos, roles, aspiraciones y deseos (Ball, 1993, p. 167- 168).

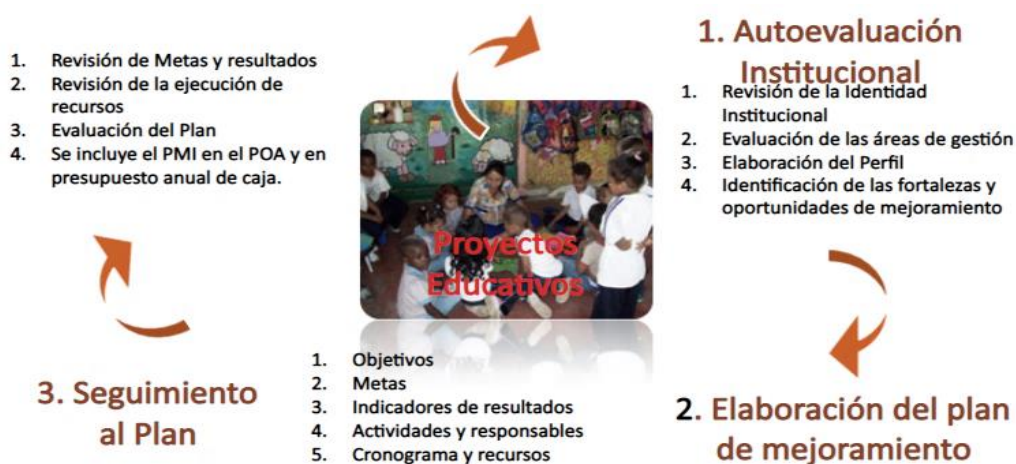
Las políticas educativas fueron ocupadas entonces por la burocracia (en un sinnúmero de documentos e informes a diligenciar) y la eficacia administrativa, asociada a la vez con pérdida de autonomía y participación debido a la supervisión, el control y la evaluación directa que se verían reflejadas en los procesos educativos de los/as estudiantes y laborales de los/as docentes. Dentro del sistema de gestión si un sujeto se resiste o no se somete (directivo/a, docente o estudiante), se considera que “el problema” está en el sujeto mismo y no en el sistema pues los intereses del sistema son los intereses de la colectividad.

El sujeto de la gestión es el producto objetivado de la organización, la autoridad y la responsabilidad [...] La gestión quiere hacer y constituye “cuerpos sometidos e instrumentalizados” [...] Se considera a quien se resiste como desviado social, devolviéndolo a la normalidad mediante procedimientos coercitivos o terapéuticos. Al responder al descontento sobre una base individual e imponer divisiones estructurales y jerárquicas, todos quedan sometidos. La gestión es a la vez un sistema totalizador e individualizador (Ball, 1993, p.160).

El control de los procesos de enseñanza y otros propios de la labor docente que la gestión justifica se ocultan bajo el disfraz de las destrezas y las competencias a valorar, en este caso, bajo un nuevo sistema de clasificación docente conocido como estatuto/escalafón 1278: un nuevo sistema de evaluación profesional para los/as maestros/as del país vinculados/as a partir del 2013. Para el caso del estudiante una clasificación escolar que determina su nivel de competencias. Así todo sujeto queda sometido bajo el discurso de la gestión que opera como tecnología de poder, de dominación (Foucault, 2002), una concepción “omniabarcante” del control organizacional que termina por “sujetar”. Como estrategia de dominación y siendo una práctica de corte neoliberal orientada a la eficacia, la viabilidad y el control, la gestión describe funciones y cumplimiento de metas desde lo empírico y lo racional, concibiéndose a sí misma como fórmula redentora del caos del mundo social: una antítesis de su crisis (Vásquez, 2013).

## Imagen 16.

Ruta de mejoramiento institucional- Establecimiento Educativo [EE].



Fuente: MEN. (2010b, p.6)

La gestión introduce la eficacia y la diferencia como elemento y causa de las variaciones en el nivel del logro, asignando culpa a quien no lo alcanza con destreza: directivos, docentes o estudiantes. Los resultados de estos alcances son usados para establecer comparaciones entre instituciones -a partir por ejemplo del Plan Operativo Anual [POA], el Mapa de Riesgos, el Plan de Mejoramiento Institucional [PMI] y los registros del Sistema Integrado de Gestión y Archivo [SIGA]-; entre docentes desde los resultados de la evaluación de desempeño establecida con la Ley 715 en el marco del estatuto de profesionalización docente y entre estudiantes con respecto a los resultados de sus pruebas e informes académicos periódicos (Vásquez, 2013). La eficacia se apoya así en enunciados como la responsabilidad, el mejoramiento, el seguimiento y el perfeccionamiento que confluyen en la autoevaluación y el desarrollo institucional.

De esta manera, se crea en la escuela una imagen desdibujada de su propio posible fracaso, fracaso del cual debe responsabilizarse -incluyendo sus defectos, problemas y dificultades no superadas- para realizar un proceso de autoperfeccionamiento, iniciando en sus integrantes, comprometiéndoles en su mejora pues el fracaso de la organización es el fracaso de cada sujeto (Ball, 1993) y así mismo la excelencia de las personas es la excelencia de la institución.

## 5.2.2. Calidad educativa y competencias: lineamientos curriculares y estándares básicos

*"El currículo es tanto el texto como el contexto en el que se interceptan producción y valores; es el punto de inflexión entre imaginación y poder (...)"*  
(Inglis, 1985, p.142, como se citó en Marrero, 2006, p. 223).

Desde la década de 1980 se venía hablando con mayor insistencia de la calidad de la educación, reconociendo sus implicaciones, su carácter cuantitativo y sus formas de control en la escuela. Se tenía claro por parte del magisterio colombiano de dónde provenían algunos discursos que empezarían a implementarse en educación y por ello manifestaron de diversas maneras su inconformidad con este tipo de modelos y procesos de la educación. La Revista Educación y Cultura en 1986 afirmaba al respecto:

En términos generales, la "calidad de la educación" se ha medido a través de indicadores como cobertura del sistema, infraestructura, presupuesto, coherencia entre la educación y el modelo de desarrollo, la relación costo-beneficio, el rendimiento académico, la retención, la deserción escolar, la repitencia, la relación maestro-alumno por aula, la calidad del maestro evaluada en término de títulos, cursos de capacitación y manejo de técnicas pedagógicas, etc. Recientemente se ha realizado un estudio titulado "El concepto de calidad de la educación" (Rojas, Facundo, 1983) en el cual se adopta una definición proveniente del sector industrial, en la que la escuela es la industria, la educación es el servicio, los estudiantes la materia prima, la enseñanza el proceso y los graduados el producto. La calidad se entiende aquí como "aptitud para el uso" y el mejoramiento de la calidad como un "programa de eliminación y prevención de defectos" (Zubieta y González, 1986, p.10)

Apenas una década después, con la expedición de los lineamientos curriculares (iniciada en 1998, en cumplimiento del Art. 78 de la LGE) y los estándares básicos de competencias (Título II Sector Educación), la Ley 715 establecería mecanismos para "medir" la calidad educativa. , siguiendo las orientaciones de la UNESCO (1997), el Banco Mundial [BM] y del BID (1999) para fortalecer el concepto de competencia, estandarizar los aprendizajes<sup>107</sup> y

---

<sup>107</sup> En ciudades capitales como Bogotá, se intensifica el trabajo con respecto a la calidad y se organizan incluso "equipos de calidad" que difunden la reorganización curricular por ciclos, los lineamientos y estándares de calidad para generar un control curricular y mejorar en los resultados de las pruebas estandarizadas

comprometer a las instituciones en la adopción del sistema de gestión escolar para lograr calidad, eficiencia y éxito educativo (Puelles, 2005).

Hacia finales del siglo XX se evidenció un renovado interés por el fracaso escolar debido a las consecuencias económicas del mismo a corto, mediano y largo plazo visto como inversión estatal que no se revierte al “desperdiciar” recursos públicos que afectan a la competitividad económica y la cohesión social, así como posible desempleo a mediano plazo, subempleo o empleo con baja remuneración. El fracaso escolar fue visto como un problema de gestión que sufrían algunos “usuarios”, debido en parte a la inexistencia de estándares que dieran cuenta de sus aprendizajes y aunque en la literatura se asuma responsabilidad de la escuela en él, los procesos gerenciales terminan individualizando esta situación y culpando al sujeto escolar por “incompetente”. Los lineamientos curriculares y estándares de competencias se convirtieron así en una medida para conseguir el control del currículo y de sus contenidos y parte de los procesos para garantizar su eficiencia y eficacia.

Los sistemas educativos – con la apertura – tienen que rendir cuentas a la sociedad y tiene que producirse un acuerdo entre ellos y la sociedad acerca del servicio que ofrece el sistema a la comunidad. Por ejemplo, en ocasiones cuando ocurre el fracaso escolar, el sistema o la escuela no asume su responsabilidad, sino que la transfiere al usuario. Es cierto que desde el inicio de los noventa podemos apreciar una creciente toma de conciencia de la responsabilidad del sistema en temas tales como el fracaso escolar, en particular, a través de cambios en las modalidades de gestión. Sin embargo, la ausencia de estándares no les permite a los padres ejercer el derecho de demandas cuentas. Lo mismo ocurre a nivel del conjunto del sistema; al no existir estándares nacionales, la sociedad no tiene los elementos de información necesarios para exigir “accountability” al sistema. En ausencia de estándares que indiquen claramente a lo que se compromete el sistema educativo, difícilmente se podrá superar la sensación de fraude que afecta a algunos de los sistemas educativos de la región [...] Cuando se quiere generar estándares, es inevitable referirse a lo que espera que los alumnos aprenden y que los profesores enseñen. Es necesario establecer de forma clara y pública cuáles son las competencias conceptuales y prácticas que se espera que alcancen los alumnos, de manera que la comunidad, los profesores, los padres y los alumnos puedan entenderlos; saber qué es lo que se puede esperar de la institución escolar y determinar qué tipos de acciones pueden ser conducentes al logro de los objetivos (UNESCO, 1997, p.7).

Figura 11.

Política de calidad educativa en Colombia.



Fuente: MEN (2010a, p.2)

A las autoridades les corresponde velar porque los currículos particulares traten en forma adecuada la tensión entre lo local y lo global; que las comunidades sean competentes para asumir autónomamente sus procesos educativos sin perder de vista que su municipio y su escuela, con todas sus particularidades, están situados en un país y en un mundo interconectado e interdependiente. Con los lineamientos se pretende atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas (MEN, 1998, p. 3).

La transformación de la escuela a partir de la inclusión del discurso de la gestión llevó inicialmente al cambio en sus directivos que debían adaptarse a él (desde la adopción de las normativas establecidas en la Guía #34 o Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento) para incentivar mejores resultados -como se mencionó antes-. La OCDE hacia 2012 propuso reestructurar centros educativos: dividirlos, fusionarlos o incluso cerrarlos, si el fracaso escolar era repetitivo. Para la OCDE los establecimientos educativos con altos índices de fracaso escolar deberían adecuar su tamaño para favorecer aprendizajes y las relaciones e interacciones docente-estudiante / estudiante-estudiante (Kovacs, 2003)<sup>108</sup>. La OCDE señaló entonces la necesidad de atraer, apoyar y retener

<sup>108</sup> Según Sáenz (2013), se reconoce que en instituciones educativas privadas se muestran pedagogías más reguladoras y liberales mientras las instituciones públicas manejan pedagogías más disciplinarias y clasificadoras que buscan el control de los estudiantes. Cabe anotar que las pedagogías liberales exigen grupos más pequeños

al personal docente de alta calidad -altamente cualificado- desde políticas para su formación (ingreso a formación posgradual, apoyo a maestros nóveles, mejora de condiciones laborales e incentivos económicos) y la adquisición de conocimientos para el trabajo con estudiantes en desventaja<sup>109</sup>.

La noción de calidad no ha estado exenta de debates y controversias. En primer lugar se asoció con mejores resultados en el rendimiento académico de estudiantes y posteriormente con el alcance de metas y resultados producto de la evaluación. Finalmente fue vista como condición de desarrollo y del crecimiento económico (UNESCO, 2015).

En los últimos años el discurso de la calidad ha sido fortalecido desde su anclaje al discurso de la sostenibilidad, a partir de la expedición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS] (UNESCO, 2015) que al ampliar el espectro de los Objetivos del Milenio (ONU, 2000) -que abarcaron los años 2000 a 2015-, abogan por la educación de calidad a partir de la mejora en la alfabetización (que incluye no sólo el acceso y la cobertura -matrícula- sino la permanencia dentro del sistema educativo), situación que desde la inclusión deriva en superación de la pobreza, la desigualdad y genera crecimiento económico. La educación desde la sostenibilidad proporciona a las personas conocimientos y competencias que aumentan la productividad y les hace menos vulnerables a distintos riesgos al dotarles de una mayor resiliencia (UNESCO, 2015).

La reflexión sobre la calidad nace como respuesta a la fuerte crítica hecha a la concentración de esfuerzos y recursos del Estado en lo que se ha llamado la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción). Los resultados del modelo educativo vigente señalaron desde las décadas de los 60 y 70 cómo la educación, que se aspiraba se constituyera en el motor de crecimiento de los países, no estaba efectivamente aportando al desarrollo social de las naciones y menos aún a satisfacer las necesidades de grandes sectores de la sociedad. Las nuevas expectativas sociales exigían que el sistema educativo fuera más allá de garantizar escolaridad universal, y ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de

---

y mayores espacios escolares que favorezcan su libre desarrollo, lo que generalmente implica mayor costo e inversión por estudiante, situación de difícil de cumplir en la educación pública.

<sup>109</sup> Situación que se ha impulsado en el ámbito nacional y local durante la última década.  
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-190304.html>  
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48472.html>



su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida (MEN, 2006b, p.8).

En ese mismo sentido, las competencias fueron asumidas como un “saber hacer” con lo que se aprende en un contexto determinado, saber hacer para lograr un nivel de calidad esperado y medido por evaluaciones externas a la institución (Pruebas ICFES en todos los niveles, pruebas PISA, entre otras).

Las autoridades locales deben contar con un enfoque de calidad basado en las competencias que dirija su gestión a mejorar la capacidad del sistema para lograr que los estudiantes alcancen niveles satisfactorios de éstas, las cuales facilitan la integración pedagógica de todo el sistema educativo, desde el preescolar hasta la educación superior. El sistema cuenta con estándares de calidad que dan cuenta de estas competencias, en un nivel creciente de complejidad y especialización, y se espera que los estudiantes las desarrollen y las alcancen en cada uno de los grados y niveles educativos. Estos estándares aclaran y precisan las expectativas de comportamiento e incluyen valores sociales e identidad cultural. A través de los mismos se busca garantizar equidad en el aprendizaje y, al mismo tiempo, ofrecer herramientas para la planificación y ejecución de los proyectos escolares (MEN, 2009, p.18).

Las competencias llegaron de la mano con el proceso de globalización y la economía de mercado que exigen de los sujetos respuestas a demandas de conocimiento, destrezas y actitudes. Se llegó entonces a la denominada “reorganización curricular” que pasó de objetivos, logros e indicadores de logros, a competencias, desempeños y posteriormente a derechos básicos de aprendizaje<sup>110</sup> que, surgidos a partir de lineamientos y estándares como juicios normalizadores, hacen posible la comparación con otros países bajo parámetros medibles y verificables. Esto supuso el desplazamiento de enunciados y categorías como igualdad y participación para dar paso a los de la eficiencia, competencia y calidad.

En el orden de la competencia, como parte de la economía del mercado, se produce el efecto de estudiantes exitosos o fracasados desde el establecimiento de la evaluación como control de calidad. Y es que el seguimiento a la calidad como último fin está asido a los procesos

---

<sup>110</sup> <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>

evaluativos como patrón de medida: calidad en el aprendizaje a través de la evaluación de los/as estudiantes, calidad en el quehacer docente a partir de la evaluación de desempeño del maestro/a y calidad en la ejecución del currículo a partir de la evaluación institucional. Cada sujeto (estudiante, docente o directivo) debe convertirse en un sujeto competente, de lo contrario deberá realizar planes de mejoramiento para superar su incompetencia. Cada competencia, logro, indicador o desempeño atomiza aún más al sujeto, pues se busca realizar un seguimiento de su propia gestión: paso a paso, peldaño a peldaño (Vásquez, 2013).

Los estudiantes son evaluados con base en estos estándares, lo que permiten medir los avances en sus procesos de aprendizaje y establecer acciones que contribuyan a cualificar el desempeño escolar de niños, niñas y jóvenes. La evaluación de los estudiantes forma parte del Sistema de Evaluación de la Educación, un sistema de monitoreo sostenido del desarrollo de áreas elementales que permite medir la pertinencia de los conocimientos adquiridos y formular acciones con base en los resultados para garantizar la calidad de la educación. Dicho sistema también cuenta con herramientas para medir la idoneidad de: i) los docentes y directivos docentes, ii) aspirantes a docentes y directivos docentes, iii) funcionamiento, características y condiciones de los establecimientos educativos del país. [...] El análisis de los resultados evaluativos ha orientado la toma de decisiones de las políticas de calidad educativa, con miras a alcanzar las metas establecidas o a proponer nuevas políticas que reformulen las existentes [...] con información para formular estrategias y asignar recursos. También pueden focalizar acciones y realizar comparaciones, dentro y fuera del aula, que les permitan ponderar la situación particular de cada estudiante o establecimiento educativo según las características zonales (rural o urbana), sectoriales (oficial o privada), culturales y étnicas (indígenas, afrodescendientes, raizales y ROM), e incluso, pueden establecer comparaciones con otras regiones o con el nivel nacional, en los casos en que se pueda referenciar. (MEN, 2009, p.19).

En el fracaso escolar, la teoría darwinista apunta al estudiante en el plano educativo y responde a exigencias de una política educativa que privilegia la competitividad, las pruebas, exámenes selectivos y meritocracia académica propias del neoliberalismo. Se naturaliza un tipo de subjetividad en la población escolar con la creencia de no “encajar” en el sistema escolar (y posiblemente en el social) y que no tiene capacidades (Vásquez, 2018). Este tipo de “selección” escolar evidencia formas diversas de estigmatización, discriminación y dominación de un sistema que ningunea la incompetencia.

De esta manera se ponderan resultados individuales a través de cuadros de excelencia y tablas de posiciones a destacar. A quienes no alcanzan el mínimo de competencias requerido, se le asignan planes de mejoramiento. A quienes por causa del bajo desempeño académico no alcanzan a aprobar o tras la reprobación y la constante repitencia pasaron a estar en situación de extraedad, la flexibilidad del sistema de la gestión escolar les ofrece diversas estrategias que les permitan “engancharse” de manera efectiva al sistema educativo. Algunas de ellas son, por ejemplo, la estrategia A-probar (para el bajo desempeño académico) que determina, a partir de 2010, clases adicionales para el alcance de las competencias y desempeños mínimos y para la repitencia frecuente los programas de aceleración del aprendizaje<sup>111</sup> (estrategia que en Bogotá se denominó “Volver a la escuela” 2004 - 2008) que permite incluso cursar dos grados escolares en el año hasta llegar al grado en el que, por edad, se debería estar.

Por su parte, en las instituciones que no obtienen los resultados esperados se realiza un seguimiento más detallado, se asignan rubros para capacitación en pruebas, simulacros, horas extras de refuerzo escolar -en contrajornada o fines de semana-, se reorganizan tiempos, espacios, prácticas y saberes para un fin deseado: la obtención de mejores resultados que permitan no sólo un aumento en la aprobación escolar sino mejores resultados institucionales (principalmente en pruebas) que evadan el señalamiento como establecimientos rezagados.

Así emerge la excelencia como enunciado dentro de la formación discursiva de la gestión. Estudiantes e instituciones buscaron no solo el éxito sino la excelencia<sup>112</sup> determinada en gran medida por índices de calidad que “midan” niveles de gestión y eficiencia en resultados como el Índice Sintético de Calidad Educativa [ISCE] (Decreto 1075 de 2015). Esta medida asigna a cada nivel educativo (primaria, secundaria o media) un indicador numérico entre uno y diez -calculado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación<sup>113</sup> [ICFES] - a partir de los resultados de las pruebas Saber -realizadas para los grados 3°, 5°, 9° y 11° actualmente- y la eficiencia interna de la institución educativa descrita en:

---

<sup>111</sup> <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-340092.html>

<sup>112</sup> En Bogotá se planteó afrontar la política de lineamientos y estándares que tiende a simplificar el proceso de enseñanza y verificación del aprendizaje desde otra propuesta fundamentada en la renovación curricular desde campos de pensamiento para la transformación de la escuela y la enseñanza, buscando la excelencia en los colegios públicos, como condición esencial que garantiza el pleno derecho a la educación.

<sup>113</sup> Que pasó de ser el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior a Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

- *Desempeño escolar (40%)*: Muestra el estado de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con los resultados de la última aplicación de las pruebas Saber de Lenguaje y Matemáticas.
- *Progreso (40%)*: Refleja el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en las últimas dos aplicaciones de las pruebas Saber de Lenguaje y Matemáticas de cada Establecimiento Educativo.
- *Eficiencia (10%)*: Se trata de la tasa de aprobación escolar de la última cohorte. Los resultados se toman de SIMAT [Sistema Integrado de Matrículas].
- *Ambiente escolar (10%)*: refleja la percepción de los estudiantes sobre el ambiente en el que aprenden y el compromiso de sus docentes en su aprendizaje. Sus resultados se obtienen de la última aplicación del cuestionario de contexto (factores asociados que aparecen junto a las pruebas saber de los diferentes grados)<sup>114</sup>.

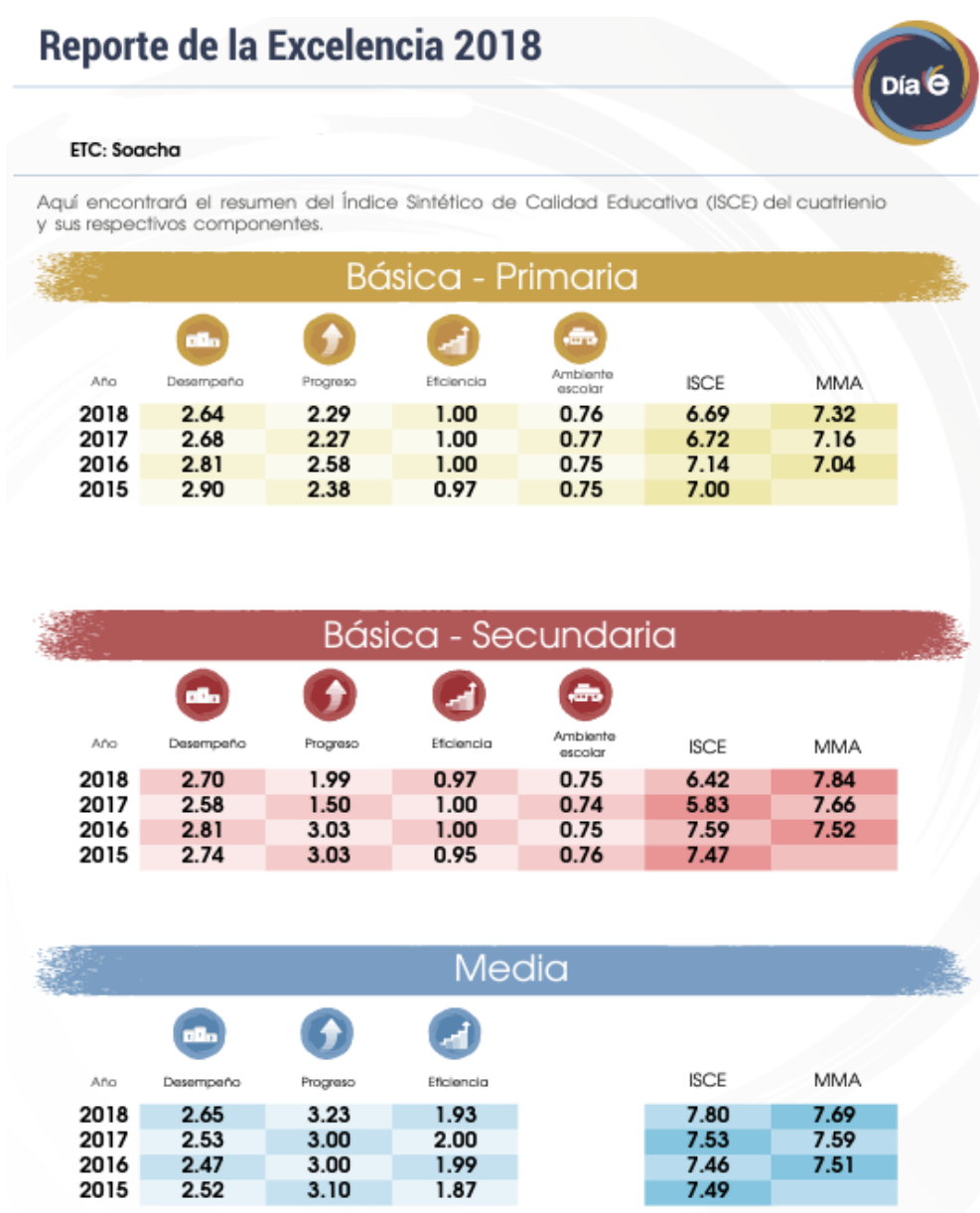
EL ISCE hace parte de los análisis que se establecen al interior de las instituciones cada año en lo que el MEN ha denominado “Día E” o día de la Excelencia. En este día, a manera de revisión retrospectiva, se establecen situaciones que merecen atención -bajos resultados o altas reprobaciones- y planes de mejoramiento (a manera de tecnología de gobierno) para llegar al “mea culpa” de los mismos establecimientos educativos. Junto al ISCE, el MEN en Colombia planteó metas de mejoramiento anual -MMA- definidas hasta 2025, que permiten comparar los resultados propios de los establecimientos educativos en el tiempo. Con ellas buscan “motivar” un análisis del cambio en los resultados y clasificaciones de cada institución por parte de todos los actores educativos sobre el aprendizaje escolar para orientarlo a metas alcanzables.

---

<sup>114</sup> Tomado de la página del MEN <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397385:Indice-Sintetico-de-la-Calidad-Educativa-ISCE>

Imagen 17.

Índice Sintético de Calidad.



Fuente: Colegio D. (2018).

La mejora anual determina incentivos económicos a instituciones y reconocimientos a docentes que garanticen una tasa de mayor aprobación o mejores resultados en pruebas estandarizadas como las Saber 11° (pruebas que determinan el acceso de bachilleres a la educación superior y que desde el 2000 pasaron de ser exámenes de contenidos a exámenes “por competencias”), herramientas de control sobre los sujetos para garantizar la

competitividad y la eficiencia en las labores escolares y educativas, lo que genera en estudiantes y docentes la necesidad de producir mejores resultados desde el control.

Art. 60: El Gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional, podrá utilizar los recursos de este programa para otorgar estímulos a las entidades territoriales certificadas en educación y a los establecimientos educativos, para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media y los procesos de capacitación y actualización de docentes. Los estímulos se otorgarán de conformidad con lo establecido en los acuerdos de desempeño firmados entre la respectiva entidad territorial y/o el establecimiento educativo y el Ministerio de Educación Nacional. [...] Parágrafo. El otorgamiento de estímulos a la calidad educativa solo se podrá hacer con fundamento en las mejoras que registren los establecimientos educativos, medidas de acuerdo con el índice de calidad que defina el Ministerio de Educación Nacional, el cual se construirá a partir de los resultados de las pruebas administradas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Congreso de Colombia, Ley 1753 de 2015 p.13).

### **5.2.3. A modo de conclusión.**

El proceso de descentralización que se facilitó tras la expedición de la CPN y la LGE (1994) determinó el traslado de responsabilidades a la propia institución desde la financiación y la autonomía, hasta el control de sus diversos procesos, elementos que se combinaron para la emergencia de la gestión como discurso. Así mismo, la participación de la comunidad en el Gobierno Escolar (reglamentado de igual forma en la LGE) hizo que asumiera la gestión de sus propios aprendizajes y que se le restase de alguna manera responsabilidad al Estado como garante de los derechos. Se pasó de un estado benefactor a un Estado regulador que busca articular calidad, competitividad, productividad y educación, enfocado en lineamientos, estándares y una formación superior y docente desde parámetros de acreditación.

La educación se ha pensado durante el siglo XXI desde la productividad en el sistema económico imperante para la formación de ciudadanos competentes. Desde ese presupuesto la OCDE (2019a) estableció “Diez propuestas clave para una educación de calidad” para los que la educación y la formación son elementos estratégicos claves de los países para preparar su

futuro social y económico, situación que instrumentaliza la educación (Vázquez, 2018) al ponerlas al servicio del mercado y la competitividad, deshumanizando el currículo y el servicio educativo al determinar en ello un sentido meramente empresarial y de negocio.

La gestión evidenció la transferencia del discurso empresarial al espacio educativo y como discurso modificó prácticas formativas<sup>115</sup> y pedagógicas en lo educativo desde la planeación, el mejoramiento, el seguimiento y la evaluación curricular hasta los procesos de flexibilización en el aula. Así mismo, la gestión naturalizó enunciados como eficiencia, eficacia, viabilidad y alcance, al burocratizar sus estrategias de control -desde actividades y competencias evaluables- para crear su propio objeto de verdad: la organización (Ball, 1993).

La organización se configuró entonces como disposición de recursos y otras instancias, mientras el direccionamiento especificó las diversas formas de los procesos para que lo planeado fuese posible y tuviera lugar (Puelles, 2005). En ese mismo sentido, la planeación se asumió como procedimiento: una herramienta administrativa que, como práctica, logró atornillar planes, programas y proyectos pensados para la escuela pero no por la escuela (Arbeláez y Ossa, 2022). Planear se convirtió en el anticipar, en el prever en la toma de decisiones y agenciar para la obtención de metas deseables desde el uso eficiente y racional de los recursos. La planeación requirió entonces de acciones como la inspección, el control y la vigilancia para verificar que en este caso, el servicio educativo tuviese lugar en el marco de la ley.

El discurso administrativo y gerencial encontró en la Guía 34<sup>116</sup> una sensación de libertad y horizontalidad en las relaciones en la escuela (Grinberg, 2008) que dispone un modelo de gestión fundamentado en la autonomía y la descentralización como elementos clave para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional [PEI]. Esta cartilla o guía surtió efecto de control y vigilancia para instalar el modelo de gestión como nueva forma de gobierno (considerada incluso como dispositivo) que enlaza procedimientos, técnicas e instancias que

---

<sup>115</sup> Con la aparición del discurso de la gestión, se introdujeron diversos estudios de educación superior y posgradual como la administración y la gestión educativa, la administración y gestión de centros educativos, planificación administración y evaluación de la educación, gerencia de instituciones educativas, entre otras.

<sup>116</sup> Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento.

orientan la escuela hacia horizontes más productivos (Vásquez, 2013; Arbeláez y Ossa, 2022). La evaluación es parte importante de todos estos procedimientos de control dentro de los procesos de gestión estratégica -liderados por el MEN- que busca una supuesta mejora de la calidad educativa, a partir de herramientas que determinan su “seguimiento y avance”.

Las reformas y estrategias empleadas en Colombia a la luz del discurso de la gestión fueron “sugeridas” por organismos internacionales como la UNESCO (1997) con la expedición de Estándares en educación y la declaración de esta misma organización en el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2000) realizado en Dakar (Senegal), el BID (1999) el propio BM<sup>117</sup>, bajo la creencia que mejores aprendizajes serían posibles bajo mejores administraciones (Puelles, 2005). Esta “mejor” administración en Colombia se tradujo así en estándares básicos de competencias, en un sistema continuo de evaluación que da cuenta de resultados académicos en todos los niveles y en planes de mejoramiento<sup>118</sup> para “encauzar la conducta y la práctica de los sujetos” (Vásquez, 2013, p.64). Así, desde la Economía y la administración se ha constituido el discurso del fracaso escolar en las últimas décadas señalando a los sujetos (estudiantes, docentes, directivos e instituciones) considerados incompetentes, improductivos, ineficientes e ineficaces como sujetos fracasados/as. Los discursos que etiquetan y clasifican terminan por cumplir una suerte de “control de calidad” que sostiene la “autogestión” institucional.

Las políticas educativas neoliberales tienen efectos evidentes en la producción de nuevas subjetividades en aspectos claves que surgen de nuevas mediciones de la calidad (neomanagement) como por ejemplo el Índice Sintético de la Calidad Educativa [ISCE] que proponen desde el discurso legal y académico, el modelo del funcionamiento empresarial posfordista, el interés por la calidad del servicio educativo y la satisfacción del cliente. De esta manera, docentes, estudiantes e incluso directivos se ven abocados a convertirse en sujetos eficaces, comprometidos, creativos, abiertos al aprendizaje, a la formación permanente y a la

---

<sup>117</sup> <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/brief/education-management>

<sup>118</sup> Los planes de mejoramiento son planes para optimizar resultados. Estos van desde el orden institucional como los relacionados con el funcionamiento del centro escolar y su autoevaluación anual [PMI], pasando por los proyectos transversales o las asignaturas (elaborados por los/as docentes), hasta los planes de mejoramiento que realizan los propios estudiantes para la superación de dificultades, la respectiva obtención de competencias y aprobación.



autorreflexión (Jódar y Gómez, 2007). Otro elemento clave en esta configuración de los sujetos es la cultura de la optimización que convierte al conocimiento en mercancía e importa del posfordismo la cultura de la calidad y la excelencia, metas a las que deben aspirar los individuos. Esta intervención educativa tiene como la constitución de subjetividades comunicativas, polivalentes, capaces de autocorregirse y evaluarse (Varela y Álvarez-Uría 1991).

La gestión entonces acude a otros saberes en el plano de la Pedagogía y la Estadística para incrementar la eficiencia y la calidad, discurso que se refleja en la importancia que se le otorga a las pruebas SABER, ICFES SABER y SABER PRO, pruebas estandarizadas que evalúan dejando de lado contextos y condiciones propias de los sujetos para lograr la objetivación del aprendizaje. Se clasifica no sólo estudiantes sino instituciones como exitosas o rezagadas pues los resultados evidencian enormes diferencias entre contextos: urbano/rural, oficial/privado, situación que ha aumentado en las últimas décadas. La Estadística empuja a la gestión hacia el conductismo pues lleva a que sujetos e instituciones actúen y asuman ciertas decisiones en pro de “mejores resultados”.

Esta condición ha permitido que el discurso de la gestión convierta el fracaso escolar de un buen número de estudiantes en fracaso institucional pues las estadísticas que acompañan a instituciones oficiales y rurales no son las mejores y a los ojos de las políticas públicas hay ineficiencia e ineficacia en sus resultados, lo que justifica de alguna manera la puesta en marcha de procesos de privatización iniciados a partir de 1999 gracias a la inversión del BID - en calidad de préstamo- para comprometer a los territorios colombianos en la reforma de la gestión escolar en todo el país. Este crédito justificó en su momento la aparición de Colegios en Concesión<sup>119</sup> (similar a lo que en España se conoce como educación concertada y en otros territorios como escuela chárter) que tienen una gestión mixta al combinar infraestructura escolar y mantenimiento con rubros oficiales con administración por parte de entidades o instituciones privadas (universidades, colegios privados, cajas de compensación familiar u otras). Este tipo de experiencias son adalid del discurso de la gestión como bandera en la

---

<sup>119</sup> Esta “alianza” educativa determina una supuesta mejora en la administración de recursos desde la gestión escolar, con mejores resultados escolares que generalmente se obtienen con mayor inversión económica a costa de condiciones laborales agotadoras y en alguna manera precaria (Termes, Bonal, Verger y Zancajo, 2015).

obtención de mejores resultados desde procesos anclados en la privatización que la justifican, situación a la que se suman las estadísticas de las que derivan dichos resultados desprovistos en algunos casos de análisis más detallados (Termes, Bonal, Verger y Zancajo, 2015).

### **5.3. Discursos que miden y objetivan: cifras y estadísticas que evidencian el fracaso escolar.**

#### **5.3.1. Las cifras no mienten: ¡lo que indican los indicadores!**

La escuela funciona desde hace ya un buen tiempo bajo la lente biopolítica, pues en palabras de Grinberg (2011b, p.15) lo excepcional y “lo no calculable se ha vuelto parte de lo posible, de una escala de medición”. A partir del control biopolítico, el individuo se ve normalizado con relación a estadísticas desde las cuáles se adscriben características específicas a partir de las que se supervisa y controla su desarrollo y avance, en sus primeros años en cuanto a su crecimiento y desarrollo y después, al ingresar a la escuela, con las diferentes mediciones estadísticas que se emiten sobre su aprendizaje: sus conocimientos y sus comportamientos.

La medición y las cifras instauran un efecto de objetividad y credibilidad y bajo dichos parámetros crean condiciones de verdad para aquello que evidencian y “muestran”. Los análisis estadísticos generan comparativas entre instituciones, estudiantes y docentes que logran crear en el ambiente de la competencia “una verdad” sobre quienes son mejores y exitosos y quienes no lo son.

Este ejercicio de poder excluye y normaliza desde sus discursos, desde prácticas como el reconocimiento nacional de colegios con mejores resultados -que justifican equívocamente la privatización-, la emisión de cuadros de honor o de excelencia, desde la selección universitaria y desde la asignación de reconocimientos para la obtención de mejores resultados en pruebas (becas y otras distinciones por “meritocracia”) (Tarabini, 2018).

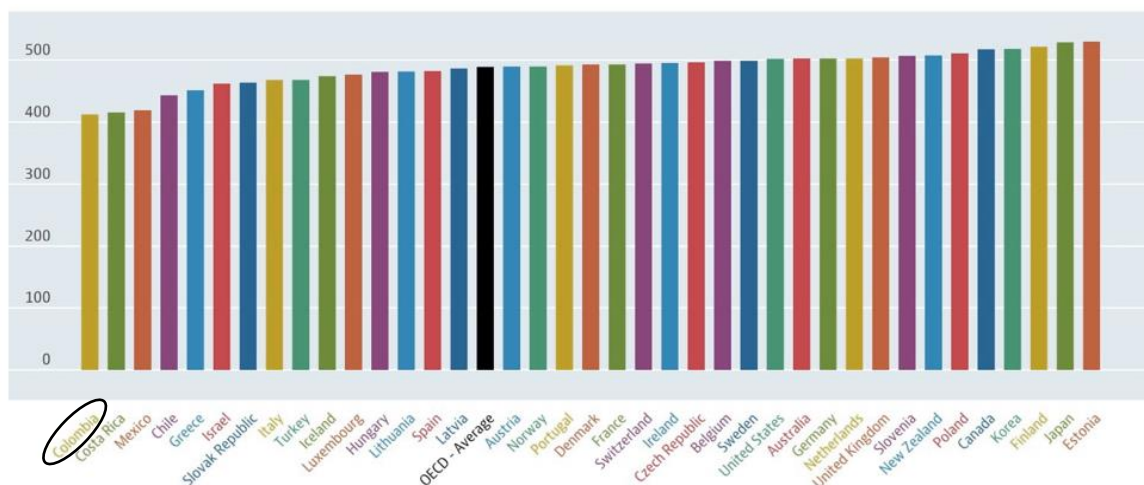
El poder de la medición, la estandarización y de la Estadística se legitima en la escuela y produce efectos en los procesos de subjetivación. Este proceso se consolida bajo los intereses

políticos y económicos del neoliberalismo y de entidades internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo -en el caso colombiano- y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Saura y Luengo, 2015).

Las políticas de estandarización representan a la biopolítica a través de la mensurabilidad de los saberes que controlan y diferencian a los grupos poblacionales. Mediante los resultados de estas pruebas, los conjuntos poblacionales son controlados y gobernados mediante los efectos económicos y políticos que generan [...] Los exámenes estandarizados componen la interrelación y legitimación de tres juegos de saber-poder que son inseparables: relaciones de saber; poder disciplinario y normalizador; y biopoder de regulación. La legitimación de las relaciones de saber se perpetúa por medio de los conocimientos específicos que son medidos en las evaluaciones estandarizadas que se encargan de formar un tipo de individuo predeterminado. La medición de esos saberes responde a un poder disciplinario y normalizador que se ejerce directamente en la producción de sujetos dóciles y categorizados en las líneas divisorias de la normalidad y anormalidad. Como elemento concluyente de estas relaciones de saber y poder, el biopoder de regulación se extiende a nivel global por medio de mediciones estandarizadas que introduce a los sujetos en conjuntos poblacionales. Estos tres juegos de saber-poder van aunados, forman parte del mismo aparato. (p. 120).

**Imagen 18.**

*Rendimiento científico (Resultados PISA - 2018).*



Fuente: OCDE (2021, p.4)

A nivel mundial y a partir de cifras ineludibles, la OCDE muestra resultados de pruebas que buscan simplificar “problemas” a través de sugerencias, orientaciones o cambios en políticas que favorezcan sus números pese a esconder la desigualdad y la relación directa entre el mercado y la organización educativa (Vázquez, 2018). Así, las estadísticas como tecnología incorporan figuras, normas, estrategias y mecanismos que promueven la clasificación a través de instrumentos de regulación y control de los sujetos (Foucault, 2000) que optimizan resultados en la medición de estándares como las pruebas PISA y sus correspondientes cifras, reportes e informes.

De este conjunto de tecnologías de dominación forman parte no sólo aquellas que manejan organismos internacionales sino las propias desarrolladas por entes gubernamentales de cada país y hasta las mismas empleadas por docentes en sus prácticas pedagógicas para aumentar la aprobación y el rendimiento escolar: evaluaciones estandarizadas, la publicación de cuadros de “honor” o excelencia con las ubicaciones de estudiantes dentro del grupo de acuerdo a su rendimiento académico, de los grupos dentro la institución, los incentivos económicos a docentes o directivos en cuanto a tasas de aprobación, las comisiones de evaluación y promoción, las semanas de refuerzo y superación de dificultades a las que asisten solo estudiantes que deben “recuperar” o “nivelar” asignaturas e incluso la propia evaluación docente que en algunos casos ha estado supeditada al porcentaje de aprobación de estudiantes: se obtiene mejor valoración de desempeño si se aprueba a mayor cantidad de niños y niñas.

A partir de los resultados, generalmente cuantitativos se establecen clasificaciones de instituciones, grupos, maestros y estudiantes (excelentes, buenos/as, regulares o malos/as) dependiendo de sus resultados verificables y medibles.

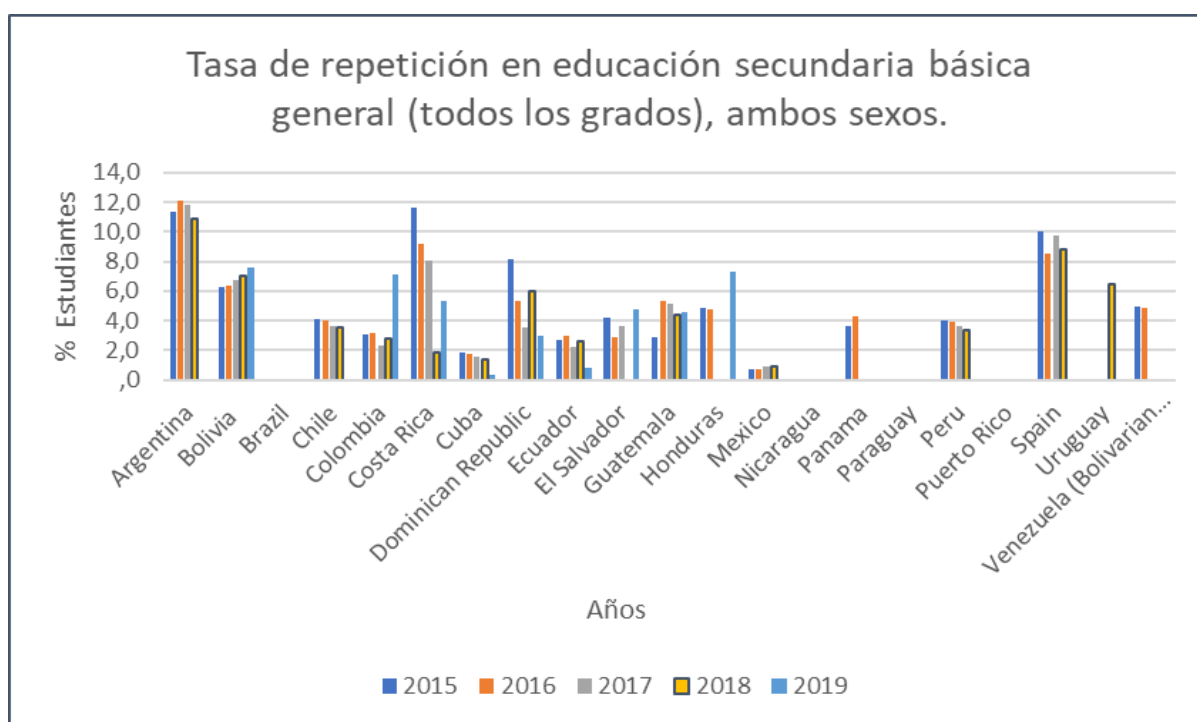
En el ámbito educativo y a partir de descriptores cuantificables, la Estadística determina el fracaso escolar no solo como una inversión poco rentable desde el punto de vista económico sea en el ámbito estatal o privado, sino ciertas consecuencias en las trayectorias escolares: reinicio del curso, deserción, adopción de otros modelos de educación (aceleración o semestralización para estudiantes extraedad) que terminan por afectar, a mediano y largo plazo, el avance educativo o laboral de la sociedad como dificultades para acceder a la

educación superior: maternidad y/o paternidad adolescente, asunción de funciones parentales (como cuidado de hermanos/as menores), precarización laboral por falta de formación cualificada, entre otras (Tarabini, 2018; Susinos *et al.*, 2014)<sup>120</sup>.

A nivel de Latinoamérica y España por ejemplo, estadísticamente el fracaso escolar puede leerse como “repetencia, reprobación o deserción escolar”, fenómeno que afecta principalmente la educación secundaria en donde se encuentran las cifras más representativas en el ciclo escolar en Argentina, España, Colombia y Bolivia -ver Tabla 1 y Gráfico 1-.

### Gráfico 1.

Tasa de repetencia en educación secundaria (Latinoamérica y España).



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2022) <http://data.uis.unesco.org/#><sup>121</sup>

<sup>120</sup> En Bogotá, por ejemplo, es difícil evidenciar algunas de estas consecuencias, ya que el cambio de institución es, simplemente, un traslado (no deserción o abandono pues no hay desvinculación efectiva del sistema educativo) y desafortunadamente invisibiliza otras dificultades del estudiante, de sus familias y por supuesto de las instituciones.

<sup>121</sup> Algunos datos de países como Brasil o Nicaragua no aparecen registrados en dicho portal, así como no se encuentran la totalidad de datos año a año para países como Panamá, Paraguay o Venezuela. La mayoría de los países no cuentan aún con datos para 2020.

Algunos análisis estadísticos y saberes cuantitativos evidencian el fracaso como un fenómeno que afecta a gran parte de la población colombiana, así como al presupuesto educativo de un país: una cifra llamada a abatir desde políticas públicas, especialmente en el ámbito de la educación estatal.

**Tabla 1.**

*Tabla de repitencia nacional oficial en Colombia por departamento (2013).*

<b>Departamento</b>	<b>Transición Preescolar</b>	<b>Básica Primaria</b>	<b>Básica Secundaria</b>	<b>Educación Media</b>	<b>Niños</b>	<b>Niñas</b>
Antioquia	0,2	1,41	2,27	1,12	1,84	1,3
Atlántico	1,79	1,71	1,89	0,79	1,97	1,35
Bogotá D.C.	0,91	4,88	10,78	5,54	8,2	5,57
Bolívar	1,09	2,12	2,19	0,83	2,42	1,38
Boyacá	0,4	1,28	2,55	1,37	2	1,37
Caldas	0,31	1,57	2,75	1,42	2,25	1,48
Caquetá	0,37	1,13	2,06	0,89	1,48	1,16
Cauca	0,32	1,2	1,67	1,23	1,45	1,11
Cesar	1,22	0,99	1,27	0,68	1,29	0,84
Córdoba	2,32	2,85	2,86	1,73	3,35	1,98
Cundinamarca	0,38	1,39	2,95	1,52	2,3	1,49
Chocó	0,25	0,16	0,11	0,06	0,18	0,11
Huila	0,24	0,77	1,65	0,81	1,19	0,87
La Guajira	1,9	2,47	2,61	1,11	2,7	1,99
Magdalena	1,31	1,28	1,56	0,76	1,72	0,9
Meta	0,15	0,93	1,86	0,66	1,31	0,99
Nariño	0,52	1,84	2,34	1,34	2,18	1,52
Norte de Santander	0,66	1,3	2,67	1,56	1,9	1,53
Quindío	0,08	1,04	1,81	0,65	1,4	1,02
Risaralda	0,26	0,86	1,29	0,63	1,13	0,75
Santander	0,87	1,48	3,29	1,35	2,44	1,65
Sucre	0,77	0,72	0,69	0,64	0,88	0,52
Tolima	0,16	0,5	0,61	0,39	0,59	0,4
Valle del Cauca	0,34	1,09	1,9	0,86	1,55	1,05
Arauca	1,42	1,96	3,63	2,04	2,89	1,94
Casanare	0,33	1,21	2,03	0,54	1,55	1,14
Putumayo	0,37	0,92	1,34	0,56	1,08	0,88
Amazonas	2,46	4,41	5,16	2,58	4,93	3,63
Guainía	5,1	3,72	3,06	1,55	3,59	3,6
Guaviare	0,31	0,8	1,84	1,79	1,44	0,86
Vaupés	0,76	2,96	3,01	3,2	3,23	2,44
Vichada	0,33	0,91	2,36	1,7	1,4	1,08
San Andrés y Providencia	4,12	3,31	6,98	3,63	6,02	3,42

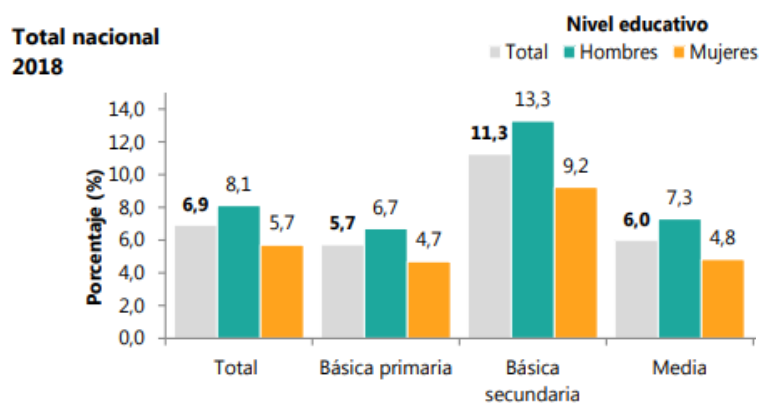
Fuente: Esri Colombia (2016). Tomado de <https://datosabiertos.esri.co/datasets/tasa-de-repitencia-en-el-sector-oficial-desde-transicion-hasta-grado-once/explore?location=4.257430%2C-74.303100%2C6.00&showTable=true>

A nivel nacional, los departamentos con alto número de población rural y en condición de vulnerabilidad concentran las más altas cifras de deserción (región caribe, insular y oriental). En todos los territorios, el nivel de secundaria y el grupo de los niños registran más altas tasas de repitencia.

En algunos territorios con alta población infantil (primera infancia) en condición de pobreza y vulnerabilidad presentan altas tasas de repitencia en el nivel de educación infantil (transición / preescolar) en departamentos como Atlántico, Córdoba, Amazonas y San Andrés y Providencia. Bogotá Distrito Capital [DC] al tener la mayor cantidad de población escolar y la mayor cantidad de centros educativos en todos los niveles (públicos y oficiales), incluso mayor que algunos departamentos en su totalidad, presenta las más altas tasas de repitencia en primaria, secundaria y media, así como entre niños y niñas (clasificación por sexo). Se muestran datos relevantes y altas tasas en zonas distantes en Amazonas (territorio selvático) y San Andrés y Providencia (isla de mayor turismo en el país) que habría que revisar en sus propios contextos y condiciones específicas.

### Gráfico 2.

Tasa de reprobación nacional (Colombia) por nivel educativo y sexo.



Fuente: DANE (2019)

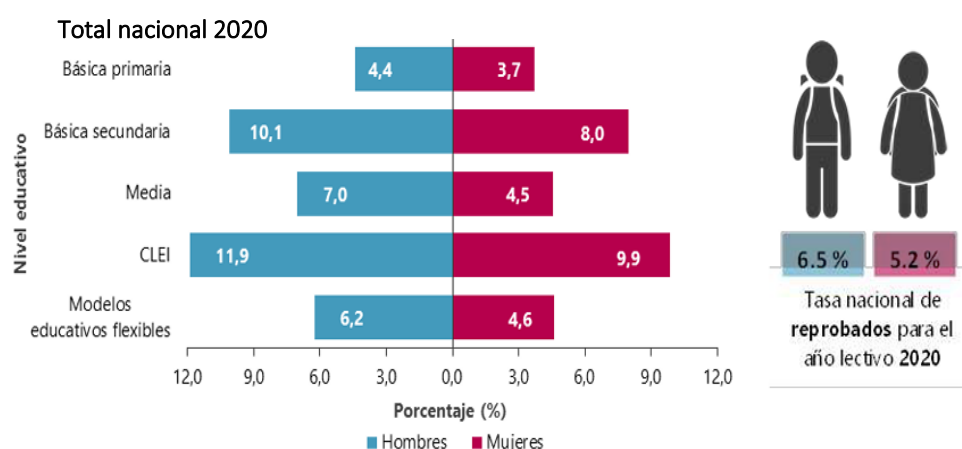
Otros informes dejan entrever esta situación con algún grado de profundidad. Por ejemplo los especificados en la Encuesta Nacional de Deserción Escolar [ENDE] (2011) liderada por el Ministerio de Educación Nacional [MEN]<sup>122</sup>, muestran como la básica secundaria (6° a 9°

<sup>122</sup> [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293659\\_archivo\\_pdf\\_abc.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293659_archivo_pdf_abc.pdf), o el Boletín de prensa del DANE de 2011. [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol\\_EDUC\\_2011.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_2011.pdf)

grado) presenta la mayor cantidad de estudiantes en extraedad, reflejando un elevado porcentaje de repitencia, así como la posibilidad de presentarse una grave situación de fracaso/deserción escolar durante su proceso educativo, específicamente en este nivel de estudios. Otros datos (Muñoz, 2013, p.30) muestran que, aunque la reprobación y la deserción escolar han disminuido en los últimos años, es precisamente la secundaria el nivel en el que sigue presentándose con más fuerza este fenómeno (como evidencian las estadísticas).

### Gráfico 3.

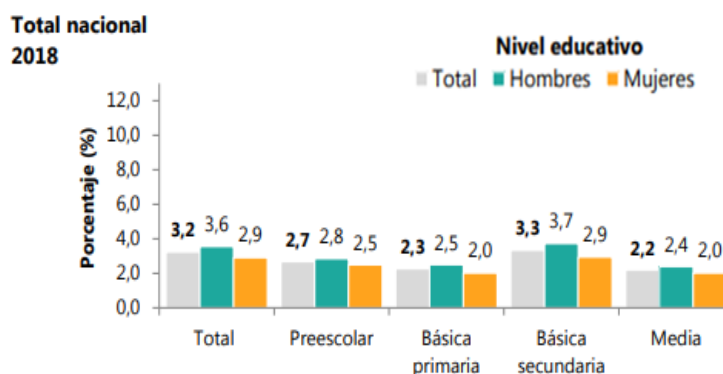
Tasa de reprobación nacional (Colombia) por nivel educativo y sexo.



Fuente: DANE (2022)<sup>123</sup>

### Gráfico 4.

Tasa de deserción nacional (Colombia) por nivel educativo y sexo.



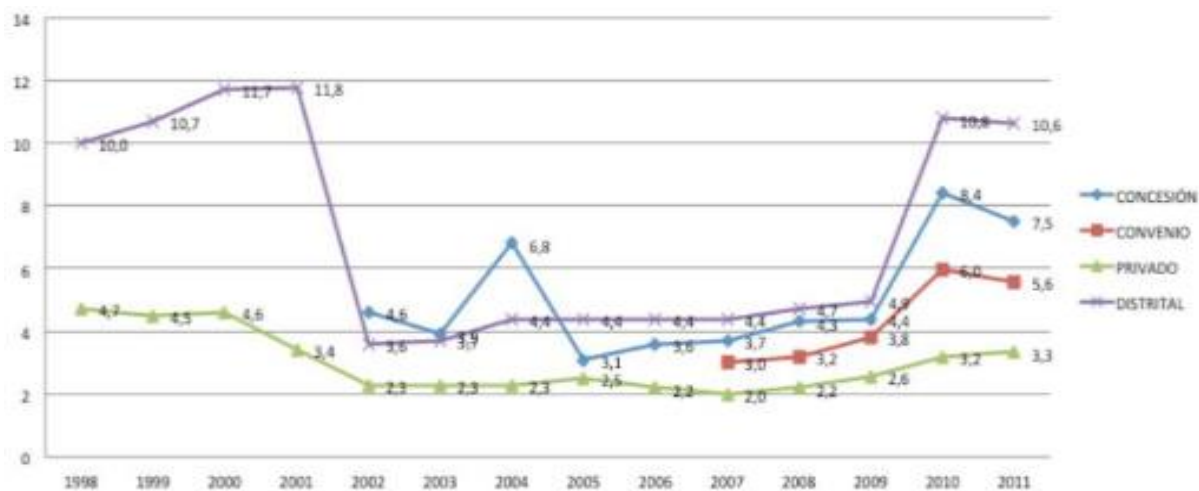
Fuente: DANE (2019)

<sup>123</sup> Durante el 2020 con la pandemia producida a nivel mundial por efectos del COVID-19, este porcentaje aumento en la CLEI - Ciclos lectivos integrados especiales en la educación formal de adultos- entendiendo las dificultades económicas de dicha población que obligó a descuidar o incluso abandonar sus estudios nocturnos o de fines de semana. Así mismo los niveles de reprobación disminuyeron en otros ciclos de educación atendiendo la flexibilidad en el proceso evaluativo que fue preciso implementar en la virtualidad.



### Gráfico 5.

Evolución Tasa de reprobación Bogotá D.C. 1998 – 2011 por nivel y clase de colegio.



Fuente: SED (2013).

El nivel de educación secundaria es en el país y en su capital la franja educativa más afectada en términos de reprobación y deserción, elementos fundamentales en la determinación del fracaso escolar, convirtiéndose en un término “casi técnico” -desde el discurso estadístico- que hace medible y cuantificable una realidad cargada negativamente explicada con instrumentos y comprobaciones derivados de cifras “aparentemente despolitizadas” (Vázquez, 2018). En Bogotá por ejemplo, con el mayor número de población escolar en el país, durante mediciones realizadas entre 2012 y 2020, se obtuvieron resultados que evidencian también altas tasas de *reprobación* y *deserción* en la educación secundaria (tanto en educación oficial como privada).

### Tabla 2.

Evolución Tasa de reprobación Bogotá D.C. 2012 – 2017 por nivel y clase de colegio.

Sector/Nivel Educativo	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Total Oficial</b>	<b>8,4</b>	<b>8,9</b>	<b>9,0</b>	<b>8,7</b>	<b>9,0</b>	<b>8,9</b>	<b>9,0</b>	<b>0,9</b>	<b>5,1</b>
Preescolar	0,5	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4
Primaria	5,4	5,7	5,6	5,5	6,1	6,4	6,4	0,5	3,2
Secundaria	13,6	14,4	15,1	14,2	14,6	14,4	14,4	1,0	7,5
Media	8,1	8,3	8,3	7,9	7,9	7,3	8,0	2,3	7,4
<b>Total No oficial</b>	<b>3,0</b>	<b>3,1</b>	<b>3,0</b>	<b>3,1</b>	<b>2,7</b>	<b>2,5</b>	<b>2,3</b>	<b>1,0</b>	<b>0,6</b>
Preescolar	0,5	0,6	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2
Primaria	1,8	1,8	1,6	1,5	1,5	1,3	1,2	0,4	0,3
Secundaria	5,9	6,0	6,3	6,0	5,2	4,9	4,3	1,9	1,0
Media	3,3	3,5	3,1	3,0	2,8	2,5	2,4	1,1	0,5

Fuente: SED (2017; 2018; 2020a).

**Tabla 3.**

*Evolución Tasa de deserción Bogotá D.C. 2012 – 2017 por nivel y clase de colegio.*

Sector/Nivel Educativo	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Total Oficial</b>	<b>3,1</b>	<b>2,6</b>	<b>2,5</b>	<b>3,6</b>	<b>2,1</b>	<b>1,6</b>	<b>1,7</b>	<b>1,6</b>	<b>0,5</b>
Preescolar	2,7	2,5	2,7	3,5	2,2	2,2	1,9	2,1	0,5
Primaria	2,4	2,0	2,0	2,7	1,6	1,3	1,3	1,4	0,5
Secundaria	4,1	3,5	3,0	4,9	2,7	1,9	2,0	1,8	0,4
Media	3,1	2,5	2,5	3,2	2,0	1,5	1,5	1,4	0,6
<b>Total No oficial</b>	<b>1,0</b>	<b>0,9</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>	<b>1,4</b>	<b>2,0</b>
Preescolar	1,3	1,2	0,9	1,2	1,2	1,0	1,1	3,2	6,9
Primaria	0,9	0,8	0,7	0,7	0,8	0,7	0,8	1,4	2,1
Secundaria	1,1	1,0	1,0	0,8	0,8	1,0	0,8	1,2	1,3
Media	0,8	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,8

Fuente: SED (2017; 2018; 2020a).

En las encuestas de caracterización escolar realizadas por la Secretaría de Educación del Distrito -Bogotá- (SED, 2017; SED, 2018; SED, 2020a), por ejemplo, se evidencian adicionalmente hallazgos importantes en relación con la relevancia que cobra la situación de extraedad de N.N.A para el nivel de secundaria, pues un número elevado de la población escolar en algunas instituciones realiza estudios en grados que ya no corresponden a su edad cronológica<sup>124</sup> y a partir de esta situación, asumen otras responsabilidades que les distancian de una u otra forma de los intereses académicos y de formación, aumentando tasas de fracaso y deserción. Se evidencia a la vez como grandes cambios dentro de los niveles educativos, por ejemplo, el paso de la educación básica primaria a secundaria (en Colombia el paso de grado 5° a 6°), presentan un alto índice de reprobación.

A nivel nacional también se elabora un “ranking” que clasifica a las instituciones indirecta y estadísticamente en excelente, buena o regular, de acuerdo con los resultados obtenidos en pruebas saber, especialmente por los alcanzados por estudiantes de último grado académico en la prueba SABER 11° (ver imagen 19), prueba que aunque es nacional se ha estandarizado pese a las enormes diferencias de contexto entre instituciones (principalmente entre instituciones oficiales y privadas y entre urbanas y rurales) cuyos estudiantes deben presentarla año tras año.

---

<sup>124</sup> Debido a la alta pérdida de años anteriores o a su retiro sin finalizar el ciclo o año escolar deben empezar a asumir responsabilidades como cuidar de hermanos/as menores, ocuparse de labores domésticas o de incluso buscar trabajo para ayudar con la manutención del hogar.

### Imagen 19.

Comparativo Nacional 2015- 2017 Sectores Privado oficial Urbano Oficial Rural Prueba Saber Lenguaje 5°.



Fuente: Tomado de Fundación Compartir (2019)

### Imagen 20.


Ranking -clasificación- de colegios a nivel nacional según resultados Icfes SABER 11°.

PTO.	CÓDIGO	INSTITUCIÓN	MUNICIPIO	DEPARTAMENTO	CAL	NATURALEZA	JORNADA	EST	LC	MAT	SC	NAT	ING	PROMEDIO PONDERADO
1	125211	CAMBRIDGE SCHOOL (GIMN BILING PLAZA SESAMO)	PAMPLONA	NORTE SANTANDER	A	NO OFICIAL	MAÑANA	20	78,85	77,35	75,05	77,45	78,10	77,246
2	099002	LIC CAMPO DAVID	BOGOTÁ D.C.	BOGOTÁ	A	NO OFICIAL	COMPLETA	25	75,96	80,44	73,20	76,88	84,52	77,228
3	066845	INST ALBERTO MERANI	BOGOTÁ D.C.	BOGOTÁ	A	NO OFICIAL	COMPLETA	30	74,67	78,33	76,20	72,97	81,33	75,987
4	079806	COL NUEVO COLOMBO AMERICANO	BOGOTÁ D.C.	BOGOTÁ	A	NO OFICIAL	COMPLETA	64	73,42	78,39	73,83	74,16	83,95	75,642
5	098640	GIMNASIO COLOMBO BRITANICO - BILINGÜE INTERI	BOGOTÁ D.C.	BOGOTÁ	A	NO OFICIAL	COMPLETA	67	73,01	76,61	73,07	74,51	86,09	75,209
6	003194	NUEVO COL DEL PRADO	BARRANQUILLA	ATLANTICO	A	NO OFICIAL	COMPLETA	70	73,53	77,14	71,10	76,41	79,40	74,920
7	019810	COL ANGLO AMERICANO	BOGOTÁ D.C.	BOGOTÁ	A	NO OFICIAL	COMPLETA	179	73,39	74,86	74,21	74,21	83,63	74,895
8	024059	LIC NAVARRA	BOGOTÁ D.C.	BOGOTÁ	A	NO OFICIAL	COMPLETA	48	72,46	75,90	76,10	72,81	81,52	74,872
9	118539	COL INGLES	IBAGUÉ	TOLIMA	A	NO OFICIAL	COMPLETA	17	72,76	77,00	72,47	75,18	80,94	74,860
10	065177	ASPAEN GIMNASIO CANTILLANA - SEDE PRINCIPAL	PIEDECUJESTA	SANTANDER	A	NO OFICIAL	COMPLETA	31	72,26	75,84	71,16	74,74	86,00	74,462
6150	090845	CENT EDUC DIST FEDERICO GARCIA LORCA	BOGOTÁ D.C.	BOGOTÁ	A	OFICIAL	MAÑANA	118	50,95	48,91	44,89	48,74	49,11	48,428
6151	167569	INSTITUTO EDUCATIVO SEMBRANDO ALTERNATIVAS DOSQUEBRADAS	RISARALDA	A	NO OFICIAL	FIN DE SEMANA	9	51,56	47,89	48,22	46,67	46,56	48,427	
6152	030403	IE TECNICA DE COMERCIO VIRGINIA GOMEZ	CIÉNAGA	MAGDALENA	A	OFICIAL	TARDE	94	51,13	51,07	45,26	47,43	44,89	48,426
6153	013656	SE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO - SEDE PRINCIPAL	BELÉN DE UMBRÍA	RISARALDA	A	OFICIAL	MAÑANA	94	51,74	49,13	45,50	46,94	49,61	48,426
6154	627687	CENT EDUC LOS ANGELES	ESPINAL	TOLIMA	A	NO OFICIAL	COMPLETA	6	52,17	47,83	44,00	48,17	53,00	48,423
6155	155820	INST. DOCENTE DEL CARIBE	CARTAGENA DE INDIAS	BOLIVAR	A	NO OFICIAL	MAÑANA	52	51,27	49,00	46,62	46,94	48,02	48,423
6156	034488	INSTITUCION EDUCATIVA PROVIDENCIA	PROVIDENCIA	NARIÑO	A	OFICIAL	MAÑANA	60	49,63	49,47	45,77	49,33	46,88	48,422
6157	612895	COLEGIO SAN JERONIMO - SEDE PRINCIPAL	EL ROSAL	CUNDINAMARCA	A	NO OFICIAL	MAÑANA	19	51,21	48,32	46,58	46,95	50,32	48,421
6158	708719	IE EDUARDO SUAREZ ORCASITA	VALLEDUPAR	CESAR	A	OFICIAL	ÚNICA	120	51,35	47,83	46,58	48,03	48,13	48,420
6159	091785	INSTITUCION EDUCATIVA CIUDADELA SUCRE	SOACHA	CUNDINAMARCA	A	OFICIAL	MAÑANA	74	50,64	49,41	45,27	48,54	47,89	48,419
12531	429001	IE INDÍGENA DE PLAYON - SEDE PRINCIPAL	LLORÓ	CHOCO	A	OFICIAL	MAÑANA	13	34,69	29,15	30,23	31,54	34,62	31,651
12532	501635	I.E. INSTITUCIÓN ETNOEDUCATIVA U WA IZQUETA	TOLEDO	NORTE SANTANDER	A	OFICIAL	COMPLETA	6	33,83	27,17	29,17	36,17	32,17	31,628
12533	377283	COLEGIO VOCACIONAL AGRICOLA GUANGUI	TIMBIQUÍ	CAUCA	A	OFICIAL	MAÑANA	6	33,33	27,17	30,33	34,50	35,00	31,615
12534	424432	CE INDÍGENA EUCICIO ISARAMA - SEDE PRINCIPAL	ALTO BAUDÓ	CHOCO	A	OFICIAL	MAÑANA	8	33,00	27,63	31,00	33,38	35,13	31,548
12535	661264	INSTITUCION ETNOEDUCATIVO INTERNADO INDIGI DIBULLA	LA GUAJIRA	A	OFICIAL	COMPLETA	5	32,60	27,60	28,60	34,80	37,80	31,431	
12536	429985	IE INDÍGENA DE PUERTO INDIÓ (RIO CHORI) - SEDE NUQUÍ	CHOCO	A	OFICIAL	MAÑANA	7	31,29	27,43	31,71	33,00	36,71	31,308	
12537	189167	CE INDÍGENA DE CHANO - SEDE PRINCIPAL	BOJAYÁ	CHOCO	A	OFICIAL	MAÑANA	19	33,26	27,00	30,58	32,79	35,53	31,263
12538	425942	IE INDÍGENA DE BUENA VISTA - SEDE PRINCIPAL	BAJO BAUDÓ	CHOCO	A	OFICIAL	MAÑANA	10	31,70	25,90	32,30	33,70	35,10	31,223
12539	190538	IE INDÍGENA LA PLAYITA - SEDE PRINCIPAL	ALTO BAUDÓ	CHOCO	A	OFICIAL	MAÑANA	9	33,33	24,33	31,56	32,11	38,44	30,957
12540	174128	I.E. INTERCULTURAL DOKABU - SEDE PRINCIPAL	PUEBLO RICO	RISARALDA	A	OFICIAL	FIN DE SEMANA	13	33,00	26,00	28,23	32,15	33,69	30,142

Fuente: Informe anual empresa evaluadora. Ochoa, M (2020). Tomado de: <https://miltonochoa.com.co/web/>

**Imagen 21.**

*Estadística interna establecimiento educativo – Resultados ICFES Saber 11° 2013.*



**ESTADÍSTICAS POR INSTITUCIÓN PRUEBAS SABER 11 2013**

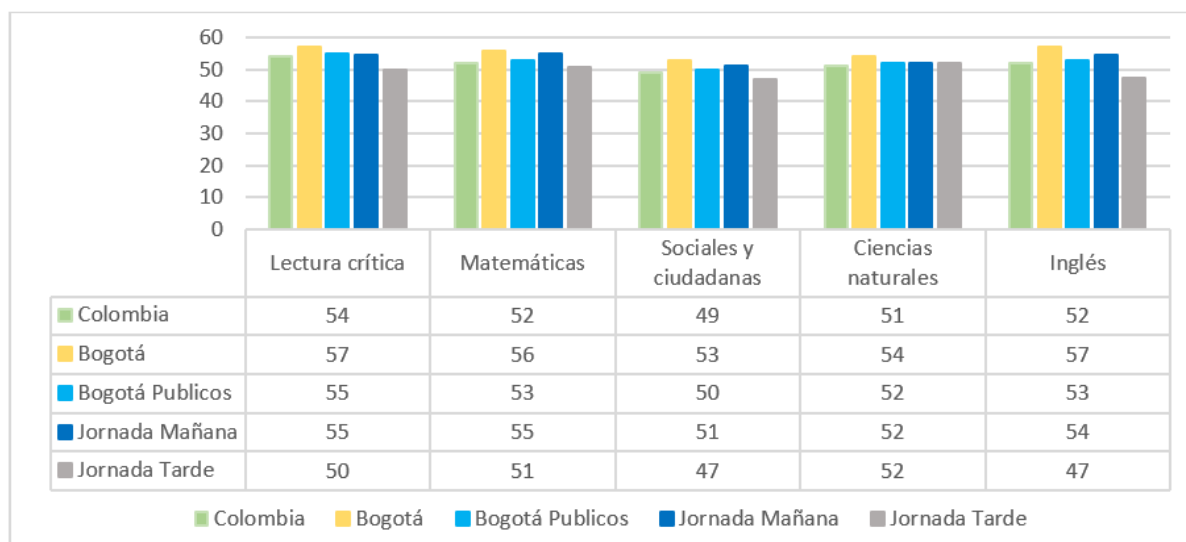
NOMBRE INSTITUCIÓN	NOMBRE MUNICIPIO	CALENDAR	MATEMÁTIC	QUÍMICA	FÍSICA	BIOLOGÍ	FILOSOFÍA	INGLÉS	LENGUAJE	SOCIALES
CENTRO EDUCATIVO DE EDUCACION B	BOGOTÁ D.C.	A	49,04	50,70	48,25	47,47	43,37	46,81	51,23	47,46

Fuente: Archivo Colegio D. (2013).

Al interior de cada institución educativa también se tienen en cuenta resultados generales en pruebas externas como las pruebas SABER 11°. Esta prueba además clasifica a cada estudiante en toda Colombia, en el departamento o entidad territorial y dentro de la institución. Este resultado estadístico determina en gran medida la posibilidad de acceder o no a la educación superior pues muchas universidades toman la prueba Saber 11° como requisito más importante para acceder.

**Gráfico 6.**

*Comparación promedios prueba Icfes SABER 11° 2018: ámbito nacional, distrital e institucional.*



Fuente: Archivo Colegio A. (2018).

**Tabla 4.**

*Estadística por estudiante – Resultados ICFES Saber 11° 2018 (primeros y últimos puestos).*

Puesto en el Colegio	Jornada	Nombre	Puntajes en las Pruebas					Puntaje Global
			Lectura crítica	Matemáticas	Sociales y ciudadanas	Ciencias naturales	Inglés	
1	Mañana	KEVIN SEBASTIAN SUAREZ PULIDO	75	76	67	70	63	357
2	Mañana	HECTOR FELIPE GOMEZ GUERRERO	70	72	70	72	60	351
3	Mañana	VALENTINA VARGAS RUBIO	69	66	68	65	74	338
4	Mañana	VALERIA VARGAS RUBIO	67	60	64	69	87	333
5	Mañana	CRISTIAN LEONARDO PARDO ROMERO	66	73	67	59	65	331
6	Mañana	BRYAN DAVID CHAVEZ PABON	58	74	64	67	63	328
7	Mañana	JUAN PABLO PAEZ PARRA	60	68	65	65	78	328
8	Mañana	DANIEL FELIPE CARDENAS SANCHEZ	61	64	68	67	70	327
9	Mañana	ANDRES FELIPE OLAYA ORTEGA	73	75	61	54	57	325
10	Tarde	EDISON FABIAN CARDENAS GUTIERREZ	69	64	65	66	50	324
11	Tarde	NICOL BIBIANA GUZMAN VALERO	66	62	72	61	60	324
12	Tarde	NICOLE GISSSET PULGARIN BARAJAS	66	66	61	63	68	322
112	Tarde	CAROLINA MARTINEZ PALOMINO	44	41	44	44	33	212
113	Tarde	DIEGO FERNANDO PEREZ CARDOZO	34	41	43	49	49	212
114	Mañana	OSCAR DAVID CASTRO VILLAMIL	47	37	37	43	55	210
115	Tarde	CRISTIAN CAMILO ANGARITA TORRES	39	43	37	45	45	207
116	Tarde	LUZ ADRIANA SANCHEZ PEÑA	45	36	39	46	39	207
117	Mañana	ARMIDA NAGSARA CABEZAS QUIÑONES	49	37	42	35	44	205
118	Mañana	CARLOS ESTEBAN LOPEZ MOLINA	41	53	30	41	36	204
119	Tarde	MERCEDES VANESSA PEREZ GUARNIZO	46	44	32	41	40	203
120	Mañana	DALIA ZAIRA LOPEZ GARCIA	44	45	36	38	34	201
121	Tarde	EDIER LEONARDO PEREZ CARDOZO	44	36	38	43	40	201
122	Tarde	DAVID GUSTAVO VERGARA USMA	36	43	40	39	36	196
123	Mañana	LEONEL ANDRES HURTADO ESCOBAR	40	37	39	39	41	195
124	Tarde	ELIEZER DE JESUS ARIZA ZUÑIGA	40	44	33	33	54	194
125	Mañana	DAVID ESTEBAN BECERRA PULIDO	44	43	27	37	45	192
126	Tarde	JHON EDISSON VARGAS VARGAS	35	38	38	36	30	181
127	Mañana	INGRID LOANA BELTRAN PEÑA	35	35	35	36	33	175
			<b>53,26</b>	<b>53,65</b>	<b>50,02</b>	<b>52,09</b>	<b>52,24</b>	<b>261</b>

Fuente: Archivo Colegio A. (2018).

Al interior de la misma institución surgen clasificaciones que establecen comparaciones entre jornadas (por ejemplo: mañana, tarde o noche), entre estudiantes y hasta entre las mismas asignaturas o áreas y sus docentes, todo bajo números y cifras exactas que brindan una “mirada objetiva”. Las estadísticas dicen una “verdad” que las instituciones justifican para determinar quiénes son exitosos y quienes no.

También se construye el discurso del fracaso escolar en las instituciones educativas desde el análisis de los informes escolares bimensuales, trimestrales o semestrales que evidencian en escalas valorativas, traducidas equívocamente en números -que favorecen la calificación docente- la adquisición de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) de un/a estudiante.

**Imagen 22.**

*Informe académico trimestral de estudiante (I período).*

IDENTIFICACIÓN:		ESTUDIANTE:		DIRECTOR DE GRUPO:			
NUJP. 1012350674		SHARON		DIANA			
ÁREAS ASIGNATURAS		PERÍODO			INFORME FINAL	VALORACIÓN NACIONAL	FALLAS ACUM.
		1	2	3			
<b>CIENCIAS NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL</b>		<b>1.6</b>				<b>BAJO</b>	
<b>Biología</b>		<b>1.6</b>				<b>BAJO</b>	<b>0</b>
	<b>NO</b> Comprende la morfología y el funcionamiento de la célula y explica las características que identifican los reinos arqueobacteria, bacteria, protozoa, chromista, fungi, planta y animal.						
	<b>NO</b> Clasifica según sus características morfológicas y fisiológicas los diferentes seres vivos que encuentra en su entorno.						
	<b>NO</b> Elabora y presenta de manera correcta el proyecto STEAMH propuesto para el trimestre.						
<b>Física</b>		<b>1.4</b>				<b>BAJO</b>	<b>0</b>
	<b>NO</b> Identifica las principales características tanto históricas como conceptuales de cinemática.						
	<b>NO</b> Presenta el trabajo propuesto satisfactoriamente del proyecto STEAMH						
<b>Química</b>		<b>1.8</b>				<b>BAJO</b>	<b>0</b>
	<b>NO</b> Identifica los estados de la materia y los cambios físicos que se producen en ellos mediante ejemplos de la vida cotidiana.						
	<b>NO</b> Elabora y presenta de manera correcta el proyecto Integrador de ciclo propuesto para el trimestre.						
<b>CIENCIAS SOCIALES, HIST., GEOG., CONST POL Y DEMOC</b>		<b>1.6</b>				<b>BAJO</b>	
<b>Ciencias Sociales</b>		<b>1.6</b>				<b>BAJO</b>	<b>0</b>
	<b>SI</b> Comprende que existen diversos relatos sobre el origen del universo, a partir de la comparación, con miras a entender que hacemos parte de un mundo más amplio y que todos los relatos son válidos en su						
	<b>SI</b> Comprende los procesos de transformación de la relación Mujeres-Bici, a partir de la indagación y análisis de situaciones en contexto, con el fin de asumir responsabilidades en torno a las problemáticas						
	<b>NO</b> Analiza el área de las Ciencias Sociales escolares, a partir de las preguntas ¿Qué son las Ciencias Sociales?, ¿Qué disciplinas componen el área de Ciencias Sociales?, Y ¿Para qué estudiamos Ciencias						
	<b>NO</b> Demuestra cumplimiento y compromiso con el proyecto integrador de ciclo						
<b>EDUCACION ARTISTICA</b>		<b>2.1</b>				<b>BAJO</b>	
<b>Artes plásticas</b>		<b>2.1</b>				<b>BAJO</b>	<b>0</b>
	<b>NO</b> Reconoce la capacidad plástica y expresiva de retrato a partir de sus estructuras y el encaje de rostro.						
	<b>NO</b> Comprende los conceptos de encaje de rostro, estructuras y movimientos de cabeza aplicado a estudios de retrato						
	<b>NO</b> Demuestra suficiencia en el desarrollo de ejercicios de estudios de retrato aplicando estructuras, movimientos de cabeza y encaje.						

Fuente: Colegio D.(2019).

Los informes realizan descripción individual de competencias y desempeños que reflejan la eficiencia y eficacia de los/as estudiantes en su proceso de aprendizaje (en lo cognitivo y procedimental como en lo actitudinal) que de alguna manera también reflejan parte de la labor docente frente a sus estudiantes. En los informes se resaltan los bajos resultados o reprobaciones y las áreas en las que debe realizarse procesos de superación de dificultades. Los promedios establecen clasificaciones de la posición en la que se ubique dentro del grupo (generalmente en grupos de máximo de 25 estudiantes en educación inicial y 40 estudiantes en primaria, secundaria y media).

Imagen 23.

Informe académico bimestral de estudiante (IV período).

INFORME DE DESEMPEÑO ACADÉMICO Y CONVIVENCIAL									
AREA/ASIGNATURA	1 Período		2 Período		3 Período		4 Período		F
	Nota	Desempeño	Nota	Desempeño	Nota	Desempeño	Nota	Desempeño	
CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL	3,5	Básico	3,0	Básico	2,6	Bajo	2,6	Bajo	
Física	3,1	Básico	3,1	Básico	2,6	Bajo			
Biología	3,6	Básico	3,0	Básico	2,6	Bajo	3,3	Básico	
MATEMÁTICAS	2,0	Bajo	4,2	Alto	3,0	Básico	3,0	Básico	
EDUCACIÓN RELIGIOSA	5,0	Superior	5,0	Superior	4,5	Superior	3,8	Alto	
EDUCACIÓN ÉTICA Y EN VALORES HUMANOS	5,0	Superior	5,0	Superior	4,8	Superior	4,0	Alto	
CIENCIAS SOCIALES	4,4	Superior	5,0	Superior	4,8	Superior	3,0	Básico	
HUMANIDADES	4,0	Alto	4,0	Alto	4,0	Alto	3,9	Alto	
Lengua Castellana	3,9	Alto	3,8	Alto	3,9	Alto	4,0	Alto	
Idioma Extranjero: Inglés	4,2	Alto	4,3	Alto	4,1	Alto	3,9	Alto	
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	3,5	Básico	1,5	Bajo	3,0	Básico	5,0	Superior	
EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES	4,5	Superior	3,5	Básico	4,0	Alto	4,5	Superior	
TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA	3,3	Básico	3,9	Alto	4,4	Superior	3,5	Básico	
Tecnología	3,3	Básico	4,2	Alto	4,7	Superior	3,3	Básico	
Informática	3,4	Básico	3,7	Alto	4,2	Alto	3,7	Alto	
<b>PROMEDIO</b>	3,91		3,9		3,9		3,7		
CONVIVENCIA		Alto		Alto		Alto		Alto	

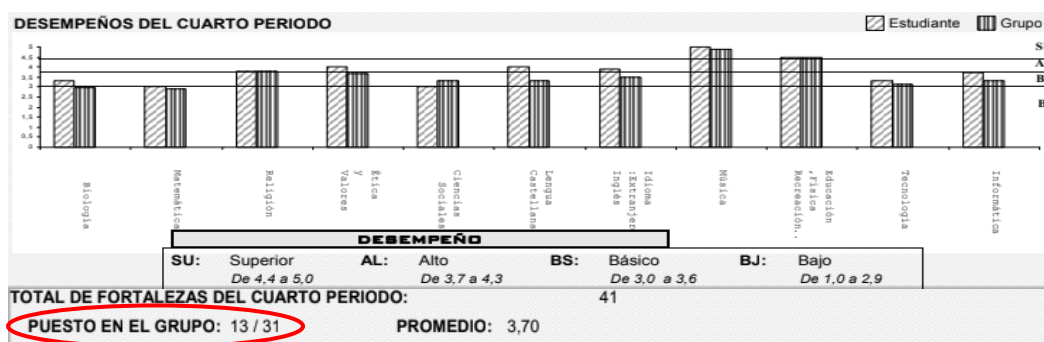
  

CUARTO PERIODO		PUNTAJE	DESEMPEÑO
AREA: CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL		Historial: 1 3,5 2 3,0 3 2,6 4 2,6	<b>2,6 BAJO</b>
Asignatura: Biología	Au: 0 Retardos: 0		
#	Desempeño		Fortaleza Dificultad
1	DESCRIBIR EL COMPORTAMIENTO BÁSICO Y LA ESTRUCTURA DEL ÁTOMO, UTILIZANDO COMO HERRAMIENTA LA TABLA PERIÓDICA		
1.1	Explica y utiliza la tabla periódica como herramienta para la caracterización de las sustancias y procesos químicos		✓
1.2	Identifica la estructura y características del átomo como parte fundamental de la materia, como también de sus procesos químicos		✓
1.3	Elabora modelos atómicos indicando los postulados de cada uno		✓
AREA: MATEMÁTICAS		Historial: 1 2,0 2 4,2 3 3,0 4 3,0	<b>3,0 BÁSICO</b>
Asignatura: Matemáticas	Au: 0 Retardos: 0		
#	Desempeño		Fortaleza Dificultad
1	CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO LÓGICO, MATEMÁTICO Y CRÍTICO QUE INCIDAN EN LA TRANSFORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL, A TRAVÉS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y EL USO RESPONSABLE DE LAS TICs, ATENDIENDO A LAS DIMENSIONES DEL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL		
1.1	Reconoce cuando dos razones forman una proporción e identifica sus términos		✓
1.2	Comprende y usa la proporcionalidad directa e inversa de magnitudes y sus propiedades en distintos contextos		✓
1.3	Utiliza diferentes procedimientos para estudiar situaciones y efectuar cálculos en situaciones de proporcionalidad directa e inversa		✓
1.4	Aplica regla de tres simple y compuesta en la resolución de problemas		✓
1.5	Reconoce los conceptos básicos de la estadística		✓
1.6	Obtiene datos y los organiza utilizando tablas y diagramas de información		✓
1.7	Avanza en sus competencias comunicativas con lenguaje matemático, manifestando interés y respeto al escuchar y exponer sus		✓
AREA: EDUCACIÓN RELIGIOSA		Historial: 1 5,0 2 5,0 3 4,5 4 3,8	<b>3,8 ALTO</b>
Asignatura: Religión	Au: 0 Retardos: 0		
#	Desempeño		Fortaleza Dificultad
1	CONOCER LOS PROCESOS Y MECANISMOS BÁSICOS QUE RIGEN LOS HECHOS SOCIALES Y UTILIZAR ESTE CONOCIMIENTO PARA COMPRENDER EL PASADO Y LA ORGANIZACIÓN DE LAS SOCIEDADES. COMPRENDER LA INTERRELACIÓN DE LOS FACTORES MULTICAUSALES QUE EXPLICAN LA EVOLUCIÓN DE LAS SOCIEDADES HUMANAS, ASÍ COMO EL PAPEL DESEMPEÑADO EN DICHO PROCESO POR COLECTIVIDADES Y GRANDES PERSONALIDADES		
1.1	Comprende la dimensión comunitaria y la relaciona con su autorrealización permanente		✓
1.2	Argumenta la dimensión comunitaria que viven las religiones no cristianas		✓
1.3	Aprecia la importancia de reconocer la identidad como la diferencia y el conflicto en la vida de grupo		✓
Recomendaciones			
85	Asiste a las actividades académicas en los tiempos y espacios establecidos		
285	Manifiesta sentido de pertenencia en el cuidado de materiales, muebles e instalaciones		

Fuente: Colegio A (2016)

Imagen 24.

Estadística individual y grupal de fin de curso.



Fuente: Archivo Colegio A. (2017).

Los reportes estadísticos son más certeros que las palabras y responden a informes de gestión como parte de políticas de calidad emanadas y evaluadas por el MEN en su afán de cumplir con orientaciones externas y evidenciar avances o dificultades escolares “soportadas” en algo medible, verificable e incuestionable como las cifras, cifras que “dicen todo” pero esconden mucho.

### **5.3.2. A modo de conclusión.**

Con el discurso estadístico se “mide, organiza y divide”, lo que construye la comprensión del aprendizaje de los/as estudiantes sobre su rendimiento escolar y sobre su adaptación o no a las normas institucionales. Como instrumento de seguridad para controlar la sociedad, la Estadística regulariza y normaliza a la población escolar a partir de la comparación, caracterización y distribución no solo a nivel interno sino externo. Al emitir juicios de valor sobre las instituciones y sus individuos, sugieren mejoras y determinan a cada estudiante en una categoría elegida como régimen de verdad. Al regular la vida y el actuar de los sujetos, categoriza resultados y desde allí, normaliza el éxito de unos y el fracaso de otros.

A través de análisis estadísticos se definen las estrategias para desarrollar prácticas y corregir a los “desviados”, a los estudiantes considerados/as “anormales”: estudiantes problemáticos y/o con bajo rendimiento académico en situación de posible fracaso escolar, aludiendo a la equidad en el aprendizaje y a la igualdad de oportunidades en los procesos. Se busca su normalización entendida en este punto por Foucault como “el establecimiento de medidas, jerarquías y regulaciones en torno a la idea de una norma de distribución estadística, dentro de una población determinada: la idea del juicio basado en lo que es normal y, por tanto, en lo anormal” (Ball, 1993, p.6).

De esta forma se construye el discurso del fracaso escolar desde la Estadística, al constituir procesos a estudiantes rezagados/as, que ocupan los últimos puestos en los rankings, que nunca aparecen en los cuadros de honor porque sólo obtienen los más bajos promedios como estudiantes fracasados/as. Se evidencia también la imposibilidad de ahondar en estas estrategias del saber estadístico frente al fracaso escolar sin acudir a la evaluación



como dispositivo emergido en el ámbito de la Pedagogía, para explicar su agencia y su papel en la configuración y constitución del mismo fracaso escolar.

**Figura 12.**

*Fracaso escolar en Colombia: Saberes, formaciones discursivas y prácticas (1994 - 2019).*



*Fuente:* Elaboración propia.

En la época de medición, autonomía, administración y gestión educativas, se destacan las formas en que la escuela normativiza y normaliza los sujetos a partir de la evaluación, asumiéndose como aparato de control, de biopoder. El régimen biopolítico de la escuela no excluye las técnicas disciplinarias: la vigilancia, el panoptismo y el adiestramiento sino que como se verá, permea a la evaluación y la clasificación como prácticas y mecanismos gubernamentales (que afectan la subjetividad) siendo extensión de la biopolítica que promueven las ideas neoliberales y la lógica de la performatividad (Veiga-Neto, 2013b).

## 5.4. Discursos evaluadores: los discursos de la nueva selección “natural”.

### 5.4.1. Exámenes, pruebas y criterios de valoración como prácticas evaluativas.

El currículo, como conjunto en el que convergen prácticas educativas -y en ellas las prácticas evaluativas-, está estrechamente relacionado con estructuras económicas y sociales más amplias, no es neutro o desinteresado de saberes, sino que es un conocimiento particular encarnado, con intereses definidos (Da Silva, 2001), permeado por una idiosincrasia a partir de la cual se explican sus prácticas, características y dificultades institucionales y tras la cual se esconde la manera en que los grupos e individuos inciden en ella (Velasco *et al.*, 2011). Como institución social la escuela ejerce control, enseña los valores, saberes y comportamientos que son admitidos socialmente, organiza sus dinámicas institucionales y su currículo tomando como referencia las políticas nacionales, regionales y locales, las orientaciones de quien las dirige y quienes enseñan y de cierta forma los intereses y necesidades de su comunidad y de sus estudiantes.

El currículo escolar es producto de este proceso que se supone intencional y negociado, en el que, sobre la base de unos supuestos sobre la sociedad, la ciencia y la cultura, se seleccionan y organizan segmentos de esta última considerados deseables y posibles de ser enseñados de acuerdo con una visión propia de ser humano y de comunidad que incluyen objetivos educacionales, planes de estudio, sistemas de evaluación, administración, relaciones e interacciones, expresiones manifiestas y ocultas, evidentes en el horizonte institucional, la visión, la misión y el perfil estudiantil de cada institución educativa que, desde leyes normas, se construyen atendiendo en algunos casos a procesos de participación de la comunidad educativa<sup>125</sup>.

El currículo como dispositivo cultural tiene el propósito deliberado de desarrollar una determinada identidad, un determinado modo de ciudadanía sobre la base de una conciencia y una forma de comportamiento que se consideran fundamentales para que los/as estudiantes

---

<sup>125</sup> En otros casos esta situación simplemente se omite y es construido por las propias directivas. Esto, aunque ocurre muchas veces, no es registrado abiertamente en los procesos que se describen sino que se afirma que hubo participación de la comunidad.

alcancen a plenitud su individuación y realicen una adecuada inmersión en la sociedad (Gimeno, 2013). De esta forma el currículo es el instrumento por excelencia para que la escuela desarrolle a su manera gran parte de su función normalizadora.

Como institución, la escuela en la actualidad se ve abocada -y quizás presionada- a desarrollar un currículo que en muchos casos carece de sentido para algunos/as estudiantes pues se desarrolla a partir de la visión de adultos/as, desde metodologías que movilizan muy poco el deseo por el aprendizaje o el mismo conocimiento y desde necesidades como la de preparar a los y las estudiantes para pruebas nacionales que miden la “calidad”, olvidando los intereses y necesidades escolares (Velasco, *et al.*, 2011). El currículo termina por no permitir márgenes de error para que, lejos de prácticas pedagógicas que acudan a ritmos propios de aprendizaje, a intereses estudiantiles o a diversas formas de valoración, se mida y se “califiquen” los aprendizajes apoyados en sistemas de evaluación que no siempre se hacen con criterios válidos ni homologables a todos los contextos y que no responden o dejan sin respuestas y ayudas pertinentes a aquellos estudiantes con dificultades en sus trayectorias escolares y educativas (Tarabini, 2018).

Dentro del proceso curricular, las evaluaciones y calificaciones dan cuenta de cómo se ha construido el modelo pedagógico institucional, alrededor de qué ejes se desarrollan las clases, a qué contenidos dan predilección sus docentes, cómo conciben el conocimiento y qué experiencias les ofrecen a sus estudiantes, entre otras, que terminan por validarse como legítimas en la exclusión de estudiantes que no manejan dichos contenidos y habilidades, no participan de éstas o incluso no responden asertivamente a las clases a los ojos de sus maestros/as.

La evaluación en este sentido y dentro del currículo escolar, se asume como una práctica de racionalización basada en la obtención de logros, competencias y meritocracia académica a partir de exámenes y pruebas desde donde se toman decisiones en la trayectoria educativa, siendo una parte más del proceso educativo que legitima el propio éxito o fracaso escolar. La calificación (no la evaluación per se) se ha convertido en sistema de objetivación del rendimiento escolar que argumenta y justifica el futuro académico de un/a estudiante. Es lo que Perrenoud (1996) denomina “*jerarquías de excelencia escolar*” que actúan en la enseñanza

desde la etapa primaria para sentenciar el desempeño educativo. “El maestro quiera o no encarna la norma. No puede orientar a sus alumnos en su trabajo y en sus aprendizajes sin formular implícita o explícitamente juicios de valor [...]” (Perrenoud, 1996, p. 16).

Las prácticas evaluativas precisan muchos cuestionamientos sobre el poder disciplinario. Los diversos usos de la evaluación que de ellas se derivan: examen, prueba, actividad, debate, entre otros, evidencian la defensa de los discursos escolares modernos de dicha práctica (Villalpando, 2014, 2017). En la escuela, la pervivencia de estos usos ha adquirido múltiples significados atendiendo a si la evaluación es estandarizada, institucional o continua, por ejemplo, ya que comparten un mismo registro de utilidad: la determinación de un juicio externo para la subjetivación del estudiante que funciona bajo una misma lógica y con un mismo mecanismo sin perder vigencia. Por ello se precisa recabar en sus orígenes, así como en la normatividad y sus vínculos con el neoliberalismo inscrito en las prácticas económicas actuales.

El análisis crítico sobre la evaluación permitirá comprender el fracaso escolar como una respuesta distinta a las exigencias de sumisión, sujeción y obligatoriedad a las normas preestablecidas, por lo que no se estaría hablando de un proceso individual sino más bien de un proceso social, que permite ver el fracaso escolar como un proceso de resistencia ante una realidad reproductora, limitante, que enfatiza en indicadores numéricos más que en logros académicos (Silvera, 2016, p. 319).

La evaluación escolar tiene como efecto una práctica pluriforme y compleja visible en discursos e instituciones tanto que se podría afirmar que “evaluar es la forma actual de educar” (Quiceno y Peñaloza, 2014, p. 46) que reemplaza a la enseñanza como práctica educativa<sup>126</sup>. El discurso actual de la evaluación emerge de organismos internacionales (OCDE – UNESCO - BM) y lejos de originarse en el ámbito educativo, proviene de la Economía y la administración, la Estadística o la Psicología por ejemplo. Sin embargo se ha instalado y ha echado raíces en las políticas y reformas educativas a partir del proceso de modernización para establecer

---

<sup>126</sup> El educar ha evolucionado en Occidente desde la Antigüedad, donde el objeto de la educación era el individuo, en el Medioevo y la Modernidad este objeto se trasladó a la institución escolar y en la actualidad ha pasado a ser la sociedad misma. Así mismo, la práctica educativa se ha trasladado del aprendizaje a la enseñanza y en posteriormente al evaluar.

mecanismos de control de la enseñanza, del aprendizaje y de la escuela en pro de la eficacia, la eficiencia, la productividad y la competitividad. “Evaluar, implica hoy volver sobre cualquier objeto de la sociedad para hacerlo mejor, más productivo, más moderno, más competitivo, como un imperativo de calidad” (Quiceno y Peñaloza, 2014, p. 58).

Aprender, aprendizaje y evaluar son tres conceptos, son tres sistemas completos: políticos, de saber y de gobierno, que se dieron y existieron en determinadas condiciones sociales. El aprender existió en la sociedad antigua, romana y en la Edad Media; el aprendizaje en la sociedad moderna, y la evaluación, en la actual sociedad de la información. Los tres coexisten en la sociedad actual, aunque el sistema de evaluación tiende a prevalecer sobre los otros dos (Quiceno y Peñaloza, 2014, p. 59).

Así, el éxito o fracaso escolar se construye desde de la constitución de escalas basadas en criterios meritocráticos al interior de la escuela en medio de supuestas oportunidades para conservar el orden escolar entre quienes obtienen buenas calificaciones, buenos resultados en exámenes y buen comportamiento y se determina que otro grupo de NNA que ha impedido o alterado la organización escolar -con bajos resultados y/o irrespeto a las normas- no tenga acceso a la cultura básica y sea privado de un derecho fundamental que termina por excluirle escolarmente y aislarle de dinámicas básicas que a la postre abren el camino a la exclusión social (Escudero, 2005).

La escuela silenciosamente termina eliminando así a aquellos “elementos problemáticos” que amenazan su estabilidad y normalidad y se convierte en aparato para corregir y docilitar en garantía del ajuste sistemático (y no conflictivo) del estudiante a una institución que requiere un comportamiento funcional y apropiado dentro del orden escolar instituido (Jódar, Gómez y Aguilar, 2006). Con la evaluación y la disciplina la escuela logra su individuación y atomización, es decir, el control de cada sujeto desde sus propias condiciones para “potenciar” sus capacidades y exigir resultados.

#### ***5.4.1.1. Decretos y sistemas de evaluación escolar en Colombia.***

En Colombia la evaluación se hizo presente en los 70' en la reforma curricular de 1976 -al recoger la tradición norteamericana de Tyler y Bloom- al incluirse la calificación a un alumno como juicio educativo de acuerdo con evidencia contrastable. Así, se agrega un juicio valorativo sobre el avance o progreso de un/a estudiante a partir de una reflexión sobre sus resultados. Para 1976, la evaluación se entendió como control de metas y fines del alumno, situación que ya en 1987 ocurriría como control global para vigilar a la comunidad educativa por completo. Entre 1976 y 1984 se emitieron decretos que intentaron conceptuar sobre la evaluación desde el Centro Experimental Piloto que se encargaría de evaluar programas, regiones y sistemas desde el seguimiento y la valoración institucional en diversos aspectos: organizativo, pedagógico y del “alumno” (Quiceno y Peñaloza, 2014).

Para 1994, con la Ley General de Educación [LGE] -y luego en 2001 con la Ley 715-, se hizo aún más evidente el discurso de la evaluación como proceso que no solo registra la enseñanza y el aprendizaje sino el desempeño de docentes, estudiantes, los métodos pedagógicos, la organización y la gestión institucionales.

ARTICULO 78. [...] Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.

ARTICULO 80. Evaluación de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo. El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y

física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente.

Adicionalmente y en cuanto al rendimiento académico se estableció que:

La evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que respondan a estas características. Estos informes se presentarán en forma comprensible que permita a los padres, a los docentes y a los mismos alumnos apreciar el avance en la formación del educando y proponer las acciones necesarias para continuar adecuadamente el proceso educativo. Sus finalidades principales son:

- Determinar la obtención de los logros definidos en el proyecto educativo institucional.
- Definir el avance en la adquisición de los conocimientos.
- Estimular el afianzamiento de valores y actitudes.
- Favorecer en cada alumno el desarrollo de sus capacidades y habilidades.
- Identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje.
- Contribuir a la identificación de las limitaciones o dificultades para consolidar los logros del proceso formativo.
- Ofrecer al alumno oportunidades para aprender del acierto, del error y, en general, de la experiencia.
- Proporcionar al docente información para reorientar o consolidar sus prácticas pedagógicas (Dec. 1860 de agosto de 1994, Art. 47).

Este proceso evaluativo buscó realizar una “comparación” del estado del estudiante (formativo y cognitivo) con relación a los indicadores de logro propuestos en el currículo usando pruebas de comprensión o análisis que permitiesen evidenciar formas alternativas de solución de problemas, pruebas cualitativas de observación o entrevista y consultas no ligadas al aprendizaje memorístico (Dec. 1860 de agosto de 1994; SED, 2003). Los resultados del proceso, más allá de detallar posibles falencias del proceso de enseñanza, determinarían “deficiencias del aprendizaje” y diversas actividades de profundización para estudiantes con bajo rendimiento académico o insuficiencia en la consecución de logros (entendidos como fracaso escolar), mismas que se realizarían a lo largo de los diversos períodos académicos a

manera de superación. De esta forma se realizaron acciones para la atención de estudiantes en situación de posible fracaso escolar durante el año lectivo.

Finalizado cada período y cada año lectivo, se reunían las denominadas “comisiones de evaluación” (un nuevo ente evaluador) integradas por docentes del curso, para analizar casos persistentes tanto en superación o insuficiencia en el alcance de logros para determinar si era procedente la promoción anticipada<sup>127</sup> de algún/a estudiante o si, por el contrario, se debían desarrollar actividades complementarias -incluso al finalizar el año escolar- y así brindar diversas oportunidades y posibilidades para el aprendizaje a estudiantes con dificultades en su desempeño académico. Los conceptos evaluativos se emitían al finalizar cada período y el año escolar especificando la valoración de logros en cada asignatura y área o proyecto pedagógico así (Dec. 1860, agosto de 1994, Art. 51):

Excelente: cuando supera ampliamente la mayoría de los logros previstos.

Bueno: cuando se obtienen los logros previstos, con algunas limitaciones en los requerimientos.

Insuficiente: cuando no alcanza a superar la mayoría de los requerimientos de los logros previstos.

Se brindó un período de transición de la evaluación cuantitativa a la cualitativa y mucho más descriptiva. La relevancia que empezó a tener el discurso evaluativo en el escenario educativo consideró, bajo el amparo de la ley, la creación en cada institución de comisiones de evaluación en concordancia con la puesta en marcha del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE) para mejorar la calidad educativa, cimentar una cultura evaluativa y establecer una herramienta para el control social sobre la educación más que como un derecho, como servicio susceptible de ser evaluado. La evaluación se convirtió así en régimen de verdad desde prácticas de medición y administración de la libertad.

---

<sup>127</sup> Promoción o aprobación adelantada del año escolar en las primeras semanas del año lectivo ante los resultados satisfactorios del estudiante en las diversas áreas obligatorias del currículo para el curso en el que estuviese matriculado/a.



## Imagen 25.

Certificado escolar de valoración (anterior a expedición de Decreto 0230).

Los suscritos Rector (a) y secretario (a) del \_\_\_\_\_ Plantel Oficial aprobado y reconocido oficialmente por la Secretaría de Educación del Distrito como se enuncia en el membrete.

CERTIFICAN:

Folio: 0612

Certificado No \_\_\_\_\_

Que el (la) estudiante \_\_\_\_\_ identificado(a) con documento de identidad No **830930-05174** de **DE BOGOTA** cursó y **APROBÓ** los estudios correspondientes al grado **OCTAVO** de **Educación Básica Secundaria** año lectivo **1998**. Los logros alcanzados en los diferentes PROCESOS DE DESARROLLO, en las AREAS OBLIGATORIAS Y FUNDAMENTALES de acuerdo a la ley 115 y sus decretos reglamentarios son las siguientes.

AREAS/ASIGNATURAS	Hsem	VALORACIÓN	RECUPERACIONES		
			VALORACIÓN	ACTA	FECHA
CIENCIAS NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL	4	Insuficiente	B	000086	20/01/99
CIENCIAS SOCIALES					
-Sociales	4	Bueno			
-Democracia	1	Excelente			
EDUCACION ARTISTICA					
-Danzas	1	Bueno			
-Dibujo Artístico	1	Bueno			
EDUCACION ETICA Y EN VALORES HUMANOS	1	Bueno			
EDUCACION FISICA RECREACION Y DEPORTES	2	Bueno			
EDUCACION RELIGIOSA	2	Excelente			
HUMANIDADES					
-Lengua Castellana	5	Excelente			
-Idioma Extranjero	3	Insuficiente	B	000086	20/01/99
MATEMATICAS	5	Insuficiente	B	000086	10/11/99
TECNOLOGIA E INFORMATICA					
-Informática	2	Bueno			
-Dibujo Técnico	2	Bueno			
-Mecanografía	2	Bueno			
-Contabilidad	2	Bueno			
COMPORTAMIENTO SOCIAL		Bueno			

Fuente: Archivo Colegio A (1998).

Si bien la promoción del año escolar se realizaba al finalizar el año escolar tras un posible reconocimiento de diferentes ritmos de aprendizaje, de acuerdo con aptitudes y capacidades, las comisiones de promoción (durante el año conocidas como comisiones de evaluación) definían la aprobación o reprobación de estudiantes que presentaban deficiencias en la obtención de los logros al revisar las evaluaciones precedentes. La reprobación ocurría si el/la estudiante evidenciaba inasistencia injustificada (25%) o si, luego de las actividades complementarias especiales, persistía la insuficiencia en la satisfacción de los logros e indicadores de logros entendidos como “medios para constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo<sup>128</sup>” (Res. 2343 de junio de 1996, Art. 8).

<sup>128</sup> Logros e indicadores de logros fueron establecidos por el MEN a través de la Resolución 2343 de junio de 1996 y debían usarse -por prescripción- en todas las instituciones educativas del territorio colombiano para evaluarse en su interior.

Las tasas de reprobación y repitencia continuaron en aumento en el país y en las ciudades principales (ver gráfico 5) teniendo en cuenta el aumento de la población escolar, las nuevas políticas socioeconómicas y la apertura económica que ampliaron abismalmente la desigualdad y la inequidad. Se fueron haciendo cada vez más notorias las diferencias entre los resultados mostrados por la educación privada y pública que empezaron a ampliarse desde 1990 -e incluso desde antes- pues el sistema escolar legitimó -y continúa haciéndolo- ciertas condiciones económicas y sociales próximas a la cultura que el sistema educativo enseña, evalúa y recompensa (Vázquez, 2018).

Con la LGE de 1994 se estableció el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación íntimamente relacionado con el Servicio Nacional de Pruebas del ICFES (anteriormente Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ahora Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) e inauguró la evaluación de la calidad educativa (Dec. 1860 de 1994, Art. 80). Este proceso evaluativo dejó de lado fines pedagógicos o que informasen al docente sobre las dificultades de sus estudiantes, pues "su intención principal [fue] sumativa, de control y sanción" (Susinos et.al., 2014, p.29) enmarcada en el seguimiento permanente de la adquisición de capacidades expresadas en logros e indicadores. Si bien se estableció una descripción como resultado de la evaluación a partir de los indicadores de logro que identificaban avances y se acercaban a valores, conocimientos y sentires de los/as estudiantes, se cayó en la cosificación y objetivación del sujeto al buscar la certeza del paradigma cuantitativo y equiparar el valor del indicador de logro al valor incuestionable de la cifra.

Este paradigma evaluativo basado en la calificación determina, junto al cumplimiento de normas, la valía de un/a estudiante para la escuela. Estos juicios tienen fuerza de ley generando, además, consenso frente a la responsabilidad individual de lo/as mismo/as y actuando sobre la subjetividad de cada individuo, creando una imagen sesgada y desdibujada de un/a estudiante por su desinterés, bajo rendimiento académico, dificultades convivenciales o familiares, entre otras (Velasco, *et al.*, 2011).

Hacia el 2001 con la entrada en vigor de la Ley 715, se consolidó el discurso de la evaluación (Art. 9) como parte de las fases de seguimiento y mejoramiento circunscritos en el discurso de la gestión escolar y como forma de obtener resultados para la "mejora educativa",

pensando la escuela desde la razón neoliberal, más como servicio que lleva al crecimiento económico que como derecho de la población. Por dicha razón se impulsan políticas de rendición de cuentas basadas en evaluaciones -internas y externas- promovidas por exigencias del Banco Mundial (World Bank, 2018, p.91) que afirman que “para tomar el aprendizaje en serio hay que medirlo”.

De la misma forma se convirtió en tecnología de dominación sobre el profesorado pues desde esta fecha pasó a ser evaluado de manera formal y de los resultados de dicho proceso depende su capacitación, permanencia y ascenso laboral (Estatuto de Profesionalización Docente – Decreto 1278 de junio 19 de 2002).

A partir del 2000 hay un giro en las políticas educativas. Mientras en los años 1990 prevaleció un Estado que apoyaba y entregaba insumos a las instituciones educativas, en los 2000 va consolidándose institucionalmente la idea de un “Estado Evaluativo” [...]. En la década del 2000 se agregan la Evaluación Docente y la Acreditación Universitaria y, posteriormente, se crea un nuevo régimen de regulación escolar por medio, especialmente, de una Agencia de la Calidad. La pregunta del Estado ya no es exclusivamente qué (insumos) le puede ofrecer a las instituciones educativas, sino que, al mismo tiempo, y decisivamente, qué resultados le ofrecen tales instituciones al Estado (Ramos-Zincke, 2018, p.43-44).

Para superar el paradigma memorístico e institucionalizar aspectos curriculares como la valoración de competencias desde el desarrollo humano con relación a saberes, destrezas y actitudes y la evaluación integral del rendimiento -a partir de procesos periódicos- el MEN expidió los decretos de evaluación<sup>129</sup> 0230 (vigente entre 2002 y 2012) y años después el 1290 de 2013 (vigente hoy y desde 2012). Estas normativas se desprenden del halo de bondad, neutralidad, objetividad, eficacia y equidad que produce la misma evaluación (Vásquez, 2013).

La evaluación sirve a todos:

- A la institución en su conjunto le permite saber cómo está cumpliendo su función.

---

<sup>129</sup> Hasta hace unas décadas en Colombia, no se tenían decretos que reglamentasen la evaluación como proceso escolar, sino que esta era un ejercicio pedagógico, si se quiere, para informar las apreciaciones que se tenían de un/a estudiante; no existían pruebas institucionalizadas, exámenes, sistemas de nivelación o refuerzo, planes de mejoramiento, entre otros, como ocurre en la actualidad.

- Al estudiante lo guía sobre cómo mejorar su propio aprendizaje.
- Al maestro le ayuda a establecer la eficacia de su estilo de enseñanza.
- A los padres de familia los mantiene informados sobre el cumplimiento de sus expectativas.
- A la comunidad porque contribuye a acrecentar su confianza en la institución.
- A las autoridades educativas, para orientar con mayor acierto los programas de mejoramiento (SED, 2003).

El Decreto 0230 del 11 de febrero de 2002 estableció un índice máximo de reprobación institucional que se debería reducir al 5% de la población escolar. Este decreto generó cambios que se movieron entre lo teórico y lo pragmático (Vásquez, 2013) pues se buscó “matar dos pájaros de un solo tiro”: por un lado disminuir el fracaso escolar (reprobación, repitencia y deserción) y el número de estudiantes con bajo rendimiento académico y por otro, reducir el gasto público ante el inminente ajuste fiscal de la época.

Los objetivos de la evaluación de los/as estudiantes se centraron en el alcance de logros, competencias y conocimientos, así como en la aprobación (incluyendo los procesos de nivelación escolar) y promoción de los cursos, lejos del interés propio que tendría al brindar información sobre características, ritmos, avances y dificultades del proceso de aprendizaje. El decreto promulgó la necesidad y urgencia de la flexibilidad curricular para disminuir o relajar un poco la exigencia y la autoridad docente -acostumbrada a “conducir” desde la evaluación punitiva-. Adicionalmente implicó aumento de la labor docente al ampliar tiempos de clase y se iniciaron los denominados “planes de mejoramiento escolar” para que quienes reprobaban o suspendían pudiesen recuperar sus bajos resultados y alcanzar un rendimiento “normal”.

Durante la vigencia del Decreto 0230 se evidenció una clara disminución “obligada” de las tasas de reprobación (ver gráfico 5) y deserción -especialmente en los colegios oficiales y de concesión-, atendiendo a la restricción establecida dentro de cada institución educativa. En el discurso docente se asumió el Decreto como justificación de promoción automática. Si bien esta medida tuvo cierto impacto en el estudiantado, generó rechazo dentro de las comunidades educativas escolares y universitarias pues fueron promovidos/as estudiantes con varias áreas de conocimiento reprobadas. Algunos/as estudiantes accedieron a la educación superior lo que para sus equipos de docentes representó dificultad a la hora de establecer

diagnósticos sobre sus nuevos grupos universitarios debido a sus falencias en conocimientos y otras habilidades. Si bien las tasas de reprobación disminuyeron con la promoción escolar, la calidad misma del proceso educativo se “sacrificó” para cumplir con medidas de ajuste fiscal.

Esta evidencia muestra que la decisión de flexibilizar o fortalecer los criterios mínimos de promoción no es fácil. Por un lado, quienes defienden la promoción automática argumentan que los niños deben experimentar el éxito para desarrollarse, el miedo al fracaso lleva a la frustración, las diferencias individuales hacen incompatible la imposición de un mínimo estandarizado y los costos operacionales de la repetición no compensan su beneficio. Por otro lado, los que critican la promoción automática afirman que si no se mantienen unos estándares mínimos los centros educativos perderán calidad, el sistema no incentiva el trabajo y la inteligencia de los niños, y se aumentan las brechas de conocimiento entre los estudiantes, entre otros (Pinzón, 2018, p.7).

### Imagen 26.

*Certificado final de notas bajo el Decreto 230 (Promoción con reprobación de 3 áreas).*

AREA	ASIGNATURA	INTENSIDAD HORARIA	VALORACION FINAL
CIENCIAS NATURALES	Química	3 h/sem	Insuficiente
	Física	3 h/sem	Insuficiente
CIENCIAS SOCIALES	Ciencias Sociales	2 h/sem	Aceptable
DEMOCRACIA	Democracia	1 h/sem	Aceptable
ECONOMIA	Economía	1 h/sem	Insuficiente
FILOSOFIA	Filosofía	2 h/sem	Aceptable
EDUCACION ETICA Y EN VALORES	Educación Etica Y En Valores	1 h/sem	Sobresaliente
EDUCACION RELIGIOSA	Educación Religiosa	1 h/sem	Sobresaliente
HUMANIDADES	Lengua Castellana	4 h/sem	Aceptable
	Inglés	4 h/sem	Sobresaliente
MATEMATICAS	Matemáticas	3 h/sem	Deficiente
EDUCACION ARTISTICA	Educación Artística	1 h/sem	Sobresaliente
EDUCACION FISICA, RECREACION Y DEPORTES	Educación Física, Recreacion Y Deportes	1 h/sem	Aceptable
INFORMATICA	Informática	2 h/sem	Aceptable
TECNOLOGIA	Tecnología	1 h/sem	Insuficiente
COMPORTAMIENTO	Comportamiento		Sobresaliente

CONCEPTO DEL COMITE DE EVALUACION Y PROMOCION	
El estudiante es promovido al grado ONCE con áreas pendientes, acorde al Decreto 230 y 3055 de 2002 (Artículo 9)	

Fuente: Archivo Colegio A. (2005).

El Decreto fue visto como una “afrenta” para la labor docente y pocas veces llevó a la reflexión educativa que supondría el análisis de la propia práctica pedagógica. En diversos espacios pedagógicos como la Revista Educación y Cultura -edición N°75- (FECODE, 2007) se rescatan algunos debates a favor y en contra evidenciando las dificultades de su interpretación e implementación en la educación colombiana tanto para docentes como estudiantes y sus familias, aseverando en gran medida que el Decreto 230 favorecía el fracaso escolar al desvirtuarse la “exigencia” y la responsabilidad escolar.

De otra parte, dentro del discurso de la gestión escolar el Decreto acudió a la burocratización de los planes de refuerzo (diligenciamiento de documentación y seguimiento periódico en registros escritos) y formalizó la autoevaluación (individual e institucional) asumida como proceso propio de la mejora del aprendizaje que busca que los sujetos racionalicen sus acciones, dominen sus emociones y minimicen los gastos (Vásquez, 2013).

Esta norma también estableció que un proceso de recuperación (para estudiantes reprobados al finalizar el año escolar) estaría determinado por el resultado de una evaluación o prueba posterior a un programa de refuerzo que en muchas ocasiones resumía en conjunto las actividades no presentadas por el estudiante o que no había resuelto adecuadamente. De esta manera el resultado de la evaluación determinaba su aprobación o reprobación del año escolar. Es preciso recordar que todo examen, prueba o actividad, concluye con un juicio sobre el nivel de cada estudiante: una calificación que, en este caso, da supuesta cuenta de su aprendizaje durante el año escolar. Y es que el examen como instrumento del régimen punitivo que produce docilidad y orden ha pervivido como ceremonia de poder soberano y a la vez como forma de vigilancia y sujeción propia del poder disciplinario. La práctica discursiva del examen se ha transformado, pero su uso y funcionamiento parecen mantenerse inmóviles, persistentes en el tiempo como mecanismo eficaz de subjetivación (Villalpando, 2017).

Así, la evaluación, en lugar de ser un proceso objetivo y justo que determine el grado de aprendizaje de cada estudiante y proporcione al docente información valiosa para replantear su proceso de enseñanza, se convierte en una “estrategia selectiva que permite separar y segregar al estudiantado entre quienes tendrán éxito o fracaso en su paso por la escuela” (Susinos *et.al.*, 2014, p.31).

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona (Foucault, 2002, p.189).

Esta situación para 2009 y con el decreto 1290 cambió de alguna forma pues, acudiendo a la autonomía institucional en la elaboración y a la puesta en marcha de Sistemas de

Evaluación Escolar, cada establecimiento educativo trasladó los llamados “planes de mejoramiento” derivados de la gestión escolar al aula para resolver las situaciones pedagógicas pendientes de estudiantes reprobados/as. Una forma más de vincular a toda la comunidad educativa en la cultura evaluativa -desde el discurso de la gestión- adaptando la idea que todo puede ser medido, evaluado y perfeccionado.

Para el caso colombiano y buscando otra mirada de la realidad tras el fracaso escolar, la aplicación de la Encuesta Nacional de Deserción [ENDE] (entre 2009-2010), permitió identificar algunos factores asociados a la deserción como las estrategias pedagógicas inadecuadas asociadas a la evaluación y otras dificultades académicas que a la suma determinan también este fenómeno. En esta apreciación coinciden investigaciones como las de Enríquez, Segura y Tovar (2013) y Ortega y Ramírez (2013) que a la vez sostienen que hay una fuerte relación causal entre el bajo rendimiento académico, la reprobación y la deserción, atendiendo claramente al sistema de evaluación de las instituciones educativas. Adicionalmente plantean un ejercicio reflexivo sobre la premisa del estudiante como único responsable de estas posibles situaciones, lejos de cuestionar realmente a los sistemas educativos.

Ambos decretos de evaluación: 0230 de 2002 y 1290 de 2009, coinciden en diversas formas de evaluación que se desarrollan en las aulas escolares. En el caso del Decreto 1290 (2009) se expresan abiertamente en los diversos Sistemas Institucionales de Evaluación Escolar (SIEE): heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. La evaluación en todas sus formas es considerada como elemento clave para la mejora educativa dentro del plan establecido por cualquier institución, especialmente en el marco de los discursos de la gestión escolar.

**Cuadro 9.**

*Comparativa entre decretos de evaluación 0230 (2002-2009) y 1290 (2009 - actual).*

<b>ASPECTO</b>	<b>DECRETO 0230</b>	<b>DECRETO 1290</b>
<b><i>Ámbito de aplicación</i></b>	Todos los establecimientos educativos (oficiales, privados, comunitarios, solidarios, cooperativos y sin ánimo de lucro) exceptuando poblaciones contempladas en el Título III de la Ley 115 (postprimaria, telesecundaria, escuela nueva, aceleración).	Se aclara que la evaluación se realiza a nivel Internacional, Nacional (pruebas censales para monitorear la calidad de la educación) e Institucional (establecimientos de educación básica - primaria y secundaria- y media)
<b><i>Objeto del decreto</i></b>	Normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los estudiantes y la evaluación institucional	Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media
<b><i>Currículo</i></b>	Conceptualiza el currículo y sus parámetros (fines y objetivos, estándares y lineamientos y plan de estudios) y reconoce la autonomía institucional Conceptualiza el plan de estudios y fija los contenidos mínimos que debe incluir (contenidos, tiempos, logros, competencias)	Retoma los conceptos establecidos por la LGE (Art. 76 al 79) y ratifica la autonomía de la institución para su construcción (Dec. 1860 de 1994) y la del plan de estudios de la institución.
<b><i>Evaluación escolar</i></b>	<p>Asume la evaluación como proceso continuo e integral.</p> <p>Define los objetivos de la evaluación.</p> <p>Establece la periodicidad del seguimiento evaluador y entrega de informes a padres de familia (4 períodos).</p> <p>Se conceptualiza sobre la evaluación, la <i>autoevaluación</i> académica institucional y las evaluaciones académicas externas así como sobre sus finalidades.</p>	<p>Establece los propósitos de la evaluación institucional de estudiantes.</p> <p>Las instituciones educativas son autónomas para determinar su propio SIEE (Sistema Institucional de Evaluación Escolar) y la periodicidad de la entrega de informes a padres/madres/acudientes. Se establecen pautas mínimas de su elaboración: criterios, escala de valoración, estrategias, acciones, instancias y mecanismos que garanticen situaciones pedagógicas referentes al proceso evaluativo (nivelación o superación de dificultades), así como los deberes y derechos del estudiante y de sus padres de familia/acudientes</p> <p>Se establece así mismo la evaluación institucional.</p>
<b><i>Registro escolar</i></b>	Establece los elementos que debe contener el registro de evaluación escolar (fortalezas, dificultades, recomendaciones y estrategias) y elaboración de informe final de evaluación de cada grado.	Establece las características del registro escolar, así mismo las características de las constancias de los registros de evaluación. Los informes deben ser claros, comprensibles e informar del avance en el proceso formativo.
<b><i>Responsabilidades del establecimiento educativo</i></b>	La institución educativa desde su consejo académico conforma las comisiones de evaluación y promoción con funciones específicas dadas en el decreto y para determinar la reprobación/promoción de estudiantes.	Se pueden crear comisiones u otras instancias para realizar el seguimiento permanente a los procesos evaluativos y de promoción escolar.



<p><b>Escala de valoración nacional</b></p>	<p>La escala de valoración nacional sería:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Excelente</li> <li>✓ Sobresaliente</li> <li>✓ Aceptable</li> <li>✓ Insuficiente</li> <li>✓ Deficiente</li> </ul> <p>Cada institución define las características de cada categoría según sus metas de calidad.</p>	<p>La escala de valoración nacional de desempeños corresponde a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Superior</li> <li>✓ Alto</li> <li>✓ Básico</li> <li>✓ Bajo</li> </ul> <p>El nivel Básico se entiende como superación de los desempeños necesarios frente a áreas, estándares y lineamientos y el desempeño Bajo describe la no superación de estos. Cada institución establece su propia escala de valoración con la respectiva equivalencia con la escala nacional.</p>
<p><b>Promoción de estudiantes</b></p>	<p>Establece criterios de reprobación de grado teniendo en cuenta que el porcentaje mínimo de promoción 95% (de estudiantes que finalicen el grado):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• estudiantes con I o D en tres áreas o más,</li> <li>• estudiantes con I o D en Matemáticas o Lenguaje por dos años consecutivos de la básica primaria o secundaria,</li> <li>• estudiantes con 25% de inasistencias injustificadas.</li> </ul> <p>La reprobación no podrá exceder el 5% y demás estudiantes deberán ser promovidos por Decreto al siguiente grado sin modificarse el resultado de sus evaluaciones finales.</p>	<p>Cada establecimiento educativo en atención a su propio Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) establecerá sus criterios de promoción escolar.</p> <p>Así mismo establecerá el porcentaje de inasistencia que pueda incidir en la promoción de estudiantes.</p> <p>No se prescribe porcentajes de reprobación o aprobación.</p>
<p><b>Estrategias para la aprobación escolar</b></p>	<p>Se establecen programas de refuerzo periódicos y con el respectivo seguimiento para estudiantes con resultados de I o D, que finalizarán con una nueva evaluación (recuperación). Los resultados de este proceso, aprobatorio o no, se consignaba en el registro escolar.</p>	<p>No se contemplan recuperaciones pero si cada Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) debe plantear estrategias permanentes de evaluación y apoyo para la superación de las debilidades buscando la aprobación y posterior promoción de estudiantes.</p>
<p><b>Estudiantes no promovidos y con desempeños superiores</b></p>	<p>Se establecen programas específicos para estudiantes no promovidos que favorezcan su promoción durante el grado en la medida en que demuestren superación de insuficiencias. Así mismo las comisiones de evaluación recomendarán la promoción anticipada de estudiantes con desempeños excepcionalmente altos (no se especifica el momento).</p>	<p>Se establece el proceso de la promoción anticipada con el cual cada establecimiento educativo adopta criterios y procesos para favorecer la promoción al grado siguiente de estudiantes no promovidos (y estudiantes sobresalientes) durante el primer período del año escolar. Se garantizará el cupo<sup>130</sup> para la continuidad del proceso educativo.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los decretos de evaluación expedidos por el MEN (0230 de 2003 y 1290 de 2009).

<sup>130</sup> Plaza escolar.

## **Imagen 27.**

*Procesos evaluativos según Sistema Institucional de Evaluación Escolar.*

### **Artículo 5: Los procesos de Evaluación de los Estudiantes.**

En la institución, los procesos de evaluación son integrales. Por tanto, al inicio de cada periodo, el docente y los estudiantes definirán las actividades que contengan tanto los procesos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, como los componentes actitudinal, procedimental y cognitivo acordes con los descriptores establecidos en la escala de valoración contenida en el presente SIE, cuyo propósito es conducir al estudiante a la reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Cada docente entregará al inicio del periodo los criterios propios que se tendrá en cuenta en el momento de la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

*Fuente:* Colegio A. (2019, p. 83).

Estas técnicas de evaluación establecen tecnologías de gobierno y tecnologías del yo pues a partir de ellas se establece un “control” sobre el estudiantado, sobre los sujetos. De la manera análoga la institución, en algunos casos a través de sus directivas, ejerce control sobre el profesorado a partir de los resultados de sus procesos con estudiantes, su autoevaluación y Evaluación de Desempeño Docente (Presidencia de la República, Decreto 1278, Art. 4). Las prácticas docentes de aula también son supervisadas por diversas tecnologías, así docentes y estudiantes se consideran actores autogobernados dentro de espacios de escolarización.

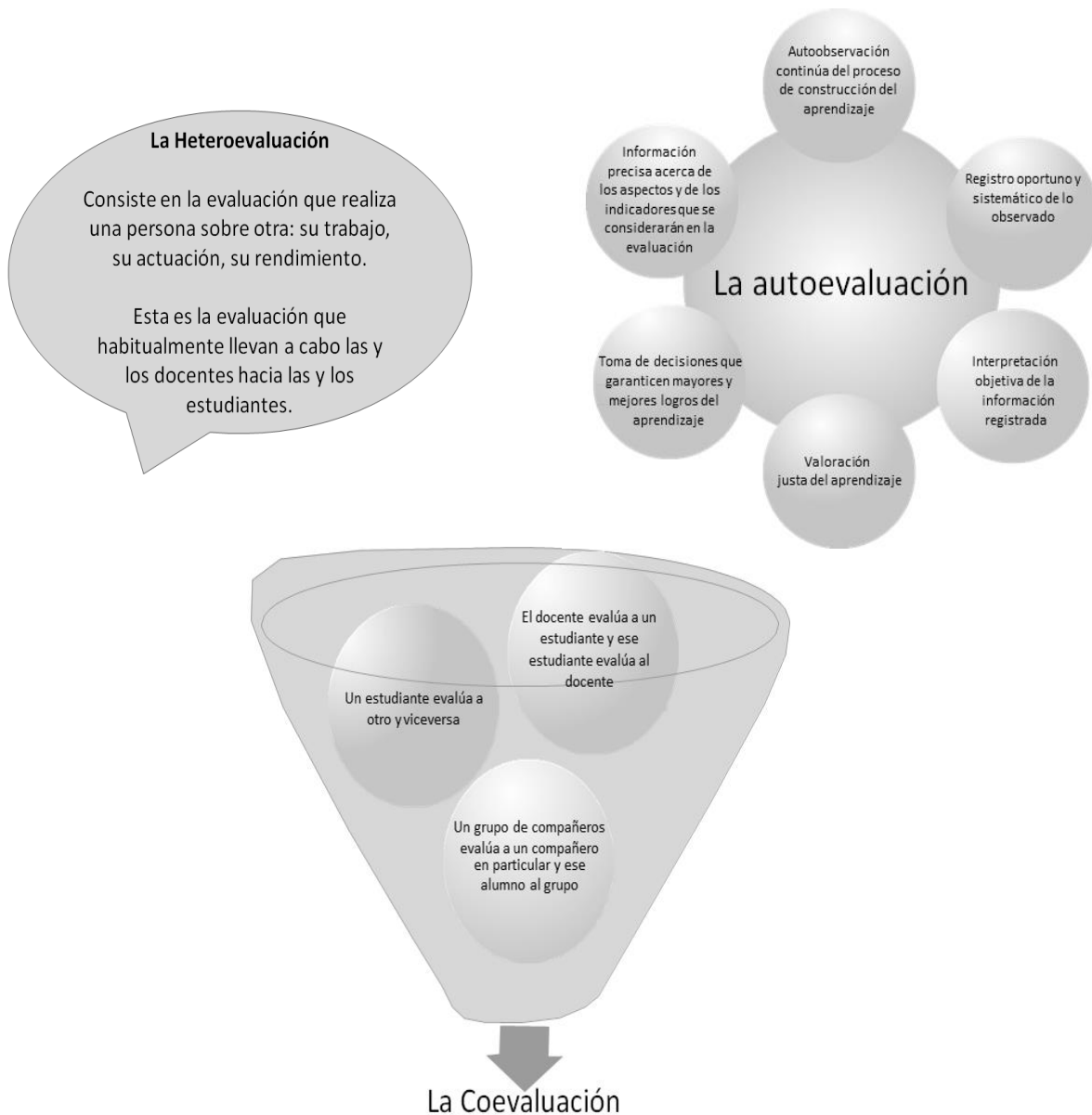
El diferente conjunto de ideas forma una red que ordena la forma de concebir y actuar sobre los niños que asisten a la escuela, clasificándolos como los que aprenden/ no aprenden, y sobre la competencia de los docentes que trabajan en las aulas (Popkewitz, 1988, p.35).

Estas técnicas de evaluación (coevaluación, heteroevaluación o autoevaluación) se legitiman dentro del dispositivo de la evaluación como juicios que establecen lo que es normal y lo que no -estudiantes aprobados y reprobados- y categoriza a dichos sujetos ejerciendo su poder de tecnología de gobierno que “expulsa, prohíbe, margina y reprime” (Foucault, 2001c, p.53) a aquellos que no se ajustan a la normalización, esos mismos que son tomados como parte del fracaso escolar. La autoevaluación y la coevaluación son instrumentos de poder ligados a la Psicología y a la pretensión de una supuesta objetividad que entra en conflicto con las exigencias al sujeto (competitividad). Ambas complementan al examen haciendo que los individuos se autoiluminen como objetos evaluables (Santiago, 2017).

Las pruebas y demás actividades evaluativas -incluidas las que observan los comportamientos- legitiman esa “normalidad” a la que deben adaptarse los sujetos escolares, hegemoniza aquellos conocimientos y comportamientos que deben evaluarse y produce sujetos que son determinados por lo medible (Saura y Luengo, 2015).

**Imagen 28.**

*Diversas formas de evaluación en los Sistemas de Evaluación Escolar (SIEE).*



Fuente: Colegio D (2019, p. 3).

La autoevaluación por su parte, en términos foucaultianos, es una sofisticada tecnología del poder pastoral que se inscribe como una tecnología del yo y se introduce en la escuela

como parte del autoperfeccionamiento. Funciona bajo la dinámica de la confesión y de la autorrevelación para evidenciar defectos e inducir a la imposición de “castigos” fundados en la idea de lo normal y lo anormal, de la gracia y del pecado (Ball, 1993, 2017).

Ahora bien, la confesión es un ritual de discurso en el cual el sujeto que habla coincide con el sujeto del enunciado; también es un ritual que se despliega en una relación de poder, pues no se confiesa sin la presencia al menos virtual de otro, que no es simplemente el interlocutor sino la instancia que requiere la confesión, la impone, la aprecia e interviene para juzgar, castigar, perdonar, consolar, reconciliar; un ritual donde la verdad se autentifica gracias al obstáculo y las resistencias que ha tenido que vencer para formularse; un ritual, finalmente, donde la sola enunciación, independientemente de sus consecuencias externas, produce en el que la articula modificaciones intrínsecas: lo torna inocente, lo redime, lo purifica, lo descarga de sus faltas, lo libera, le promete la salvación (Foucault, 1977, p.78).

#### ***5.4.1.2. Pruebas y evaluaciones estandarizadas: de “Pisa” a “Saber”***

A finales de la década de los 70', el 60% del territorio estadounidense desarrolló programas obligatorios de pruebas y para 1983 con el informe “A Nation at Risk”, se prometieron incentivos y/o sanciones a partir de los resultados de los tests y conjuntamente el establecimiento de políticas educativas que culminaron en la “No Child Left Behind” en 2001 y luego las “Race to the Top” y “Every Student Succeeds Act”, abarcando todo el país y responsabilizando a los mismos actores educativos de dichos resultados (Popkewitz, 1988). Este tipo de políticas evaluativas se expandieron a países como Inglaterra, Nueva Zelanda, Chile y Colombia; y fue promovido en circuitos internacionales especialmente por organizaciones como el Banco Mundial y la OCDE (Ramos-Zincke, 2018).

A partir de 1998 y en el mismo sentido de la LGE, se establece la aplicación de pruebas o evaluaciones censales nacionales en áreas básicas y competencias ciudadanas denominadas Pruebas Saber para la educación básica primaria y secundaria (3°, 5°, 7° y 9°)<sup>131</sup> que definirían

---

<sup>131</sup> Las pruebas SABER son las pruebas colombianas de eficiencia educativa que aplicadas en los grados 3°, 5°, 9° y 11° del sistema educativo, buscan:

- a- Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.

y orientarían acciones que elevaran la calidad educativa y constituirían al estudiante como ciudadano competente y constructor de conocimiento. A nivel internacional se inició la participación del país en pruebas internacionales como la TIMSS (Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias – 1995, 2007) o PIRLS (Estudio Internacional sobre Progreso en Competencias Lectoras - 2001) para adquirir habilidades, destrezas y experiencia en la participación en este tipo de pruebas que permitiesen realizar ajustes y mejoras educativas<sup>132</sup> (SED, 2003; MEN, 2004). De esta forma se introduciría en la educación colombiana la evaluación por competencias (Sánchez-Amaya, 2013) que busca responder a las demandas de organismos internacionales y del mercado mismo en términos de productividad (Vásquez, 2013).

Una evaluación de competencias indaga sobre cómo los estudiantes utilizan los conocimientos en contextos más amplios y diversos que los que brindan las tareas, exámenes o evaluaciones que se hacen en la rutina escolar. Es decir, no se propone medir la información o los conocimientos que los estudiantes tienen sino qué saben hacer con ellos en determinada situación de la vida cotidiana (SED, 2003, p.11).

- 
- b- Proporcionar información para el establecimiento de indicadores de valor agregado, tanto de la educación básica (primaria y secundaria) y media, como de la educación superior.
  - c- Identificar las destrezas, habilidades y valores que los estudiantes colombianos desarrollan durante la trayectoria escolar, independientemente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales, con lo cual, se puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación.
  - d- Servir como fuente de información para la construcción de indicadores de calidad de la educación, así como para el ejercicio de la inspección y vigilancia del servicio público educativo.
  - e- Ofrecer información que sirva como referente estratégico para el establecimiento de políticas educativas nacionales, territoriales e institucionales.
  - f- Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de la educación media.
  - g- Proporcionar elementos al estudiante para la realización de su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida.
  - h- Proporcionar a las instituciones educativas información pertinente sobre las competencias de los aspirantes a ingresar a programas de educación superior, así como sobre las de quienes son admitidos, que sirva como base para el diseño de programas de nivelación académica y prevención de la deserción en este nivel.
  - i- Proporcionar información a los establecimientos educativos que ofrecen educación media para el ejercicio de la autoevaluación y para que realicen la consolidación o reorientación de sus prácticas pedagógicas.

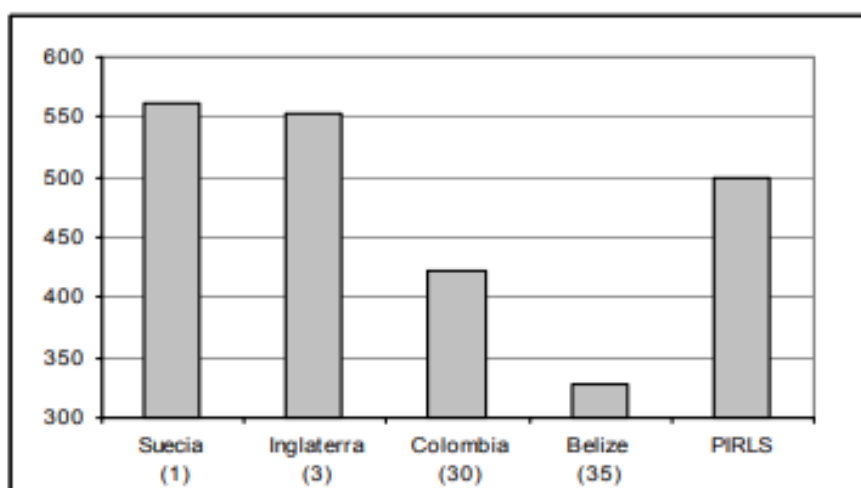
Adaptado de MEN <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>

<sup>132</sup> Con la política de la calidad de la educación y la emergencia del Sistema Nacional de Evaluación, se da la creación de grupos de investigación en evaluación como referentes para el aseguramiento de la calidad educativa y de aprendizajes (Quiceno y Peñaloza, 2014) entre 1995 y 2010. Estos grupos de investigación analizaron el impacto de dicho dispositivo en la calidad de la educación como sistema de control en instituciones, en la pedagogía y en la formación docente así como la carencia de un marco filosófico, epistemológico y metodológico que defiende la evaluación externa sobre pruebas y saberes que se miden, así como el uso de sus resultados para generar mejoramiento en procesos. Así mismo han identificado inconsistencias entre resultados y políticas que contribuyan a la formación docente y a la mejora de aprendizajes en estudiantes quedando al descubierto que la evaluación es una práctica global, centrada en la eficiencia que no da cuenta del capital cultural de un país.

Las competencias como objeto de evaluación se convierten en aquello deseable educativamente, situación que sin duda genera cambios en el currículo, en los planes de estudio, en los discursos y en las mismas prácticas escolares (Guzmán-Calle y Martín-Alfonso, 2022)

### Gráfico 7.

Resultados en PIRLS - Promedio por país.



Fuente: Tomado de MEN (2004, p. 21)

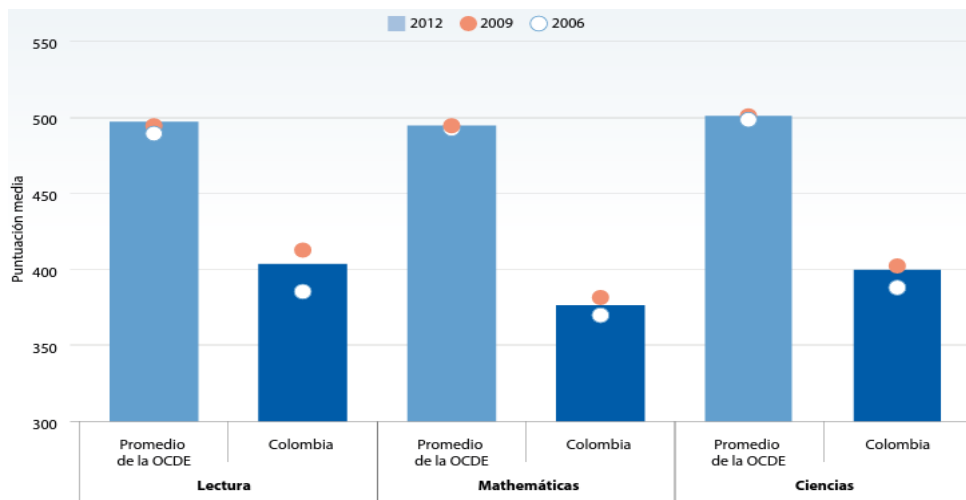
En 1961, hace su aparición la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD por sus siglas en inglés] -heredera de la Organización Europea para la Cooperación Económica [OECE]- para coordinar políticas económicas y sociales que permitieran mejorar la calidad de vida, la prosperidad y el bienestar de los países afiliados, en época de posguerra. Poco a poco se fue consolidando como organización que asesora y aconseja a sus países integrantes en materia de políticas públicas sustentadas en el análisis de datos, estadísticas y estándares. Uno de sus mayores logros ha sido la construcción, aplicación y consolidación de las pruebas PISA como pruebas estándar que comparan el capital humano de diversas regiones y países, tomada como indicador de competitividad económica mundial que asume la educación como proceso competitivo e instrumento de crecimiento económico.

Como estrategia tecnócrata, las PISA (en inglés Programme for International Student Assessment) son pruebas que se aplican a estudiantes de 15 años aproximadamente (muestra específica de cada país) que finalizan su educación obligatoria (para el caso colombiano, grado

9°) y que “muestran” las competencias adquiridas (conocimientos y habilidades para participar en la sociedad) en Ciencia, Matemática y Lenguaje. En Colombia, en materia de educación y fracaso escolar, la OCDE evidenció bajos resultados en estas pruebas (como país asociado hasta 2015), altas tasas de repitencia por curso y disminución en porcentajes de permanencia y escolarización de estudiantes al avanzar el ciclo educativo (ver gráficos 8, 9 y 10).

### Gráfico 8.

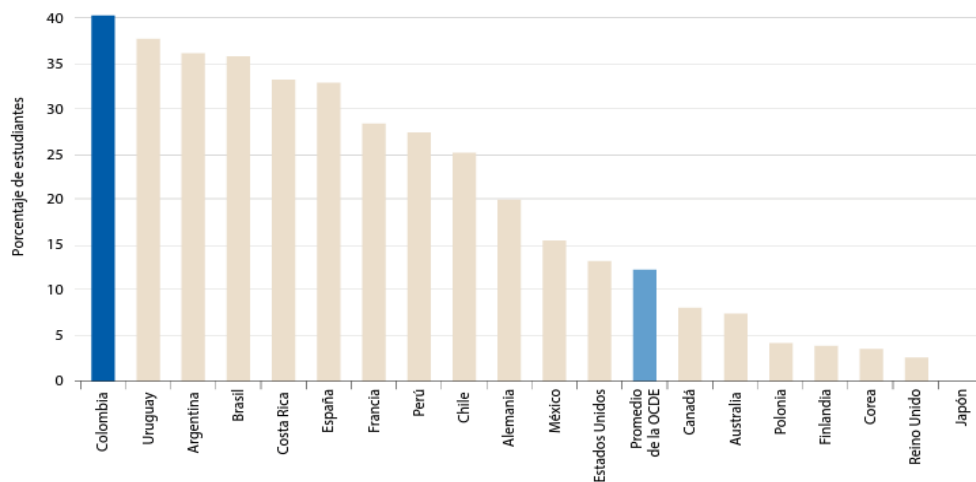
*Colombia: Rendimiento en matemáticas. Comparativa resultados Pisa 2006, 2009 y 2012.*



Fuente: OCDE (2016b, p. 9). Adaptado de OCDE (2014).

### Gráfico 9.

*Porcentaje de repitencia de curso en países OCDE.*



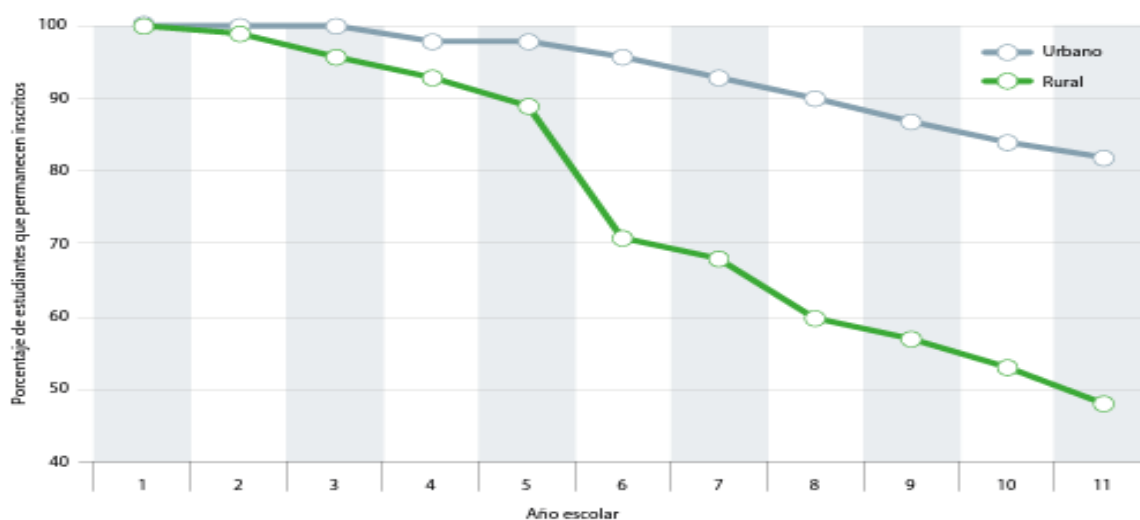
Fuente: OCDE (2016b, p.9). Adaptado de OCDE (2014).

Algunos de sus análisis han sugerido que países con altas cifras asociadas a la repitencia de curso de NNA, suelen tener más bajos resultados en pruebas internacionales (como las PISA) debido entre otras cosas a entornos socioeconómicos más bajos, lo que afecta sin duda su rendimiento académico (OCDE, 2010). Desde estos enunciados se han proferido ajustes a las políticas educativas para dar cumplimiento a mínimos de reprobación, a inversión en educación y a la obtención de mejores resultados en pruebas estandarizadas. De esta forma y a partir de 2016 se viabilizó el ingreso de Colombia a la OCDE como país integrante.

A partir de los informes anuales Education at a Glance (1998 - 2021) se ha promovido ese discurso hegemónico que usa la evaluación cuantitativa, comparativa y estandarizada como medio de mejora económica y social (Saura y Luengo, 2015). Así el dispositivo opera a través del “efecto bucle en cascada” (de lo macro a lo micro y viceversa extendiéndose a través de discursos como el de la gestión) que parte de reformas educativas para mantener vivas las pruebas escolares como preparación para pruebas internas o externas, para ser evaluados, comparados, clasificados y organizados no sólo en sus instituciones educativas sino en el plano nacional e internacional desde tecnologías de gobierno que modifican las actuaciones en la propia escuela y de las cuales se sirven nuevamente las políticas públicas para actualizarse. Este ejercicio busca identificar la educación como servicio en el mundo económico.

### Gráfico 10.

Porcentaje de permanencia en trayectorias escolares.

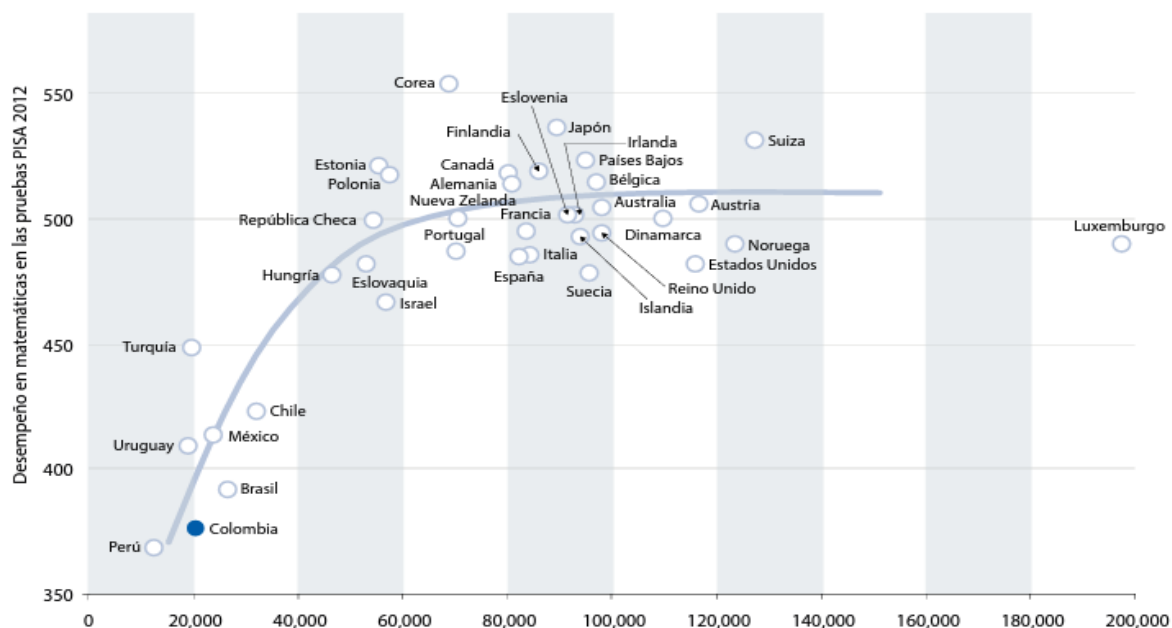


Fuente: OCDE (2016b, p.9). Adaptado de OCDE (2014).



## Gráfico 11.

Gasto por estudiante 2012 – Países OCDE.



Fuente: OCDE (2016b, p. 5). Tomado de OCDE (2014).

A pesar de que sistemas educativos de países como Colombia -que hacen parte reciente de la OCDE- busquen mejorar resultados a partir de la participación en pruebas internacionales como PISA, la inversión en educación desde el presupuesto nacional es contradictoria y directamente proporcional a sus bajos promedios. En las últimas décadas la educación no ha tenido la inversión necesaria para mejoras internas y estructurales que la definan como derecho fundamental de los/as NNA colombianos/as, pues el Estado colombiano hasta 2022 ha privilegiado otros rubros desde la óptica económica y de seguridad. Es difícil “competir” desde contextos diferentes y con una inversión diametralmente baja frente a otros países. Diversos frentes políticos han echado mano de estos bajos resultados PISA para evidenciar la poca inversión en educación realizada en anteriores gobiernos para mejorar en los resultados teniendo incluso 40 estudiantes -y más en las aulas de educación básica y media -cifra que no concuerda, por ejemplo, con algunas especificaciones de los países OCDE.

Al respecto la Revista Semana por ejemplo, afirmó en 2014:

“Los resultados de las Pruebas Saber 11 ratifican la urgencia de aumentar el gasto en educación. Aunque persisten brechas regionales, los Santanderes se destacan.

Colombia es un país de regiones y de eso no se escapa ni la educación. Aunque es un compromiso nacional y de algunos departamentos aumentar recursos y esfuerzos para que las nuevas generaciones tengan una mejor formación, los contrastes siguen siendo enormes entre colegios privados y públicos, así como entre los de las capitales y los del resto del país. Al menos eso evidencian los resultados de las pruebas Saber 11 de este año. La región conformada por Bogotá, Cundinamarca y Boyacá, así como la de los Santanderes y Llanos Orientales albergan el mayor porcentaje de colegios con promedios sobresalientes en los exámenes de Estado. Por el contrario, la zona de Antioquia-Chocó, para el Calendario B, y la del Valle, Cauca y Nariño para el Calendario A, tienen los puntajes promedio más bajos. Si bien las Pruebas Saber no reflejan las características de lo que debería tener un colegio de excelencia, son la principal herramienta de medición nacional y, como explica la ministra de Educación, Gina Parody, son evaluaciones que revelan lo mismo que las internacionales: falencias en matemáticas, ciencias y lenguaje.”

Desde la OCDE se ha impulsado la aplicación de las pruebas PISA a gran cantidad de sistemas escolares y así mismo, a partir de sus resultados, se adjudican el diagnóstico y juicio sobre ellos. Sobre Colombia se ha mencionado que a lo largo de su participación en las pruebas su rendimiento medio en lectura, matemáticas y ciencias ha registrado mejoras (OCDE, 2019b). De esta forma, legitiman relaciones de poder y control para “asesorar” e influir en la construcción de nuevas políticas educativas que se extienden globalmente para hacernos parte de un todo (sistema de gestión escolar, sistemas de medición estandarizada, consolidación de lineamientos y estándares curriculares e incluso creación y aplicación de estándares para habilidades socioemocionales).

Esto hace indudablemente que la mayoría de los sistemas educativos busquen la estandarización para no quedar rezagados frente a otros países y que resultados y mediciones escolares consoliden ciertos parámetros o estándares a los que deben aspirar y adaptarse. Así la estandarización, como tecnología cumple su función de sujeción: producir sujetos sujetados bajo efectos de saber-poder, pretendiendo modificar acciones desde políticas y reformas.

Imagen 29.

Resultados PISA 2018. Rendimiento en Lectura, Matemáticas y Ciencias.

Countries/economies with a mean performance/share of **top performers above** the OECD average  
 Countries/economies with a share of **low achievers below** the OECD average  
 Countries/economies with a mean performance/share of top performers/share of low achievers **not significantly different** from the OECD average  
 Countries/economies with a mean performance/share of **top performers below** the OECD average  
 Countries/economies with a share of **low achievers above** the OECD average

OECD	Mean score in PISA 2018			Long-term trend: Average rate of change in performance, per three-year-period			Short-term change in performance (PISA 2015 to PISA 2018)			Top-performing and low-achieving students	
	Reading	Mathematics	Science	Reading	Mathematics	Science	Reading	Mathematics	Science	Share of top performers in at least one subject (Level 5 or 6)	Share of low achievers in all three subjects (below Level 2)
	Mean	Mean	Mean	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	%	%
<b>OECD average</b>	487	489	489	0	-1	-2	-3	2	-2	15.7	13.4
Estonia	523	523	530	6	2	0	4	4	-4	22.5	4.2
Canada	520	512	518	-2	-4	-3	-7	-4	-10	24.1	6.4
Finland	520	507	522	-5	-9	-11	-6	-4	-9	21.0	7.0
Ireland	518	500	496	0	0	-3	-3	-4	-6	15.4	7.5
Korea	514	526	519	-3	-4	-3	-3	2	3	26.6	7.5
Poland	512	516	511	5	5	2	6	11	10	21.2	6.7
Sweden	506	502	499	-3	-2	-1	6	8	6	19.4	10.5
New Zealand	506	494	508	-4	-7	-6	-4	-1	-5	20.2	10.9
United States	505	478	502	0	-1	2	8	9	6	17.1	12.6
United Kingdom	504	502	505	2	1	-2	6	9	-5	19.4	9.0
Japan	504	527	529	1	0	-1	-12	-5	-9	23.3	6.4
Australia	503	491	503	-4	-7	-7	0	-3	-7	18.9	11.2
Denmark	501	509	493	1	-1	0	1	-2	-9	15.8	8.1
Norway	499	501	490	1	2	1	-14	-1	-8	17.8	11.3
Germany	498	500	503	3	0	-4	-11	-6	-6	19.1	12.8
Slovenia	495	509	507	2	2	-2	-10	-1	-6	17.3	8.0
Belgium	493	508	499	-2	-4	-3	-6	1	-3	19.4	12.5
France	493	495	493	0	-3	-1	-7	2	-2	15.9	12.5
Portugal	492	492	492	4	6	4	-6	1	-9	15.2	12.6
Czech Republic	490	499	497	0	-4	-4	3	7	4	16.6	10.5
Netherlands	485	519	503	-4	-4	-6	-18	7	-5	21.8	10.8
Austria	484	499	490	-1	-2	-6	0	2	-5	15.7	13.5
Switzerland	484	515	495	-1	-2	-4	-8	-6	-10	19.8	10.7
Latvia	479	496	487	2	2	-1	-9	14	-3	11.3	9.2
Italy	476	487	468	0	5	-2	-8	-3	-13	12.1	13.8
Hungary	476	481	481	-1	-3	-7	6	4	4	11.3	15.5
Lithuania	476	481	482	2	-1	-3	3	3	7	11.1	13.9
Iceland	474	495	475	-4	-5	-5	-8	7	2	13.5	13.7
Israel	470	463	462	6	6	3	-9	-7	-4	15.2	22.1
Luxembourg	470	483	477	-1	-2	-2	-11	-2	-6	14.4	17.4
Turkey	466	454	468	2	4	6	37	33	43	6.6	17.1
Slovak Republic	458	486	464	-3	-4	-8	5	11	3	12.8	16.9
Greece	457	451	452	-2	0	-6	-10	-2	-3	6.2	19.9
Chile	452	417	444	7	1	1	-6	-5	-3	3.5	23.5
Mexico	420	409	419	2	3	2	-3	1	3	1.1	35.0
Colombia	412	391	413	7	5	6	-13	1	-2	1.5	39.9
Spain	m	481	483	m	0	-1	m	-4	-10	m	m

Fuente: OCDE. (2019, p.17)<sup>133</sup>.

“En estas actuaciones del sistema de control, la OCDE, a través de las pruebas PISA, ha llegado a consolidarse como el órgano más representativo en la nueva gobernanza educativa

<sup>133</sup> Los resultados basados en el rendimiento en lectura se notifican como no disponibles para España. En estos casos, la media de la OCDE no incluye a España. Los países y economías se clasifican en orden descendente según la puntuación media en lectura en PISA 2018.

global” (Saura y Luengo, 2015, 132), pues buscan sin duda el control biopolítico de la población. Así se erigen como tecnologías de gobierno, parte del dispositivo evaluativo que controla el equilibrio y la regularidad en la población escolar.

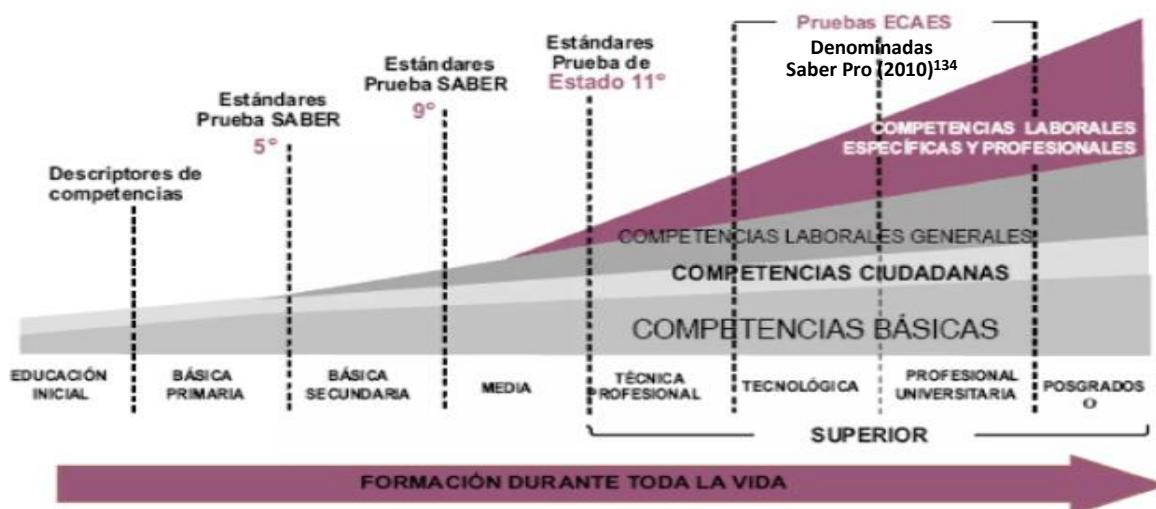
Los exámenes de PISA unifican la docilidad de la disciplina con la regularización de la biopolítica. Los estándares se presentan como estrategias para mejorar la educación, pero lo que realmente genera es un nuevo modo de gobernanza de los países regida a través de un proceso de estandarización que los compara. La OECD, con sus funciones de gobernanza epistemológicas e infraestructurales, se perpetúa así a nivel global formulando políticas que crean países y crean personas (Saura y Luengo, 2015, p. 123).

De la misma forma, estas pruebas externas son legitimadas por pruebas internas como referente al que son sometidos a diario las comunidades educativas para demostrar que lo evaluado muestra mejora y progreso. Así se han consolidado las pruebas ICFES - SABER que “contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes” (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2019).

Su análisis permite identificar conocimientos, habilidades y valores que todos/as los/as estudiantes en Colombia desarrollan durante su trayectoria escolar y así definir planes de mejoramiento en diversos ámbitos de actuación. Su periodicidad valora los avances en un determinado lapso y establece el impacto de dichos programas y acciones. Este tipo de evaluaciones que probablemente evalúan cierto tipo de conocimientos y competencias (término que ya he mencionado y que por supuesto oculta un carácter neoliberal y androcéntrico) deja de ver la escuela en su contexto para someterla bajo una lupa estandarizada tras la que se pierde en gran medida el sentido mismo de la evaluación.

Figura 13.

Competencias como eje articulador de las pruebas nacionales en Colombia.



Fuente: MEN (2010a, p.4)

Cuadro 10.

Componentes pruebas estandarizadas y área de competencias a lo largo del ciclo educativo en Colombia.

SABER 3°	SABER 5°	SABER 9°	SABER 11°	SABER PRO
Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lectura Crítica	Lectura Crítica
Matemáticas (RC)	Matemáticas (RC)	Matemáticas (incluye RC)	Matemáticas (incluye RC)	Razonamiento Cuantitativo
	Competencias Ciudadanas	Competencias Ciudadanas	Sociales y Comp. Ciudadanas	Competencias Ciudadanas
	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Pensamiento Científico (EE)
			Inglés	Inglés
				Comunicación Escrita

Fuente: ICFES (2013, p. 31)


Los resultados de las pruebas ICFES (en 3°, 5°, 7°, 9° y 11°) muestran desde el discurso estadístico, la forma de clasificar y posicionar a cada estudiante. Las pruebas SABER 11° -último grado de educación media-, son pruebas estandarizadas y generalizadas que desconocen situaciones previas y contextuales en su aplicación pero establecen condiciones como

<sup>134</sup> Las pruebas de calidad para la Educación Superior surgieron en 2002 y se denominaron ECAES: Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior. Para 2010 se transformaron y pasaron a llamarse Saber PRO en consonancia con las denominaciones del resto de pruebas y conforman, según el MEN, un insumo para el aseguramiento de la calidad, desde la evaluación y la mejora continua.

prerrequisito para el ingreso a la universidad. Sin duda, instancias como las Secretarías de Educación y las propias instituciones educativas evidencian su interés por el ranking nacional, distrital /local que “refleja” los aprendizajes recibidos pero que desconoce los procesos y deifica o sataniza el resultado.

**Imagen 30.**

Resultados prueba Saber Icfes 11° año 1996.



**EXAMEN DE ESTADO PARA INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
INFORME DE RESULTADOS**

<b>NUMERO DE REGISTRO</b>			<b>FECHA DE PRESENTACIÓN</b>			<b>FECHA DE EXPEDICIÓN</b>		
AC9620587147			24 de Agosto de 1996			10 de Junio de 2023		
<b>NOMBRE</b>					<b>DOCUMENTO DE IDENTIDAD</b>			

CIENCIAS NATURALES			SOCIALES	LENGUAJE		MATEMATICAS		ELECTIVA	<b>PUNTAJE TOTAL</b>
Biología	Química	Física	Sociales	Aptitud Verbal	Español y Literatura	Aptitud	Conocimientos	Razonamiento Mecanico	
62	65	64	52	57	50	76	62	72	
64			52	54		69		72	

**GUIA PARA LA INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

<p><b>EL PUNTAJE DE CADA PRUEBA:</b></p> <p>Varia entre un puntaje mínimo aproximado de 20 puntos y un puntaje máximo aproximado de 80 puntos.</p> <p>El puntaje promedio es de 50 puntos</p>	<p><b>EL PUNTAJE DE CADA AREA:</b></p> <p>Las pruebas se agrupan en 5 áreas.</p> <p>El puntaje de cada área es igual al promedio de los puntajes de las pruebas incluidas en el área.</p>	<p><b>EL PUNTAJE TOTAL:</b></p> <p>Se obtiene al sumar los puntajes de las cinco áreas.</p> <p>Puntaje mínimo: 100 puntos Puntaje máximo: 400 puntos Promedio: 250 puntos</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Documento personal (Peña, J. 2023)

Los resultados de las pruebas ICFES son usadas como instrumento selectivo y excluyente pues solo los mejores resultados pues sólo los mejores puntajes tienen ingreso a las universidades (especialmente a las públicas cuyas plazas son pocas y de altísima demanda por su bajo costo en la matrícula). A las universidades públicas en las últimas décadas ingresan estudiantes provenientes de colegios públicos y colegios privados, estos últimos cuentan generalmente con mayores herramientas para enfrentar la prueba de ingreso a la educación superior y mantenerse en ella. Otras plazas son ocupadas por “meritocracia” a partir de la asignación de becas. Y quienes obtienen resultados poco destacados tienen dos caminos: pagar altos costos en instituciones privadas (algunas de menor calidad) para formarse en ciclos

propedéuticos (técnica y/o tecnología) o profesionales o ingresar a las filas laborales sin ninguna otra formación (lo que sucede con al menos el 50% de la población recién egresada).

Durante el tiempo de la aplicación de la prueba, ésta ha ido cambiando -especialmente en las últimas dos décadas- para brindar mayor precisión en cuanto a la medición y clasificación obtenida. Por ejemplo en la década de los 90' se evaluaban 4 áreas básicas (Ciencias Naturales -biología, química y física -; Ciencias Sociales; Matemáticas -aptitud matemática y conocimientos matemáticos- y Lenguaje -aptitud verbal y español y literatura-) y un área electiva (razonamiento abstracto, mecánico o conocimientos pedagógicos) dando el puntaje total (sobre un máximo de 400), la posibilidad de ingreso a la educación superior.

### Imagen 31.

Resultados prueba Saber Icfes 11° año 2007.

icfes mejorsaber		EXAMEN DE ESTADO Para Ingreso a la Educación Superior		INFORME INDIVIDUAL DE RESULTADOS						
				Fecha de Examen: Septiembre 23 de 2007						
REGISTRO Nº	APELLIDOS Y NOMBRES			TIPO DOCUMENTO	NÚMERO					
AC200721467117				TI						
CÓDIGO DEL PLANTEL	NOMBRE			CIUDAD						
112748	INSTITUCION EDUCATIVA NUEVO COMPARTIR			SOACHA						
<b>PUESTO</b> 636	NÚCLEO COMÚN								GRADO DE PROFUNDIZACION	
PRUEBAS	PUNTAJE		COMPONENTE					COMPETENCIA		
			1	2	3	4	5	*I	*A	*P
LENGUAJE	40,35	Puntaje	4,2	4,9	2,9			3,4	5,7	2,0
		Desempeño	B	M	SB			I	II	I
MATEMÁTICA	44,48	Puntaje	5,2	4,9	0,0			0,0	5,6	5,2
		Desempeño	M	M	SB			I	II	II
CIENCIAS SOCIALES	43,06	Puntaje	5,5	5,4	4,0			5,5	5,8	4,4
		Desempeño	A	M	B			II	II	I
FILOSOFÍA	43,59	Puntaje	4,1	6,4	5,0			5,5	6,7	4,3
		Desempeño	B	A	M			II	II	I
BIOLOGÍA	45,64	Puntaje	4,7	4,8	5,3			6,1	6,0	0,0
		Desempeño	M	M	M			II	II	I
QUÍMICA	48,97	Puntaje	5,9	6,3	5,3	3,9		6,6	4,9	5,6
		Desempeño	A	A	M	B		II	II	II
FISICA	38,57	Puntaje	0,0	5,7	4,6	3,5		0,0	5,2	5,3
		Desempeño	SB	A	M	B		I	II	II
PUNTAJE INTERDISCIPLINAR			INGLÉS							
VIOLENCIA Y SOCIEDAD			PUNTAJE				NIVEL			
33,02			30,17				A-			

Fuente: Documento personal (García, 2007)

En la década de los 2000, cada prueba arrojaba no solo puntajes por componente y competencia de cada área evaluada, sino que determinaba el desempeño en cada una (en el componente: bajo, medio o sobresaliente y en la competencia: I, II o III) dependiendo de los alcances de cada estudiante para determinar su grado de profundización en cada disciplina.

Así mismo se separaron algunas pruebas, se crearon nuevas electivas (violencia y sociedad, medioambiente, entre otras) y se incorporó la prueba del segundo idioma (inglés o francés) valorado de forma similar al Marco Común Europeo [MCE] (A-, A1, A2, B1 y B+). Aunque en este tipo de prueba no se reconoce un total, si se determina el decil/puesto a ocupar sobre 1000 estudiantes.

**Imagen 32.**

Resultados prueba Saber Icfes 11° año 2014.




**INFORME INDIVIDUAL DE RESULTADOS SABER 11°**

**Fecha de Examen:** 03 de agosto de 2014      **Fecha Generación:** 10/06/20 12:05:13

<b>Número de registro:</b> AC201425573902	<b>Apellidos y nombres:</b>	<b>Documento de identificación:</b>
<b>Código DANE:</b> 325754005358	<b>Nombre:</b> FUNDACIÓN ACEPTA EL CAMBIO PARA VIDA NUEVA - SEDE PRINCIPAL	

<b>Puntaje global</b>	<b>Puesto</b>
302	120

Prueba	Puntaje	Nivel	Decil	Rango poblacional para el decil
LECTURA CRÍTICA	55		D07	Entre 62.65% y 72.9%
MATEMÁTICAS	59		D09	Entre 82.87% y 90.83%
SOCIALES Y CIUDADANAS	62		D09	Entre 83.75% y 90.29%
CIENCIAS NATURALES	60		D09	Entre 80.96% y 90.42%
INGLÉS	77	B1	D10	Entre 90.87% y 100%

Sub-prueba	Puntaje	Nivel	Decil	Rango poblacional para el decil
RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	62		D09	Entre 81.28% y 91.28%
COMPETENCIAS CIUDADANAS	62		D09	Entre 81.1% y 90.93%

**Observaciones:**

Para información del estudiante y fines pertinentes a su proceso de admisión a la educación superior, se presentan sus resultados en la prueba de inglés, aunque quienes acrediten formación en educación orientada a grupos étnicos están exonerados de dicha prueba, según lo previsto en ley 115 de 1994 y el decreto 804 de 1995.

\*El ICETEX te ofrece Crédito Educativo para financiar tus estudios superiores. ¡Tenemos las mejores condiciones y hacemos realidad tus sueños! Mayor información en <http://www.icetex.gov.co>

Fuente: Documento personal (Palomo, 2020)

Es claro que el ICFES en concordancia con pruebas como PISA (Guzmán-Calle y Martín-Alfonso, 2022; Popkewitz, 1988) y como parte del dispositivo evaluativo, prescinde y elimina



aquellos saberes (disciplinas) que considera inútiles a la luz del modelo económico neoliberal y normaliza otros conocimientos con alta intensidad horaria en el plan de estudios para establecer relaciones de poder entre ellos -alineación de saberes-, jerarquizándoles según su productividad (Camelo, 2020). DE esta forma se establecen ciertas sujeciones en el currículo. En este orden de ideas, el examen Saber 11° fue la manera como el Estado colombiano a través del ICFES medió en la lucha entre saberes normales y anormales, los productivos e improductivos: definió preguntar y establecer mediciones por aquellos a los que da valía y reconocimiento dejando de lado otros (artes o educación física) que terminan siendo saberes “de segunda” en la escuela<sup>135</sup>.

Gran cantidad de instituciones educativas en el país valoran sobremanera la ubicación de sus estudiantes dentro de las mejores pruebas del país (ver imagen 20) -no sólo en las pruebas Saber 11° sino en las pruebas de primaria y secundaria- pues de ello depende la medición de la calidad educativa a través del Índice Sintético de Calidad Educativa [ISCE] (ver imagen 17). Incluso se ha permitido la creación de instituciones externas a los establecimientos educativos -como se mencionó antes-, colecciones de libros y revistas y plataformas educativas online, entre otras, para que entrenen al estudiantado -especialmente de último grado- en la realización y registro de diversas pruebas simulacro que puedan garantizar de algún modo mejores resultados. Los mejores resultados en estas pruebas son valorados por cada entidad territorial certificada [ETC] en Colombia con rubros económicos adicionales y becas para sus estudiantes más destacados/as en ellas.

Esta situación también determina de cierta forma la consolidación de una nueva clasificación escolar ad-portas de su egreso de las instituciones escolares: estudiantes que ingresan a la educación superior (en sus diversas opciones) con mayores o menores dificultades económicas para mantenerse en ella; estudiantes que no pueden continuar sus estudios porque no cuentan con el soporte financiero correspondiente y estudiantes que quedan señalados/as con bajos puntajes y sin otra opción que ocuparse laboralmente, solicitar crédito educativo u optar por el difícil camino de estudiar y trabajar para asumir los costos educativos. Pocos/as serán, dentro de los más de cuatrocientos mil bachilleres que año a año

---

<sup>135</sup> Desde el 2014 el examen Saber 11° del ICFES ha incorporado saberes relacionados con la tecnología adscritos a la ciencia y los valores que se insertan en las competencias ciudadanas.

egresan de las aulas colombianas, quienes puedan contar con apoyo económico familiar para continuar con sus estudios.

#### **5.4.2. La evaluación como dispositivo.**

Los saberes provenientes de la Pedagogía, la Psicología e incluso de la Economía y la Política, se entrelazan de manera armónica en el aparato escolar dando forma a lo que hoy llamamos evaluación haciendo que las políticas de verdad que circulan alrededor de la misma evaluación proporcionen la fundamentación necesaria para el éxito o el fracaso en la vida escolar.

La escuela se ha convertido en “aparato examinador” a partir de la evaluación y sus primeras formas -la prueba y el examen- fungen como estrategias claves que definen el lazo entre las relaciones de saber-poder y determinan en cualquier caso qué estudiantes aprueban y son exitosos y quiénes reprueban y fracasan. Analizar la evaluación y sus diversas formas desde sus procedencias, permite dar cuenta de la voluntad de poder que ha configurado cada una de sus caras (Vásquez, 2013).

En este contexto y a este punto, es preciso enfocar la mirada en la evaluación, convertida en una necesidad y erigida en mecanismo por excelencia de gestión y autogestión de sujetos en lo individual y colectivo (instituciones) convirtiéndose en lo que Foucault denominaría dispositivo<sup>136</sup>: una red de relaciones.

"un conjunto resueltamente heterogéneo que componen los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que manejamos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]. He dicho

---

<sup>136</sup> Término empleado y desarrollado por G. Deleuze y G. Agamben con posterioridad.

que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y sostenidas por ellos (Foucault, 1985, pp. 128).

Para el siglo XX, la Estadística pasó a ser el instrumento a partir del cual se alcanzó objetividad al producir efecto de verdad en los sujetos al penetrar su identidad y “contribuir” a su formación, como se ha afirmado en páginas anteriores. Al aparecer la evaluación en el ámbito científico como estrategia de control con Ralph Tyler y Thorndike -1904 a 1950- y al incorporarla al ámbito educativo, esta adquirió una supuesta “objetividad” a través de pruebas, mediciones y exámenes. Tyler, por su parte, logró integrar los objetivos educativos, la vida, el trabajo, el lenguaje y la realidad a la enseñanza, el plan de estudios y la sociedad al establecer un saber general que conocemos como planificación, gerenciamiento y gestión escolar, saber que acabó siendo un eslabón más del proceso productivo. De esta forma, evaluar terminó por convertirse en la administración de la relación escuela – Estado y Estado- sociedad (Quiceno y Peñaloza, 2014).

La evaluación poco a poco fue encontrando en el aprendizaje la forma perfecta para medir y controlar objetivos en conductas, comportamientos y análisis de tareas. Con la llegada de la tecnología y los nuevos medios informáticos, la evaluación se impuso como única forma de educar: “Educar es evaluar y evaluar es un saber universal, que reemplaza los saberes de las ciencias humanas, sociales y ciencias morales. Este gran saber, ligado a la calidad y agenciado por organismos internacionales, [...] trata de evaluar, medir, cuantificar” (Quiceno y Peñaloza, 2014, p.48).

La evaluación escolar exhibe así al estudiante: “tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma” y señalará al individuo “cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir” (Foucault, 2002, p. 116).

[...] el examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable; en modo alguno, sin embargo, para reducirlo a rasgos «específicos» como hacen los naturalistas con los seres vivos, sino para mantenerlo en sus rasgos singulares, en su evolución particular, en sus aptitudes o capacidades propias, bajo la mirada de un saber permanente; y de otra parte la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una población (Foucault, 2002, p.195).

Toda forma de evaluación actúa como dispositivo de control y poder – sea cuantitativa o cualitativa- y es a la vez una prueba estandarizada muy a pesar de afirmaciones en cuanto a los cambios y avances que dicen realizarse en algunas prácticas evaluativas pues siguen coexistiendo en las aulas el examen individual o estandarizado como un tipo de evaluación cualitativa y el examen vigilancia como mirada que observa comportamientos y actitudes valorándolos con criterios cualitativos.

Lo que sí es cierto es que el paso del discurso del examen al discurso de la evaluación es esa transformación que muestra el paso de un mecanismo, de una tecnología de gobierno a un dispositivo, solo así se entiende su fuerza discursiva y su inmanencia actual (Villalpando, 2014). Un dispositivo es a la vez un concepto, un aparato, una relación y una función (Deleuze, 1987). El dispositivo evaluativo se despliega así como red que une elementos que pretenden justificar u ocultar su función; existe situado históricamente (a nivel espacial y temporal) y su emergencia corresponde a un acontecimiento -como la comparación y la clasificación- que le hace aparecer para hacerse inteligible y evidenciar sus relaciones de poder.

Es un dispositivo de gran alcance y de múltiples piezas que clasifica, cuantifica y jerarquiza, tanto a estudiantes como a establecimientos educacionales, desde educación básica a superior, y a profesores, en referencia a su calidad o condiciones académicas, y de cuyo funcionamiento se derivan importantes consecuencias prácticas para todos los involucrados (Ramos-Zincke, 2018, p.42).

Las propiedades atribuidas por el dispositivo se reifican, son reconocidas por los involucrados como realidades y tratadas como tales -no matriculando “buenos alumnos” en la “mala escuela”, premiando al “buen alumno”, [...] lo cual ratifica la realidad constituida por el dispositivo, la

refuerza y amplifica las diferencias [...] El dispositivo les provee a los individuos una observación valórica objetivada de sí mismos y los abastece de potenciales metas vitales operacionalizadas cuantitativamente (puntajes); contribuye a estructurar sus deseos personales y da forma a nociones de “éxito” o “fracaso”. Del funcionamiento del mecanismo emergen tácitamente juicios morales. Los puntajes altos, por ejemplo, son experimentados subjetivamente como moralmente merecidos, basados en las buenas acciones previas. Es una clasificación social moralizada que resulta introyectada en la conciencia individual. De tal modo, a los individuos y otros actores sociales, las evaluaciones les sirven para su orientación práctica frente a sí mismo en una relación comparativa con los otros actores de su campo de acción. Implícitamente, ello conlleva una visión valórica de sí mismo y un particular modo de autorregulación social y moral, concordante con una determinada visión de sociedad (Ramos- Zincke, 2018, p. 49).

Evidentemente, la evaluación nació con el capitalismo industrial, la tecnología, la economía y la propia educación, inicialmente como orientación de la enseñanza y las políticas de planificación estatal y luego como control y vigilancia. La evaluación como dispositivo produce subjetividades desde sus diversas caras: examen, prueba, actividad, debate, entre otras, pues bajo este discurso también produce un efecto de lógica y organización que crea a la vez un efecto de verdad y objetividad. Poco a poco esta visión norteamericana de la evaluación ha sido adaptada en Europa y en Latinoamérica con algunos matices (Quiceno y Peñaloza, 2014). Evaluar hoy, en palabras de Foucault (2007, como se citó en Quiceno y Peñaloza 2014, p. 46) “no es juzgar o valorar; es potenciar las potencias, los poderes, los controles sobre la población”. Evaluar es introducir en la educación la premisa de la objetividad, es una práctica articulada con el sistema.

El examen actual es neoliberal porque funciona como intercambiador económico, porque la intensificación de su práctica y la diversificación de sus funciones sólo puede entenderse al interior de la lógica de mercado que tiene en la ley de la oferta y la demanda su campo de veridicción. En correlato, la pedagogía a través del discurso de la evaluación produce una ingente red semántica de términos, conceptos y categorías distintivas que enmascaran, para actualizar, la ancestral función del examen. El examen estandarizado bajo su lógica de homogeneidad es el corazón del discurso de la evaluación actual, en él se concentran y se vuelven visibles los efectos del dispositivo tanto en su faceta individualizadora como en su carácter de uniformidad (Villalpando, 2017, p.21).

Será importante entonces evidenciar a lo largo del análisis, la forma en que el dispositivo evaluativo en Colombia ha actuado sobre sus prácticas discursivas y no discursivas, así como sobre los sujetos ya que es el aparato que dispone y determina en gran medida el éxito o el fracaso escolar a partir de sus diversos mecanismos.

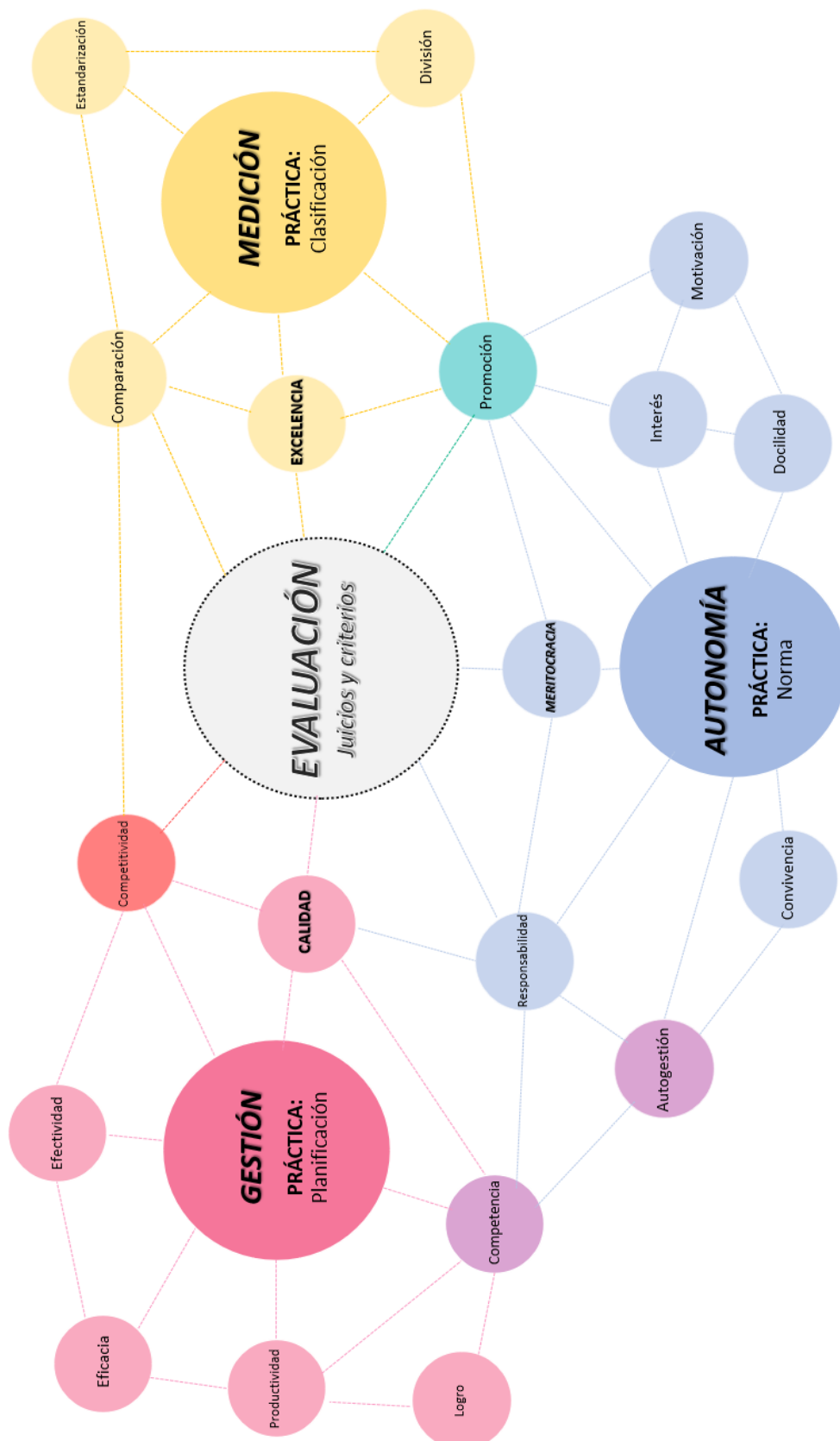
La evaluación en sus diversas formas y modalidades constituye un mecanismo ideal, sutil y eficaz para el ejercicio del control y del auto-control; para la constitución de sujetos. En este ámbito, la evaluación ha hecho presencia -mediante una amplia red de prácticas que de múltiples y sutiles formas determinan sendas diferenciaciones entre la anormalidad y la normalidad- entre los aceptados y los rechazados, entre los buenos y los malos, entre la inclusión y la exclusión, entre aptos e ineptos, entre lo que sirve y lo que no sirve, entre lo que se debe aceptar y lo que se debe rechazar. Continúa, efectivamente y de modo fundamental, operando a través de exámenes masificados y estandarizados, o de los mecanismos -sutil pero perversos- de selección, admisión y registro que discriminan -la utilidad o inutilidad- de los sujetos, de las colectividades, de las instituciones, de los procesos, de los programas, de las políticas, de los saberes, en fin, de todo aquello que cae bajo sus redes. La evaluación etiqueta, formatea, prescribe, gestiona, conduce, cifra, administra, audita..., no solamente sujetos sino también objetos. Tanto los sujetos individuales como colectivos son, a lo largo de su vida, sometidos a una multiplicidad de prácticas evaluativas que los etiquetan, los formatean, los determinan, los gestionan; señalan sus avances y/o retrocesos, determinan su inclusión o exclusión.” (Sánchez-Amaya, 2013, p.757).

#### **5.4.3. A modo de conclusión.**

El currículo parece haberse convertido en un manual de instrucciones, un instrumento para obtener un fin: resultados del aprendizaje, cuyo técnico mecanicista es el maestro. Todo ello como parte de la acción de normas y políticas (decretos de evaluación) que buscan controlar y producir la realidad y que reducen la evaluación a una simple medición del rendimiento académico a partir de la obtención de resultados que define el mismo maestro (Silvera, 2016).

Figura 14.

Dispositivo evaluador: discursos, enunciados y prácticas asociadas al fracaso escolar. Colombia 1994 – 2019.



Fuente: Elaboración propia

A pesar de los avances obtenidos en materia de evaluación, seguimos atrapados por un sistema tradicional de valoración que supone unas calificaciones sobre pruebas de conocimiento e información, pues aunque hoy día se llamen integrales y cualitativas, privilegian estándares centrados en procesos básicos de pensamiento que van describiendo los logros y dificultades de los estudiantes a través de escalas cualitativas, que de suyo siguen siendo cuantitativas. En consecuencia, por lo general, la evaluación es unificada y unificadora para todos los estudiantes. Por ello esta experiencia se convierte en fuente de tensiones, contradicciones y frustraciones, dada la visión examinadora de control y rigidez que mantienen, ya que por lo general el estudiante deberá enfrentarse a sus pares a fin de demostrarle al docente en qué punto del *ranking* se encuentra (Silvera, 2016, p. 315).

Y es que desde el MEN, se ejerce presión en instituciones educativas para que a través de sus SIEE (evaluación y promoción escolar) demuestren tener calidad educativa. Sin embargo estos Sistemas de Evaluación Escolar siguen centrados en calificaciones cuantitativas, en la medición y la obtención de aprendizajes precisos y desde éstos y las comisiones de evaluación y promoción, como mecanismos de control y regulación de aprendizajes, se reproducen regímenes de verdad que circulan en la comunidad y presionan a estudiantes y familias para el control y la obtención de mejores resultados. Estas situaciones han llevado sin duda a la configuración de situaciones que se llevan por delante aspiraciones escolares desde el fracaso, la reprobación o la deserción (Silvera, 2016) y en las que sin duda coinciden de forma directa el maestro (la enseñanza), el estudiante (el aprendizaje) y la evaluación (el control).

La evaluación decreta así el capital cognitivo acumulado del estudiantado en su proceso educativo y determina su clasificación y valía. Consolida un régimen de verdad sobre el sujeto apoyada en discursos científicos (políticos, económicos y estadísticos) y positivistas (medibles y observables), una verdad que asigna la categoría de estudiante reprobado y que espera conducir la conducta como estudiante fracasado, desviado, una conducta que le someta para “mejorar” y superar sus dificultades. Los discursos de la evaluación se usan así -desde la segunda mitad del siglo XX - para hablar del éxito o del fracaso escolar al hacer referencia a cualidades explícitas de los y las estudiantes y así tratar de normalizar esas cualidades de los sujetos diferentes.



Las construcciones de los discursos pedagógicos normalizan de tal modo que descalifican a ciertos niños de la participación, pero esta descalificación se produce como consecuencia de las normas que sitúan las capacidades el “ser” del niño en un espacio que se encuentra fuera de la razón misma (Popkewitz, 1988, p.30).

A su alrededor, durante las últimas décadas se ha construido desde la misma política pública un sistema educativo caracterizado por la lógica de mercado y un sujeto competente, polivalente, empresario de sí mismo, atravesado por el imperativo del éxito y la movilidad social y acosado por la sombra del fracaso. Esta idea de progreso o ascenso social ha buscado sin duda reorientar y encauzar la conducta escolar desde procesos como la autoevaluación o la elaboración de planes de mejoramiento.

La evaluación, acompañada de todos sus artefactos y pomposidad, individualiza, conmina al sujeto evaluado a una confrontación consigo mismo, con los demás (otros sujetos evaluados y evaluadores), con las instituciones y con la sociedad en su conjunto; no solamente en relación con su saber, sino con el poder y, en últimas, con su subjetividad (Sánchez-Amaya, 2013, p.759).

Los discursos de la evaluación giran también en torno al examen estandarizado, a ese examen cuantitativo: un examen en el que no hay localización del sujeto, que generalmente no tiene aplicación individual y cuyo foco de enunciabilidad se erige desde estrategias biopolíticas (para controlar poblaciones) que incluso trascienden a otros espacios más allá del educativo (Villalpando, 2014).

En realidad, alrededor de la evaluación se ha tenido un marcado interés técnico o instrumental, asociado al mundo de la medición, la competitividad y la normativa, que mantiene tanto a las instituciones educativas como a los actores académicos (estudiantes, docentes, padres de familia), y al mismo sistema educativo, en un sueño profundo. Es el sueño profundo de los resultados que en ocasiones se convierte en la enfermedad de la evaluación [...]. Recordemos que el interés técnico refleja, ante todo, un interés por el control. No solo controla la puesta en marcha del currículo, así mismo controla a los alumnos de modo que puedan llegar hasta donde los diseñadores del contenido curricular han planeado. Dicho principio, que se transpola al proceso de evaluación, consiste en la necesidad de efectuar una valoración del producto en la

medida en que este se ajusta a los objetivos que guía su preparación. Se valora el producto, y la evaluación, para que goce de autoridad y legitimidad (Silvera, 2016, p.314).

La globalización funge como condición de aparición para las pruebas estandarizadas en medio de la competitividad económica global, cuyos resultados son relacionados directamente con el crecimiento económico y la mejora de la productividad, la eficiencia en recursos y la efectividad de las políticas públicas (orientadas desde lineamientos y estándares).

“Un país capaz de alcanzar puntajes de alfabetización un 1% más altos que el promedio internacional logrará niveles de productividad laboral y PIB per cápita que son 2,5 y 1,5% más altos respectivamente, que los de otros países [...] Una gran cantidad de investigaciones empíricas ha confirmado un vínculo positivo entre educación y productividad. Los empleados mejor educados son generalmente más productivos y también pueden aumentar la productividad de los compañeros de trabajo” (OCDE, 2006, como se citó en Guzmán-Calle y Martín,-Alfonso, 2022, p. 337).

Las pruebas o evaluaciones externas son en general muestrales, cíclicas y masivas (misma prueba para varios países, se componen de una prueba cognitiva y otra contextual general y se aplican para generar informes comparativos. Sin embargo, las pruebas y saberes a evaluar no proveen una objetividad real pues pese a aplicarse en instrumentos estandarizados y buscar medir un saber homogéneo, desconocen el capital simbólico -como forma cultural- y producciones de saber de diversos sectores sociales. En las pruebas tampoco se explicitan concepciones de escuela y sociedad o contextos que provean otros modelos de análisis alternativos de las relaciones entre ellas que puedan aportar en la construcción de políticas educativas pertinentes.

El Sistema Nacional de Evaluación como ente que implementa la estrategia territorial de evaluación no ha establecido una relación directa con las instituciones educativas, sus maestros y la academia impidiendo que el proceso evaluativo tenga sentido y significado al imposibilitar la reflexión real sobre el mismo o sobre su política evaluativa actual (decreto 1290), así como de su papel en la configuración del sujeto y la subjetividad (Quiceno y Peñaloza, 2014). De esta forma el discurso de la evaluación está determinado por proyectos

internacionales atados a la globalización y sus prácticas que expresan por una parte el paradigma científico-técnico fundamentado en la objetividad, la validez y la confiabilidad y por otra el paradigma político que la describen como estructura de poder (Quiceno y Peñaloza, 2014).

La evaluación es una práctica estatal, una tecnología de gobierno convertida en dispositivo que busca evidenciar eficiencia y calidad educativa desde resultados en pruebas estandarizadas que involucran la evaluación de sujetos, de procesos y de instituciones desde sistemas de certificación, pero que no muestra valores, formas de pensamiento y bienes culturales del contexto. Se evalúa para clasificar y emitir juicios por parte de alguien diferente al que aprende y que busca ser reconocido. La evaluación establece así dos sentidos en el aprendizaje: el primero como parte del reconocer el conocimiento de un objeto y el segundo, como valoración moral para hacer que el individuo desaparezca como individuo y haga parte de la masa (Quiceno y Peñaloza, 2014).

Colombia al orientar sus procesos educativos hacia resultados medibles, ha centrado sus esfuerzos en las pruebas estandarizadas que a su vez son insumos para la elaboración de rankings que lejos de solucionar problemas esenciales, responden más a exigencias de la OCDE. Desafortunadamente este interés no ha sido el mismo en la mejora de procesos evaluativos y en la formación docente para superar métodos de evaluación tradicional -si se quiere conductista- que prevalecen aún pues mientras las tendencias innovadoras van por un camino, las prácticas educativas van por otro.

El discurso del fracaso escolar que construye la evaluación produce individuos registrados, insurrectos, indisciplinados, rebeldes, diferenciados, separados, incapaces, censurados, reducidos bajo la anormalidad, sujetos separados en lugares específicos -físicos o no- pues no se ocupan o no se interesan por responder a las exigencias del “aparato examinador”. Sujetos rechazados por este aparato evaluativo que determina la no aprobación frente a los criterios de promoción de la escuela normalizada y normalizadora, sujetos considerados reprobados por “comisiones de evaluación” que como tribunales examinan uno a uno a cada estudiante para justificar en los resultados errores en el aprendizaje y conductas inaceptables como lo establecen los Manuales de Convivencia y que pasan factura en los

sistemas de evaluación para el paso de un grado a otro o en la finalización de los mismos ciclos escolares.

Estudiantes categorizados/as y jerarquizados/as verbal e incluso físicamente según su rendimiento académico y su comportamiento: regulares, malos/as, pésimos/as, problemáticos/as o casos críticos o especiales. Estudiantes excelentes ejemplo para sus compañeros/as y estudiantes reprobados que posiblemente deberán pasar por actividades pedagógicas complementarias para superar sus dificultades o validar sus insuficiencias y pasar a engrosar el grupo de repitentes o reiniciantes.

## IV. REFLEXIONES FINALES

*No estamos seguros de ninguna verdad, no nos gusta ninguna mirada, no queremos defender ninguna postura, más bien queremos sospechar, queremos dudar e incluso reírnos un poco, pero también lamentarnos un poco; lamentarnos de la incapacidad que ha tenido nuestro modelo de sociedad y nuestro sistema de creencias para resolver el problema de la pobreza y de la injusticia.*  
(Álvarez, 2012, pp.12)

Las reflexiones finales que se presentan a continuación no buscan sintetizar los hallazgos o conclusiones obtenidas de este estudio. Intentan brindar una mirada diferente desde las inquietudes que lo movilizaron para re-orientar focos y perspectivas que a la hora de hablar del fracaso escolar posibiliten la comprensión de su problematización y de algunas consideraciones a tener en cuenta por parte de diversos actores de las comunidades educativas.

El objetivo de esta investigación fue problematizar desde el enfoque arqueológico - genealógico la emergencia de discursos en Colombia en torno al fracaso escolar (1994-2019), como ejes desde los que se establecen modos de subjetivación que trazan diferencias y exclusiones, pero también como posibilidad de transformación de la práctica pedagógica y de la institución escolar. Para su alcance fueron planteados algunos interrogantes que guiarán en gran medida estas reflexiones.

Inicialmente se asume que las prácticas discursivas y no discursivas han producido a través del tiempo diversos sistemas de pensamiento que hacen “lógico” que algunos discursos emerjan bajo ciertas condiciones y razonablemente se hagan “veraces y confiables”. De esta forma y tras el análisis arqueo-genealógico de diversos documentos para establecer inicialmente cuáles fueron los antecedentes históricos y discursivos del fracaso escolar en el sistema educativo colombiano, los discursos mostraron la aparición de la escuela inicialmente como elemento clave para la modernidad para tratar de solucionar el problema de alfabetización con acceso y cobertura y para impulsar la instrucción pública y construir la “nación” -desde la libertad, luego del proceso independentista-, entendida como deber social. Poco a poco el castigo y examen se erigieron como tecnologías gubernamentales mientras la

escuela ejercía sus labores de inspección, vigilancia y examinación, prácticas asociadas al discurso instruccionalista.

Con el aumento de la población escolar, la escuela pasó a ser para la infancia un elemento compensador en la obtención de capital cultural para la mayoría de la población que empezaba a crecer de forma desordenada en las ciudades por efecto de la industrialización. Este crecimiento poblacional supuso así mismo la instalación de desigualdades sociales -desde la aparición misma de los llamados problemas de aprendizaje- que se han mantenido y acentuado con el paso del tiempo. Se pasó así de un modelo instruccional a uno de higienización y luego a la escolarización masiva -incluida la curricularización- en situaciones de desigualdad en términos de instituciones educativas: urbana/rural – oficial/privada, brechas que en la actualidad siguen ampliándose. La educación como parte del proceso de democratización e igualdad de oportunidades supuso equilibrar posibilidades pero terminó eliminando las diferencias necesarias en atención a la equidad pues, por ejemplo, se volcaron los ojos en las ciudades y se descuidó el campo y la educación rural.

De este modo se aborda un segundo interrogante que interpela por determinar de qué manera y en qué condiciones de posibilidad emergió el fracaso escolar en Colombia como acontecimiento. Este interrogante llevó a continuar de alguna manera el acontecer mostrado por la pregunta antecesora. La emergencia del fracaso escolar se hizo posible de la mano del saber económico y de algunas misiones de organizaciones que hacen su aparición en Norteamérica y bajo la influencia de las cuales se busca llevar al resto de América el progreso, el crecimiento y el desarrollo. Desde la década de los 50' la educación y la escuela se redefinen articuladas estrechamente con las exigencias de orden económico y se comprenden como parte de un problema técnico, lo que llevó a un viraje hacia la "planeación integral" y a la capacitación del recurso humano como factor de desarrollo económico. De ahí la relevancia en términos de inversión, rentabilidad, costos, calidad y eficiencia como enunciados empresariales claves.

De igual forma el ingreso de la medición como práctica llevó a que el cuidado de la infancia pasara al plano de lo estatal, abandonando su carácter caritativo y esa misma transición llevó a que se comprendiera la "utilidad" de esta población dentro de lo que se

denominaría desarrollo. Así, se generalizaron las pruebas estandarizadas ante la masificación educativa para ahorrar tiempo y costos en la obtención de “resultados” del proceso educativo. A partir de ese momento, las políticas públicas -especialmente en materia de educación- dejaron de ser un problema del orden nacional para convertirse en parte de los intereses propios de instancias de cooperación internacional (UNESCO, OCDE, BM, entre otras).

Las reformas educativas que han permeado la sociedad colombiana se han realizado bajo la creencia que “la educación es un prerrequisito del desarrollo económico porque forma el recurso humano, materia fundamental para dicho desarrollo” (Villegas, 1996, p.20), sin embargo el mismo devenir de los acontecimientos han mostrado que en muchos casos y lejos de alcanzar este “desarrollo”, el sistema educativo se ha encargado de reproducir desigualdades y de ser un obstáculo para la misma movilidad social.

Para abordar otros interrogantes relacionados con la forma en la que se han configurado en educación clasificaciones y estereotipos entre quiénes “aprenden” y quiénes no, cómo se ha normalizado al estudiantado colombiano y la relación entre los discursos que llegan a la escuela y las prácticas que determinan o no el fracaso de algunos estudiantes, es importante empezar por abordar el currículo desde la misma pedagogía. El currículo al adquirir una tesitura de territorio configurado, de encuentro de voluntades, de tecnología de creación, de producción y distribución de determinados saberes y verdades, ha constituido ciertos tipos de subjetividad en estudiantes, directivos/as y docentes.

Para el caso de los estudiantes, el currículo como campo de relación de fuerzas emite criterios de valoración y calificaciones, que no son otra cosa que la suma de actitudes, comportamientos, conocimientos y habilidades que los/as docentes eligen y valoran según su asignatura.

Las asignaturas, como conocimiento disciplinar, a partir del currículum realizan un proceso de “alquimia” (Popkewitz, 1988) y deberían enseñarse como conjunto de contenidos que los/as estudiantes aprenden o emplean para solucionar problemas (según lo que se define como competencia). Sin embargo se asume por parte de algunos docentes que “aprender” es adquirir correctamente conceptos, como si éstos fueran entidades de conocimiento fijas,

estables y segmentadas sin ningún anclaje social y determinan también lo que cada estudiante debe aprender al seleccionar contenidos y establecer el plan de estudios siguiendo normativas ministeriales o indicaciones de las mismas pruebas SABER -en el caso colombiano-.

Estas decisiones del profesorado además de decretar lo que se debe aprender también dictaminan lo que se debe responder y lo que no, considerando incluso respuestas exactas como únicas. Esta situación no hace más que desconocer por un lado todo el entretejido histórico que da lugar a uno u otro sistema estable de ideas (saberes) e imposibilita al estudiante realizar por sí mismo dicha “alquimia” y participar de la decisión sobre los contenidos más relevantes y pertinentes para su aprendizaje en contexto.

El currículo debe ser una práctica cultural negociada en la escuela pues aprender de aquello en lo que te permiten construir y elegir, garantiza de cierto modo motivación y deseo. Quizás sea incluso arriesgado y rompedor, proponer currículos que superen y den un giro a la racionalidad tecnocrática y que desde la poscolonialidad cuestionen la misma colonialidad del saber y de sus prácticas que invalidan conocimientos culturales distantes de la ciencia, para brindar otras miradas realmente contextualizadas y cercanas a la comunidad (posiblemente desde nuevas acciones o movimientos sociales y pedagógicos vinculados al propio territorio y contexto por ejemplo).

Este giro decolonial además de convertirse en una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, desde el cuestionamiento y la deslegitimación de lógicas, prácticas y discursos que se instalan en lo económico, político, social y epistémico y que atraviesan lo subjetivo e individual, propone abrirse a otras rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en la reivindicación de saberes, identidades, memorias, tradiciones y conocimiento de quienes históricamente han sido vulnerados (indígenas, campesinos, población afro, entre otros). La pedagogía decolonial apuesta por poner una lente sobre el programa modernidad/colonialidad desde una reflexión crítica en torno a la educación:

asume una comprensión crítica de la historia, reposiciona prácticas educativas de carácter emancipatorio, y se descentra de la teoría tradicional abriéndose a otras perspectivas de saber que afectan no sólo los contenidos susceptibles de ser enseñados, sino también sus



metodologías y apuestas didácticas [...] en la perspectiva de una pedagogía en clave decolonial se postula el descentramiento de dichos saberes con el fin de abrir otras rutas posibles de conocimiento que incluyan al sujeto como protagonista fundamental y permitan la generación de otros, diferentes a los hegemónicamente instituidos como válidos y legítimos [...] Una pedagogía en clave decolonial, además de lo anterior, se esforzará por propiciar espacios formativos donde la conciencia histórica y la capacidad crítica sean ejes impulsores de nuevas formas de conocimiento, nuevas formas de aprender y nuevas maneras de producir, recrear y transformar la cultura. En definitiva, se trata de promover una acción reflexiva, ética y política que sea capaz de problematizar los valores, principios y normas de la perspectiva epistémica colonial, con el fin de provocar inéditos y particulares procesos de construcción de saber y potenciación del sujeto en los que su experiencia y existencia estén anudadas a la problematización de lo hegemónicamente instituido. . (Díaz, 2010, p.221 - 231).

Desde el propio currículo se establecen estereotipos o rotulaciones -e incluso prejuicios- frente a quienes no responden al aprendizaje, a las exigencias de conocimientos y de formas de comportamiento o no se someten a la autoridad docente del modo que se esperaría y quienes sí lo hacen. Así, los discursos que construyen el éxito o el fracaso escolar se incorporan en ese mismo sistema de ideas que hace parte de la enseñanza -e incluso de la formación docente-. El currículo pareciera haberse convertido en una fórmula mágica para normalizar al estudiantado -y de cierta forma al profesorado- haciendo que la diversidad sea tomada como amenaza o desviación y que se juzgue bajo un supuesto patrón de “normalidad” que además de ser la regla por la que se mide al estudiantado, determina un sistema de clasificación/discriminación a través de herramientas como la evaluación. Esta categorización se mueve en un orden discursivo que individualiza el éxito y el fracaso escolar puesto que dicha clasificación se establece a partir del rendimiento académico y las capacidades demostradas por el/la estudiante en su proceso educativo, evidenciando “la tenencia o la carencia” de éstas.

Aspectos como el currículo, el clima escolar y de aula, las relaciones interpersonales, las relaciones con docentes, la colaboración y el apoyo familiar o las características de la propia institución educativa quedan por fuera de un posible análisis o revisión al asumir que el éxito o fracaso reside en las capacidades o el rendimiento personal del/la estudiante. Por este motivo es que gran cantidad de instituciones defienden y avalan propuestas o programas específicos dirigidos a NNA que presentan dificultades o están en riesgo de fracasar. La

individualización del fracaso escolar sólo impide su análisis en detalle y una posible acción sobre la praxis educativa desde otras perspectivas.

El fracaso escolar no es sólo un fenómeno relacionado con diferencias académicas y/o comportamentales entre estudiantes, sino que adquieren otra dimensión atendiendo a que es un concepto que se adentra en lo complejo del currículo y los valores que la escuela transmite como institución pues la escuela no sólo reproduce la estructura social sino sus propios desequilibrios y es, de alguna forma, empleada para mantener el orden establecido por las relaciones socioeconómicas existentes y que surgen del mismo mercado. La evaluación no puede separarse de la construcción del currículo, debe abandonar el interés mecanicista y punitivo que determina quienes aprueban o reprueban, debe implicar realmente al estudiante como sujeto de conocimiento, como parte integral del acto educativo.

Una evaluación justa incluye proporcionar a los estudiantes no solo muchas oportunidades sino múltiples formas de evaluación con el fin de garantizarles diversas posibilidades de demostrar lo aprendido. Esto implica ligar la evaluación a la enseñanza, de manera que el acto de evaluar sea un esfuerzo mutuo entre evaluadores y permita llevar a cabo una evaluación formativa debido a la calidad de retroalimentación que facilita (Quiceno y Peñaloza, 2014, p. 57).

Retomando los interrogantes que movilizaron este estudio, en la caracterización de los discursos creados desde diversos saberes que han explicado el fracaso escolar en Colombia, se identificaron saberes relevantes al respecto como la Psicología, la Economía y la administración, la Estadística y la Pedagogía. Desde estos saberes, las formaciones discursivas mismas (autonomía, gestión y medición) fueron encontrando y tejiendo vínculos entre sí a través de enunciados para configurar el dispositivo de la evaluación, anclado en diversas prácticas como la norma (Psicología), la planificación (Economía y administración) y la clasificación (Estadística).

Desde la Psicología se movilizan enunciados relacionados con los comportamientos, especialmente con los disruptivos, los de aquellos/as estudiantes que de manera “irresponsable” se “saltan” las normas y deciden desafiar la autoridad no solo en el plano de lo académico -incumpliendo con actividades o reprobando exámenes- sino en el

comportamental. Y es que en las sociedades de control, las relaciones de dominio no están sólo en las instituciones como el hospital, el ejército o la escuela, sino que operan de forma diferente pues ya no recurren al encierro sino que acuden a la “idea” de libertad para modular los deseos. La escuela refleja en gran medida lo que ocurre en el mercado y sus relaciones y en él, el Manual de Convivencia como tecnología de gobierno, busca no sólo producir sujetos educados sino dóciles para la sociedad. Por ello desde las normas se busca conducir los comportamientos y corregir con determinadas sanciones las conductas “anormales”.

Se precisa en ello promover una escuela para la diferencia y no para “normalización” que desconoce las diferencias. La escuela no puede seguir ofreciendo lo mismo para estudiantes tan diversos y con intereses tan variados, debe actualizar su currículo y sus prácticas pedagógicas que como prácticas de gobierno definen modos de relación de los sujetos consigo mismos, con los otros y con el mundo. La escuela debe entender que fue construida para un sujeto moderno que ya no existe y por ello precisa su reajuste y renovación.

Es urgente la integración escolar de una perspectiva que comprenda la diversidad y las diversas expresiones de los sujetos y de sus subjetividades especialmente para la reestructuración, re-elaboración y re-diseño de los manuales como verdaderos pactos escolares de convivencia. Este tipo de acciones retoman mayor valor al ser, no sólo análisis para interpretar la realidad, sino una vía para transformarla a partir de la recontextualización de las prácticas discursivas evidenciadas en los manuales y otros documentos institucionales y nacionales que desconocen de tajo la diversidad y los diversos ritmos de aprendizaje de los/as estudiantes. Se debe acudir a este tipo de discusiones en los diversos frentes pedagógicos y al interior de las instituciones.

En el Manual de Convivencia y en el SIEE se establecen ciertas formas de enunciación relacionadas claramente con el estatus de la institución -y de los adultos/as en ella, especialmente los/as docentes- así como con la forma particular de algunos procesos de subjetivación orientados desde las normas y escalas de valoración en la consecución de comportamientos y aprendizajes. Estos discursos hablan desde un *lugar de verdad*, asignado principalmente a adultos especialmente docentes y padres/madres e incluso también a parte de estudiantes, quienes incluso suelen ser más enérgicos a la hora de brindarseles la

posibilidad de participar en la estructuración y modificación de dichos documentos año a año, ya que han terminado validando y haciendo propios los discursos del control y la obediencia.

Las prácticas de sí hoy son promovidas en el ámbito escolar desde el autocontrol y la autonomía, desde los discursos institucionalizados del “deber ser” -establecidas como prácticas- que se incluyen en documentos como el “Manual de Convivencia” y el “Sistema Institucional de Evaluación Escolar” [SIEE]. Estos documentos como bases esenciales del Proyecto Educativo Institucional condicionan de cierta forma los comportamientos y discursos que circulan en los establecimientos educativos de nuestro país, determinando lo aceptable e inaceptable, no solo en las actuaciones sino en los aprendizajes y los resultados mismos de la evaluación escolar. Bajo ciertas circunstancias estos documentos permiten a la institución hablar y señalar a aquellos/as estudiantes que no siguen las conductas descritas tanto en su comportamiento como en su desempeño académico (estudiantes disruptivos/as y estudiantes que reprobaban asignaturas o el año escolar).

La Pedagogía gobierna el alma y las prácticas pedagógicas como tecnologías, configuran y dan forma a la conducta de los individuos. El éxito y el fracaso sitúan a unos y otros estudiantes dentro o fuera de la razón de la escolarización y dicho esto, ocupan y habitan un espacio en la escuela: un espacio construido a partir de ideas, distinciones y divisiones, el espacio de quienes aprueban y quienes reprobaban, el espacio de quienes califican y quienes están descalificados, espacios sociales y espacios discursivos que funcionan como sistemas de reclusión y encierro (Popkewitz y Brennan, 1988). Analizar el fracaso escolar puede llevarnos por dos caminos: el primero a la comprensión de una situación con multiplicidad de variables (sociales, familiares, económicas y culturales entre otras) y el segundo, a entenderlo como un fracaso en la enseñanza, en la organización institucional y en el currículo escolar; situaciones todas ellas que deben ser revisadas.

Sin duda los mecanismos que controlan la función de las escuelas han hecho aparecer nuevas y diversas formas de decir y actuar pues adoptan discursos propios de gerencialismo y el ámbito empresarial normalizados dentro de la economía y el neoliberalismo (gestión, estrategia, mejoramiento, administración, eficiencia, eficacia, calidad, competencia, flexibilidad, entre otros) como parte del ámbito educativo. Estos cambios presumen

claramente la adopción en la educación de principios del mercado propios del ámbito privado y empresarial que suponen la garantía del “seguimiento a los procesos” y la efectividad en los mismos y promueven la privatización encubierta (Ball y Youdell, 2008) desde políticas y reformas educativas con carácter gerencial (Saura y Luengo, 2015). En ello, quienes logran una mayor inversión, capacitación docente y aplicación de mejoras en sus sistemas escolares (generalmente las instituciones privadas) claramente tendrán mejores y exitosos resultados en la aplicación de pruebas y quienes no lo logren estarán abocados al posible fracaso o rezago de los procesos educativos en la escala comparativa y de clasificación nacional o internacional.

La Estadística y las evidencias en la gestión son discursos y poderes que controlan y gobiernan la forma de pensar y actuar en la educación y las relaciones escolares y es preciso desde el cuerpo directivo y docente hacer frente a este poder desde la unidad y el trabajo en equipo, más allá de las bajas expectativas que pueden generar en los docentes los buenos o malos resultados de sus estudiantes. Pensar en lo que muchos denominan "profecía autocumplida", no deja el espacio para las acciones pedagógicas y es necesario reflexionar sobre cómo se produce el éxito en condiciones adversas.

Pensar en la escuela, dentro de la racionalidad neoliberal, hace urgente repensar las prácticas contra el fracaso escolar y brindar mejores oportunidades de justicia, social y curricular, para llegar a la verdadera equidad y darle voz a sentires, necesidades e intereses escolares. En ese sentido cada institución está llamada a reflexionar con respecto a su propia dinámica y contexto para generar cambios en su planificación, PEI, currículo, cultura evaluativa, su administración, sus relaciones con la comunidad y con su entorno social para comprender que el orden y organización de las instituciones no es la única posible y que está llamada y obligada a construir realidades diferentes y mejores. Es prioritario ver el fracaso escolar desde la institucionalidad y como producto de la propia escuela ya que ésta reproduce las desigualdades sociales y genera mecanismos propios de exclusión.

Sin duda, los bajos rendimientos académicos además de estar asociados con políticas evaluativas, también lo están con los mismos procesos de la evaluación y las metodologías usadas en él. Algunos docentes consideran incluso “normal” la existencia del fracaso (medida en tasas de reprobación, repetición e incluso deserción), perspectiva que comparten muchas

comunidades educativas pues, para muchos, la repetición es una práctica legítima y eficaz que mantiene la imagen de una escuela exigente y de calidad y su ausencia genera duda, prevención y hasta indignación.

La evaluación debe superar el logro cuantitativo del proceso académico y así dejar de ver al estudiante como una cifra (producto de sus resultados o de su ubicación en una tabla de rendimiento) para que así mismo el/la estudiante la asuma como un proceso que refleje sus aprendizajes, su pensamiento crítico, el desarrollo de sus habilidades, la resolución de problemas de la vida diaria y supere la obtención de una cifra aprobatoria. En este sentido los resultados de las pruebas PISA también deben analizarse desde intereses contextualizados y menos gerencialistas para que las cifras que pretenden establecer “verdades” puedan decir otras y generar otros tipos de debate en relación con los conocimientos que privilegian y buscan medir, pues las pruebas centradas en la cuantificación terminan desconociendo contextos y deificando la competitividad.

Es preciso que la evaluación realice cambios sustanciales en su discurso (tanto en las políticas educativas como en los mismos sistemas evaluativos institucionales y las prácticas directivas y docentes) pues seguimos atrapados en el paradigma de la evaluación coercitiva, punitiva, autoritaria y estandarizada que privilegia la mirada panóptica y controladora del docente así como la comparación y la clasificación. Estas reflexiones suelen no ser prioritarias en la formación docente, razón también para que la racionalidad neoliberal e individual se adueñe del poco debate en torno a esta cuestión que termina por culpar y responsabilizar a las limitaciones individuales (falta de interés, voluntad y esfuerzo) dejando de lado las posibles acciones pedagógicas.

El mérito del aprendizaje se ha puesto siempre en los y las estudiantes: si no aprenden se interpela al estudiante que no ha tenido la capacidad o no ha querido aprender y nunca se pregunta por si el docente acaso “no ha sabido enseñarles”. Lo principal es que ahora es posible idear una escuela pensada de otra manera si logramos superar la base jerárquica en la que los y las estudiantes deben saber lo mismo -pero estableciendo diferencias entre ellos/as- creyendo que cuando empiezan el proceso escolar no saben nada y después empiezan a aprender aquello que los maestros han sabido enseñarles.

El fracaso escolar debe formar parte de la agenda formativa docente, debido a los constantes momentos por la pregunta sobre estudiantes a quienes se les dificulta aprender y por aquello que les convence de que no saben y que no valen para aprender. Desafortunadamente el discurso de la evaluación nunca llega a preguntarse por una escuela que no evalúe. Es necesario que los discursos evaluativos se aproximen a la concepción de la evaluación y el aprendizaje como experiencias integrales y cercanas en las que las actividades de evaluación sean actividades de aprendizaje.

Rosa Vázquez, retomando los planteamientos del portugués De Sousa Santos (2017 como se citó en Vázquez, 2018), propone con urgencia atender y considerar el impacto de la construcción de la subjetividad del estudiantado que puede “fracasar”:

Las cuestiones que no se contemplan y que deberían ser atendidas y tomadas en consideración seriamente por el impacto que tienen, son, por ejemplo: el alumnado en sí como sujeto que termina formando parte del porcentaje de abandono temprano o del fracaso escolar, el currículum oficial establecido como legítimo, las pedagogías invisibles que vehiculizan el currículum oculto, los materiales curriculares homogenizadores, la cultura de participación de escaparate, las relaciones que se construyen sin reconocimiento del otro, la colonización cognitiva y afectiva, el aprendizaje al servicio del consumo, el narcisismo de lo igual y el éxodo de lo distinto, la hipertrofia normativa, la cuantofilia, la falta de una redistribución justa, la merma de responsabilidad de los poderes públicos, un adoctrinamiento poliédrico (económico, moral, ideológico, afectivo, intelectual, etc.), la carencia de un tiempo propio y la exigencia de un tiempo productivo, la comercialización de la propia experiencia para no quedar en la diáspora social, la creación de trabajadores replicantes del sistema productivo, los recortes presupuestarios, las restricciones económicas, las condiciones de habitabilidad de los hogares, el gasto público por alumno, las políticas sociales de parcheo, la pobreza y las desigualdades sociales, etcétera. (p. 37-38).

Docentes, directivos/as y estudiantes son sujetos con historias y trayectorias propias en un medio sociocultural diverso, lo que hace que el vínculo educativo y subjetivo tome relevada importancia con miras a una educación diferente en el siglo XXI. Si hay un acercamiento docente al estudiantado desde la comprensión de sus realidades, constituyendo este proceso en objeto de conocimiento, es posible producir otro tipo de enunciados y de prácticas, otro

tipo de discursos que permitan actuar y no sólo mejorar la estancia de todos/as en la escuela sino la misma relación con el conocimiento. Si deseamos el cambio, debemos conocer lo que somos y lo que se esconde tras lo que enseñamos, solo así podremos abordar desde una mirada diferente las cosas que hacemos, para hacerlas verdaderamente diferentes y producir lo que posiblemente Foucault denominaría una escuela otra.



## V. REFERENCIAS

- Acosta, L. y Runge, K. (2022). Sentidos otorgados al comportamiento de los alumnos: una mirada a la construcción del transgresor en la escuela. En Echeverri-Álvarez, J. y Castellanos, A. (Comp.) *Investigación doctoral en educación: propuestas, diálogos y difusión*. pp.199-213. Universidad San Buenaventura y Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/10477/Investigacion%20doctoral%20REPOSITORIO%20%281%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Aldana Bautista, A. (2017). Cuerpos vestidos, apariencias aseadas y lujo maldecido: hacia una estética corporal en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 8(18), 35 - 56. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7247>
- Álvarez, A. (2012). Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950. En Zuluaga Olga (Ed). *Historia de la educación en Bogotá Tomo II*. (pp. 11-44). Serie Investigación IDEP. Editorial Jotamar. <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/762/Historia%20de%20la%20educación%20en%20Bogotá%20Tomo%20II.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez Solis, Á. (2008). Prolegómenos para una historia de la gubernamentalidad. *Signos Filosóficos*, X(19), 1-7. <http://www.scielo.org.mx/pdf/signosf/v10n19/v10n19a8.pdf%5Cnpapers2://publication/uuid/AA7192F0-DE72-4923-B491-1FBFF3BE0B41>
- Apablaza, M. (2017). Prácticas ‘psi’ en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16(3), pp. 52-63.
- Arbeláez, A. y Ossa, A. (2022). La gestión: dispositivo de las políticas educativas en las instituciones educativas en Colombia, 2002-2015. En Echeverri-Álvarez, J. y Castellanos, A. (Comp.) *Investigación doctoral en educación: propuestas, diálogos y difusión*. pp.55-71. Universidad San Buenaventura y Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/10507/Investigacion%20doctoral%20ART4%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 4, 180-197. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5388>
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 9, 1, mayo – octubre, 111-126. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art6.pdf>
- Ávila, J. (2006). La reforma a las transferencias: se profundiza la privatización y la lógica del mercado en la educación. *Revista Educación y Cultura* 73. 25-29. Federación Colombiana de trabajadores y trabajadoras de la Educación [FECODE]. [https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas\\_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2073.pdf](https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2073.pdf)

- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy. What's the problem represented to be?* Pearson.
- Ball, S. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Ediciones Morata.
- Ball, S. y Youdell, D. (2008). *Privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación. Universidad de Londres.  
[https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball\\_s\\_y\\_youdell\\_d.2008\\_la\\_privatizacion\\_encubierta\\_en\\_la\\_educacion\\_publica.pdf](https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s_y_youdell_d.2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf)
- Ball, S (2017). *Foucault as educator. Springer Briefs in Education - Key Thinkers in Education*. Springer.
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento [BIRF]. (1950). *Bases de un programa de fomento para Colombia*. Banco de la República.
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (1999). *Programa Nuevo Sistema Escolar: Transformación de la gestión y participación educativa*. MEN/BID.  
<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=443714>
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Losada.
- Bayona, H. y Urrego L. A. (2019). "240 años de profesión docente en Colombia". *Educación y ciudad* 37. Julio – Diciembre. DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2143>
- Betancourt, G. (1959). *Planeamiento integral de la educación*. Imprenta Nacional.
- Bolívar, A. y Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía*. 382, pp. 56-59.
- Butti, F. (2004). El fracaso escolar de los adolescentes en contextos sociales desfavorecidos. *Reunión de Comunicaciones científicas y tecnológicas. Corrientes UNNE*. pp. 1-4.
- Caballero Escovar, A. (1928). Un problema social: los niños mentalmente débiles. *Universidad*. (2a época) (81).
- Caldas, F. (1966). *Obras completas de Francisco José de Caldas: publicadas por la Universidad Nacional de Colombia como homenaje con motivo del sesquicentenario de su muerte 1816*. Imprenta Nacional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2065>
- Calderón, I. (2016). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una aproximación biográfica*. Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL).
- Calero, J., Choi de Mendizábal, Á., y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA. *Revista de Educación*, pp.225–256.

- Camelo, D. F. (2020). Hacia una crítica de las prácticas de enseñanza de la filosofía en Colombia: aproximaciones desde Michel Foucault. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), pp. 263-283. DOI: <https://doi.org/10.18273/revfil.v19n2-2020014>
- Canal, G. (1945). La protección de la infancia en Bogotá. *Revista Cromos*. LX 1486.
- Cano, Y.; Rendón, C. y Restrepo N. (2015). *El observador como dispositivo. "Representación de una cultura escolar"*. [Tesis de Grado no publicada]. Universidad de Antioquia.
- Carrasco-Madariaga, J. y Apablaza-Santis, M. (2017). Tecnologías de gobierno en la formación de profesionales de la salud en una universidad tradicional. *Educação e Pesquisa*, 43 (3), 647-661. [https://www.redalyc.org/pdf/298/Resumenes/Resumen\\_29859281003\\_1.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/298/Resumenes/Resumen_29859281003_1.pdf)
- Castro, E. (2011). *El diccionario de Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI Editores.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre-Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar-Universidad Santo Tomás.
- Castro, R. (2004). "Foucault y El Saber Educativo (Primer Parte: Herramientas Para una Teoría Crítica Sobre la Educación)". *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. 4, 8. 40-50.
- Castro, J., Noguera, C. y Martínez, A. (2003). Educación y desarrollo: Estrategias para la escolarización de la población. Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (Comp). *Currículo y Modernización*. (pp.77 - 113). Cooperativa Editorial Magisterio y Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro J. y Noguera, C. (2012). La educación en la Santa Fe colonial. Zuluaga, Olga (ed.) *Historia de la Educación en Bogotá. Tomo I*. Segunda Edición. pp. 19 - 32. Alcaldía Mayor de Bogotá IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/761/Historia%20de%20la%20Educación%20en%20Bogotá%20Tomo%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cortés, A. y Marín, D. (Comp.) (2011). *Gubernamentalidad y educación*. Bogotá: IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Cortés, A. (2012). *Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia 1984 – 2004*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia [UPN].
- Da Silva, Tomaz T. (2000). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Ed. Morón.
- Da Silva, Tomaz T. (2001). *Espacios de identidad*. Octaedro.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Paidós

Deleuze, G., (2006). Postscriptum sobre las sociedades de control. POLIS, Revista Latinoamericana, 5 (13) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30551320>

Deleuze, G. (2014). *Michel Foucault y el poder. Viajes Iniciáticos I*. Errata Naturae Editores.

Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault. Tomo I*. Editorial Cactus.

Delors, J. (1997.). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.

Departamento Nacional de Estadística DANE (2019). *Boletín técnico Educación Formal 2018*.

En:

[https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol\\_EDUC\\_18.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_18.pdf)

Departamento Nacional de Estadística DANE (2022). *Boletín técnico Educación Formal 2019*.

En:

[https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol\\_EDUC\\_19.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_19.pdf)

De Marinis, Pablo. (1999). *Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucautianos (un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Diario El Tiempo. (1938). Septiembre 7. p.11. [Imagen].

<https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxuUuuUC&dat=19380907&printsec=frontpage&hl=es>

Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, (13), 217-233.

Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.

Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy*. En

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/flacso-ar/20121206020900/dussel.pdf>

Dussel, I. (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. En Pedraza, Z. (Comp). *Políticas Estéticas del cuerpo en América Latina* (pp. 131 - 160). Uniandes CESO.

Echeverri-Álvarez, J. (2012). *Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal Colombia 1821-1946. [Tesis de doctorado no publicada]*. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad Distrital de Bogotá.

Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial El perro y la rana. Gobierno Bolivariano de Venezuela.

Escudero, Juan M.; González, María T. y Martínez, Begoña (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas, *Revista Iberoamericana de Educación* 50, 41- 64. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie500660>

- Enríquez, C., Segura, Á. y Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15(26). pp. 654-666. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239026287004>
- Esri Colombia. (15 de enero de 2013). *Tasa de repitencia en el sector oficial desde transición hasta grado once*. <https://datosabiertos.esri.co/datasets/tasa-de-repitencia-en-el-sector-oficial-desde-transicion-hasta-grado-once/explore?location=4.257430%2C-74.303100%2C6.00&showTable=true>
- Federación Colombiana de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación [FECODE]. (2007). El decreto 230 de 2002: la promoción automática y el fracaso de la escuela. *Revista Educación y Cultura* N° 75. FECODE. [https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas\\_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2075.pdf](https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2075.pdf)
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Estudios Sociales N.º 29. Obra Social Fundación «La Caixa». [https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios\\_sociales/vol29\\_completo\\_es.pdf](https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf)
- Fernández Macías, E.; Muñoz de Bustillo Llorente, R.; Braña Pino, Fr. J. y Antón Pérez, J. I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación*, Nº extraordinario, 307-324.
- Fundación Compartir (2019). *Educación pública versus educación privada*. Comparativo Nacional 2015- 2017 Sectores Privado oficial Urbano Oficial Rural Prueba Saber Lenguaje 5°. Palabra Maestra [Imagen]. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/educacion-publica-versus-educacion-privada>
- Escudero, Juan M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo?”. En: *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*. Vol. 9, N° 1. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, Juan M.; González, María T. y Martínez, Begoña. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 50. Pág 41 a 64. <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Foucault, Michel (1970). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1979). *Arqueología del saber*. Siglo XXI editores
- Foucault, M. (1982). *El sujeto y el poder*. Escuela de Filosofía Universidad Arcis
- Foucault, M. (1984). “La ética de sí como práctica de libertad”, en M. Foucault (1994), *Dits et écrits*, vol. IV, pp. 708-729. Ed. Gallimard.

- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I : voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad II : el uso de los placeres*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad. Genealogía del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta
- Foucault, M. (1999). *Ética, estética y hermenéutica. Obras esenciales, Vol. 3*. Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Defender la Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001a). Poderes y estrategias. En *Foucault, Michel. Dits et écrits*. Quarto/Gallimard, pp. 418 a 428.
- Foucault, M. (2001b). De los castigos a las celdas. En *Dits et écrits I* (pp. 1584-1588). Quarto, Gallimard
- Foucault, M. (2001c). *Los anormales. Curso del Collège de France (1974-1975)*. Akal.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo Veintiuno Editores
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel y Florence, Maurice. (1984). Foucault en Huisman, Dennis (Ed.), *Dictionnaire des philosophes*. P.U.F
- García, B. (2015). La educación colonial en la Nueva Granada: Entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 7, 217 - 238. UPTC- RUIDECOLOMBIA, [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/253](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/253)
- García M., G. (1996). La proclama. Por un país al alcance de los niños. En Aldana, E., Chaparro, L. F., García, G., Gutiérrez, R., Llinás, R., Palacios, M., y Vasco, C. E. (Eds.) *Colombia: al filo de la oportunidad. Informe conjunto*. pp.24-28. Colciencias- Tercer Mundo Editores. [https://cecep.edu.co/vd/bienestar\\_conocimientos/colombia\\_filo\\_de\\_la\\_oportunidad.pdf](https://cecep.edu.co/vd/bienestar_conocimientos/colombia_filo_de_la_oportunidad.pdf)
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Editorial Morata.
- Gallo, Silvio. Foucault (2006). (Re) pensar a Educação. En: Rago, Margareth; Veiga- Neto, Alfredo (Eds.). *Figuras de Foucault*. Autêntica

- Gómez, L. y Jódar, F. (2003). Foucault y el análisis sociohistórico: sujetos, saberes e instituciones educativas. *Revista Educación y Pedagogía*, XV, 37, 53 -68. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5977>
- Gulson KN, Webb PT. (2016). Not Just Another Alternative School: Policy Problematization, Neoliberalism, and Racial Biopolitics. *Educational Policy*. *Educational Policy*. 30(1). 153-170. DOI:10.1177/0895904815615438
- Guimarães, M. H., Da Gama, H., França, D. (2013). Brazil's Secondary School Crisis and Its Victims. *SISYPHUS Journal of education*, 1, 2, 260-289. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.3639>
- Guzmán-Calle, E y Martín-Alfonso, D. (2022). Las evaluaciones externas como dispositivo de gobernanza de las escuelas. En Rodríguez, C. e Imbernón, F. (Coords). *De las políticas educativas a las prácticas escolares*. pp. 329-344. Ediciones Morata.
- Grinberg, Silva. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Miño y Dávila.
- Grinberg, Silvia M. (2011a). Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral. En Cortés, A. y Marín D. (Comp.). *Gubernamentalidad y educación*. (pp. 61 – 80). IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Grinberg, S. (2011b) La conjetura del AND. Vitalpolitics y conducción de la conducta en la educación de nuestros tiempos. En Castro, E.; Grinberg, S.; O'malley, P. y Veiga-Neto, A. (eds.) *Biopolítica, gubernamentalidad, educación, seguridad*. (pp.13-24). UNIFE.
- Hernando-Llórens, B. (2019). *Citizenship, Difference, and the Limits of Inclusion in Education: Disquieting Convivencia in Spain [Doctoral dissertation]*. University of Wisconsin-Madison. Proquest LLC.
- Hunter, I. (1994). *Repensar la escuela*. Ediciones Pomares -Corredor.
- Jaramillo, O. (2013). Una reflexión sobre el método Arqueo-Genealógico. *Textos y Sentidos*, (8), 110-138. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/475/479>
- Jódar, F. y Gómez, L. (2002). Escuela, aburrimiento y rebeldía. Fragmentos sobre la moderna racionalidad psicopedagógica. *Athenea Digital*, 2, 18 – 29. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.49>
- Jódar, F.; Gómez, L. y Aguilar, L. (2006). Racionalidades políticas de la gestión del currículum común y sus innovaciones. En Beltrán, F. (coord.) *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. (pp. 283-331).Ed. Miño y Dávila.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal: herramientas conceptuales para un análisis del presente, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII, 32, 381-404.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662007000100381&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662007000100381&script=sci_abstract)

- Jiménez, A. (2011). Subjetivación y sujeto en la obra de Michel Foucault. En: Montoya, M. y Perea A. (Ed.) *Michel Foucault 25 años. Problematizaciones sobre ciencia, pedagogía, estética y política* (pp. 43-58). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Kovacks, K. (2003). El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar. En Marchesi y Hernández (Comp.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. (pp. 51-59). Editorial Alianza Ensayo.
- Larrosa, J. (1995). "Tecnologías del Yo". En Jorge Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación. Genealogía del poder*. (pp. 259-327). La Piqueta.
- Langer, E. (2009). Gubernamentalidades emergentes en educación y prácticas de resistencia. *Espacios de crítica y producción N° 40* (pp 69 – 74). Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras.
- Langer, Eduardo; Roldán, Sandra y Maza, Karen (agosto de 2011). *Dispositivos pedagógicos y trayectorias escolares de estudiantes en contexto de desigualdad social*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: Teoría, formación e intervención en Pedagogía. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Léonard, J. (1980). *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Editorial Anagrama.
- Llinás, R. (1996). El reto. Ciencia, educación y desarrollo: Colombia en el siglo XXI. En Aldana, E., Chaparro, L. F., García, G., Gutiérrez, R., Llinás, R., Palacios, M., y Vasco, C. E. (Eds.) *Colombia: al filo de la oportunidad. Informe conjunto*. (pp.29-45). Colciencias- Tercer Mundo Editores.  
[https://cecep.edu.co/vd/bienestar\\_conocimientos/colombia\\_filo\\_de\\_la\\_oportunidad.pdf](https://cecep.edu.co/vd/bienestar_conocimientos/colombia_filo_de_la_oportunidad.pdf)
- López Calvo, L. y López Calvo, A. (julio de 2013). *La construcción del fracaso en la etapa de la ESO. Legitimación y resistencia de los actores implicados*. [GT13 Grupo de Trabajo Sociología de la Educación]. Actas del XI Congreso Español de Sociología. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.  
<http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/11/papers/1878.pdf>
- Marchesi, A y Hernández C. (Coord.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Alianza Ensayo.
- Marín, D. (2019). Autoayuda, educación y prácticas de sí. Genealogía de una antropotécnica En Noguera, C. y Rubio, D (Comp.). *Genealogías de la pedagogía*. (pp.97-137). Universidad Pedagógica Nacional- Rescates.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12573/Catedra%206%20web.pdf?sequence=5>



- Marín D. (2020). Práctica y hábito (saberes, normas y sujeto) En Espinel, O. (Comp). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación.* (pp. 47-60). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Marín, Dora Lilia y Noguera, Carlos. (2011) Educar es gobernar En Cortés, A. y Marín, D. (Comp.) (2011). *Gubernamentalidad y educación.* (pp.105-126). IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Marrero, J. (2015). *El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica.* Morata.
- Martínez, A. (2005). La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños en *Autores varios. Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo.* Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez, D. M. (2013). *La gestión educativa en Colombia : del dispositivo a la tecnología de gobierno.* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1147>
- Mejía, A. (1928) Clases paralelas para niños retrasados. *Educación Pública Antioqueña, Serie V,* 74. (pp.516-519).
- Mejía, C. y Montoya, J. (2022). *Análisis de la movilidad social en Colombia durante las últimas dos décadas.* [Tesis de Grado]. Universidad EAFIT.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador.* Ed. Capellades.
- Molano, A. y Vera, G. (1983). La política educativa y el cambio social del régimen conservador a la republica liberal (1903 — 1930). *Revista Colombiana De Educación, 11.* DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5089>.
- Morey, M. (2014). *Lectura de Foucault.* Editorial Sexto Piso.
- Muñoz B, Carlos F. (2013). *Deserción escolar: un concepto que no concluye. Casos de no conclusión satisfactoria del ciclo escolar en la Institución Educativa Santa Librada.* [Tesis de grado]. Universidad del Valle Repositorio Institucional <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/6446/1/0461928-p.pdf>.
- Nieto Caballero, A. (1937). Sobre el problema de la Educación Nacional. *Selección Samper Ortega de Literatura Colombiana.* Editorial Minerva.
- Núñez, J., Ramírez, J. (2002). *Determinantes de la pobreza en Colombia.* CEPAL – PNUD. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4789/1/S029701\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4789/1/S029701_es.pdf)
- Ochoa, M. (20 de diciembre de 2022). *Saber 11°. Resultados de planteles educativos.* <https://miltonochoa.com.co/web/>

- Ortega, L. y Ramírez, J. (2013). *Implicaciones del sistema institucional de evaluación en la reprobación de estudiantes: un estudio de caso*. [Monografía de grado no publicada]. Universidad Católica de Pereira. <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/1774>
- Ossa, F. (2010). El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y CINDE*, 8, 2, (julio-diciembre) 1159 - 1168.
- Platero, Lucía (2015). *El gobierno de los cuerpos en los manuales de convivencia en instituciones educativas de Bogotá: análisis desde la perspectiva de género y sexualidad*. [Tesis de Maestría no publicada]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/16767>
- Peñuela, D. y Rodríguez, V. (2006). Movimiento Pedagógico: otras formas de resistencia educativa *Revista Folios* #23 pp. 3 – 14. Universidad Pedagógica Nacional. <https://core.ac.uk/download/pdf/234807783.pdf>
- Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción de éxito y del fracaso escolar*. Morata.
- Pesca, A. (2019). *Las representaciones sociales del libro del observador del estudiante que construyen docentes y estudiantes en la Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana*. [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Santo Tomás.
- Pinzón, D. (2018). *Reprobación y desempeño académico: evidencia de la implementación de la promoción automática en Colombia*. Documentos Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico [CEDE]. N°. 18. Universidad de los Andes – Facultad de Economía. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/7862>
- Popkewitz, Thomas S. (1988). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Ediciones Pomares – Corredor.
- Popkewitz, Thomas S. y Brennan, Marie (Comp.) (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Ediciones Pomares – Corredor.
- Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Ediciones Morata.
- Portellano, J. (1989). *Fracaso escolar : diagnóstico e intervención, una perspectiva neuropsicológica*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Puelles, M. (2005). Estado, políticas y educación. En Puelles, M. (Coord). *Política y educación en Iberoamérica*. (pp. 13-40). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

- Quiceno, H. (2004). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900 – 1935*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Quiceno, H. y Peñalosa, M. (2014). El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 41, 45-61. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.41pys45.61>
- Quiceno, H., Sáenz, J., Vahos, L. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903 -1997. *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos en el siglo XX Tomo II*. (pp. 105– 150). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ramírez, M. y Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Borradores de Economía* 379. DOI: 10.32468/be.379
- Ramos-Zincke, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretimiento de ciencia social y poder. *Cinta De Moebio*, 61, 41–55. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2018000100041> [10.4067/S0717-554X2018000100041](https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100041)
- Restrepo, E. (2008). Cuestiones de método: “eventualización” y problematización en Foucault, *Tabula Rasa*, 8, 111-132. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.324>
- Reverón, C. A.; Sáenz Obregón, J.; Malagón, R.; Parra, I. C.; Vélez, S.; Martínez, J. y Mendoza, A.M. (2012). ¿Qué es la Encuesta Nacional de Deserción? Ministerio de Educación Nacional. *Encuesta Nacional de Deserción Escolar*. 34-45.
- Rodríguez, E. (2001). *Neoliberalismo, educación y género*. Editorial La Piqueta.
- Rodríguez, R. (1994). Autonomía Escolar. *Revista Educación y Cultura* 35. 4-9. [https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas\\_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2035.pdf](https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2035.pdf)
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿quiénes y por qué abandonan definitivamente el Liceo en Chile? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094006>
- Romo Torres, T. M. (2018). Una mirada sobre el fracaso escolar en la transición al bachillerato. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 21 (21), 119–140. DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.182121.11>
- Rubio, M. y Olmos, A. (2013). Construcción social del “mal estudiante” en la escuela pública española: intersecciones de género, “raza”/etnia y clase social. *Diálogos sobre Educación*, 4. (7). Julio - diciembre. 1 - 19. <https://www.redalyc.org/pdf/5534/553457063007.pdf>

- Rose, N. (1996). *Inventing ourselves: Psychology, power and personhood*. Cambridge University Press.
- Rujas, J. (2016). *Sociología del "fracaso escolar" en España. Construcción y gestión de un problema social*. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad Complutense de Madrid.
- Rujas, J. (2017). Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 327-345. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/CRLA.56776>
- Sáenz Obregón, J. y Ariza, V. (2013) Los manuales de convivencia escolar como dispositivos de gobierno. En Restrepo Forero, O. M. (ed.) *Ensamblando heteroglosias*. Centro de Estudios Sociales - Universidad Nacional de Colombia, Colciencias. (pp. 343-363).
- Sáenz Obregón, J. (2014). Gobierno de los pobres, culturas y saber pedagógico: Algunas líneas de fuerza emergentes en la configuración del dispositivo escolarizador público en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(67), 201-226. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce201.226>
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, Vol. I y II. 1903 – 1946*. Universidad de Antioquia.
- Sánchez Amaya, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. [Tesis de doctorado no publicada]. CINDE.
- Sánchez-Amaya, T. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), 755-767.
- Santiago, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía* 73, 317 - 336.
- Saura, G. y Luengo Navas, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria* 27, 115–135. Doi: 10.14201/teoredu2015272115135
- Semana. (26 de noviembre de 2014). Los mejores colegios 2014. *Publicaciones Semana*. <https://www.semana.com/mejores-colegios-2014/203550/>
- Silvera, L. M. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 313-325. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381>
- Soares, Carmen (2008). A educação do corpo e o trabalho das aparências: o predomínio do olhar. Albuquerque, D.; Veiga – Neto, A.; Souza, A. (Eds.) *Cartografías de Foucault*. (pp. 9 - 35). Autêntica.

- Sosa, P y Chaparro, E. (2017). Arqueología y genealogía, operadores conceptuales para investigar en educación. *Praxis & Saber*, 8 (18), 157-177.  
DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7246>
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2009). *Cuando la escuela excluye: análisis de barreras escolares a la inclusión*. X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Barcelona.
- Susinos, T. Calvo, A. Rojas, S. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Editorial Síntesis.
- Tamboukou, M. (1999). Writing Genealogies: An Exploration of Foucault's Strategies for Doing Research. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 20 (2), 201–217. DOI: <https://doi.org/10.1080/0159630990200202>
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, 1-20. <http://hdl.handle.net/11162/115562>
- Tarabini, Aina. (2018). *La escuela no es para ti*. Octaedro.
- Termes, A., Bonal, X., Verger, A. y Zancajo, A. (2015). *Public-Private Partnerships in Colombian Education: The Equity and Quality Implications of 'Colegios en concesión'*. (ESP Working Paper Series; No. 66). Privatisation of Education: Research Initiative. <https://ddd.uab.cat/record/163524>
- Torres Penagos, N. A. (2017). *El fracaso escolar: entre preocupaciones políticas y esfuerzos institucionales. un análisis a propósito de las revistas indexadas*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Repositorio institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/6321>
- Tovar Mozo, E. (noviembre de 1933). Por los niños difíciles. Educación. *Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional*, año 1 (4).
- Vahos, Luis A. (2012). La reforma educativa de 1893: epílogo de una estrategia. En Olga Zuluaga (Ed). *Historia de la educación en Bogotá Tomo I*. (pp. 217 – 237). Serie Investigación IDEP. Editorial Jotamar. <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/761/Historia%20de%20la%20Educación%20en%20Bogotá%20Tomo%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vallejo, J. (1938). *La educación en Antioquia*. Imprenta Departamental de Antioquia.
- Vallejo García F. A. (2018). Criterios de promoción estudiantil como factores conexos al éxito o fracaso escolar, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 59-81. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/3991>

- Vásquez Castillo, J. C. (2013). *Evaluación de los aprendizajes. La evaluación como tecnología de gobierno*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vázquez, R. (coord.) (2018). *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes. Resistencias, «cicatrices» y destinos*. Editorial de la Universidad de Cádiz.
- Vázquez, R., López-Gil, M., y Calvo, G. (2019). El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Razones interseccionadas. *Revista Investigación en la escuela*, 98, 16-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.02>
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta.
- Veiga – Neto, A. (1995). *Crítica pós- estruturalista e educação*. Sulina.
- Veiga-Neto, A. (2013a). Gubernamentalidad y Educación. *Revista Colombiana de Educación* 65, 19-42. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce19.41>
- Veiga-Neto, A. (2013b) Biopolítica, normalización y educación, en Ruvituso, M. (ed.) *Cuadernos de Pensamiento Biopolítico Latinoamericano/1*. (pp.10-19). UNIPE.
- Veiga–Neto, Alfredo y Corcini Lopes, Maura (2011). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. Cortés, A. y Marín, D. (Comps.). *Gubernamentalidad y educación*. (pp. 105 – 126). Bogotá: IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Veiga-Neto, Alfredo (2018a). En el taller de Foucault. En C. Noguera (Comp.), *Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos en educación*. (pp.103-116). Universidad Pedagógica Nacional – Red RIEPCO
- Veiga-Neto, Alfredo (2018b). Biopoder y dispositivos de normalización. Implicaciones educacionales. En C. Noguera (comp.), *Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos en educación*. (pp.117-139). Universidad Pedagógica Nacional – Red RIEPCO
- Velasco, Á.; Fonseca, P. y Moreno, V. (2011). *Niños, niñas y jóvenes en conflicto con la organización escolar*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo [CINDE]. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1663>
- Villalpando, I. (2014). Examen y evaluación: del mecanismo al dispositivo. “*Lo inenseñable en filosofía*”. <https://reflexionesmarginales.com/blog/2014/04/01/examen-y-evaluacion-del-mecanismo-al-dispositivo/>
- Villalpando, I. (2017). *En tiempos de examen. Una crítica a la escuela moderna*. UNAM. Bonilla Artigas Editores.
- Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita. Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Editorial Magisterio.

Viñao, Antonio. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica*. Akal.

Yarza, A. (2011). Infancia escolarizada, menores anormales y retrasados: apuntes para una historia comparada de la reforma instruccional, el correccionalismo y la educación de anormales en Antioquia y Buenos Aires (1870-1938). En: Javier Guerrero Barón y Luis Wiesner Gracia, (Comps.) *¿Para qué enseñar historia?: (ensayos para) educar aprendiendo de la historia de las ciencias sociales*. (1 – 34). Colección Ruta de Bicentenario. La Carreta Editores.

<https://asocolhistoria.org/wp-content/uploads/2020/09/Mesa-6.pdf>

Zubieta, L. y González, L. (1986). Informe especial: la calidad de la educación. El maestro y la calidad de la educación. En *Revista Educación y Cultura* 8. 8-13. FECODE.

[https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas\\_1-100/Educacion%20y%20Cultura%208.pdf](https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%208.pdf)

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores.

Zuluaga, O., Noguera, C., Quiceno, H., Saldarriaga O., Sáenz, J. y otros. (2005). *Foucault, la Pedagogía y la Educación*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, Olga. (Ed.) (2012). *Historia de la educación en Bogotá Tomo II*. Serie Investigación IDEP. Editorial Jotamar.

<https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/762/Historia%20de%20la%20educación%20en%20Bogotá%20Tomo%20II.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## **DOCUMENTACIÓN LEGAL NACIONAL E INTERNACIONAL**

Congreso de Colombia. (2001). Ley 715 de diciembre 21 de 2001 por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la CPN y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf)

Congreso de Colombia. (2015) Ley 1753 de 2015 por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”.

Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de marzo 20 de 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>

D.A.N.E. Departamento Nacional de Estadística (2020). Boletín técnico Educación Formal. En:

[https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol\\_EDUC\\_19.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_19.pdf)

D.A.N.E. Departamento Nacional de Estadística (2022). Boletín técnico Educación Formal. En: [www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion\\_formal/2021/bol\\_EDUC\\_21.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf)

Estados Unidos de Colombia. (1871). Decreto Orgánico de Instrucción Pública 1 de noviembre de 1870. En: *La Escuela Normal, No. 1*, enero 7. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (1990). *Declaración Mundial Educación para todos –EPT–. Jomtien, Tailandia*. UNICEF.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del examen SABER 11°*. ICFES. <https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1645749/Alineacion+examen+Saber+11.pdf/b52a7760-0133-5e17-c0b3-de49876db0c6?version=1.0&t=1647378636616>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2019). <http://www.icfes.gov.co/>

Ministerio de Justicia y del Derecho de Colombia. Ley 98 de 1920. Por la cual se crean Juzgados y casas de reforma y corrección para menores. 26 de noviembre de 1920. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1837502>

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1968). *La Escuela Unitaria y el medio colombiano*. Mimeo.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1976). Decreto 088 de febrero de 1976 por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1996). Resolución 2343 de junio 5 de 1996 por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Serie Documentos Especiales. MEN. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/6114ec71-1609-4afc-9259-f1e75e27870d>

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1994a) *Ley 115 de 1994*. Ley General de Educación. MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1994b). *Decreto 1860*. Por el cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1996). Plan Decenal de Educación 1996 - 2005. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf)



- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). Lineamientos Curriculares. MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares#:~:text=Son%20las%20orientaciones%20epistemol%C3%B3gicas%2C%20pedagog%C3%B3gicas,Educaci%C3%B3n%20en%20su%20art%C3%ADculo%203>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2003). *Decreto 230* de Evaluación Escolar.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). El desarrollo de la educación en el siglo XXI. Informe nacional de Colombia. Oficina asesora de planeación y finanzas.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006a). Plan Decenal de Educación 2006 - 2016. Pacto social por la educación. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006b). Estándares Básicos de Competencias. MEN. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. MEN. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-177745\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). *Decreto 1290*. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). Organización del sistema educativo conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-205294\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-205294_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010a). *Indicadores para la gestión escolar*. Revolución educativa. MEN. <https://es.slideshare.net/alexmemapolicas-de-calidad-en-educacion>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010b). *Sistema de información para la Gestión de la Calidad*. Educación de Calidad, camino para la prosperidad. MEN. <https://slideplayer.es/slide/3408519/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Sistema Nacional de Indicadores educativos para los niveles de Preescolar, Básica y Media en Colombia*. Oficina Asesora de Planeación y Finanzas del MEN [OAPF]. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-329021\\_archivo\\_pdf\\_indicadores\\_educativos\\_enero\\_2014.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-329021_archivo_pdf_indicadores_educativos_enero_2014.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). Implementación de los Estándares Básicos de Competencias en el aula. MEN. <https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/eje6at.pdf>

- Ministerio de Instrucción Pública. (1893). Decreto 0429 del 20 de enero por el cual se organiza la Instrucción Pública Primaria. [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-102506\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-102506_archivo_pdf.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1997). Estándares en educación. Conceptos fundamentales. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183652>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2000). *Declaración de los Objetivos del Milenio (ODM) del 8 de septiembre del año 2000*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Dakar*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004). *Gestión de la educación en América Latina y el Caribe: ¿Vamos por un buen camino?* Seminario de Alto Nivel CEPAL-UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149269>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010). *Informe PISA 2009 ¿Qué hace que un centro escolar tenga éxito? Recursos, políticas y prácticas*. Vol. IV. Santillana. [https://www.oecd-ilibrary.org/informe-pisa-2009-que-hace-que-un-centro-escolar-tenga-exito\\_5k9cr2pt3plw.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F9789264177536-es&mimeType=pdf](https://www.oecd-ilibrary.org/informe-pisa-2009-que-hace-que-un-centro-escolar-tenga-exito_5k9cr2pt3plw.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F9789264177536-es&mimeType=pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2014). *Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT. Acuerdo de Mascate*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122\\_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-7d03868f-fc43-473c-9f62-6d4547708c7f](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-7d03868f-fc43-473c-9f62-6d4547708c7f)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264208780-en>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016a). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. UNESCO. <https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/9789264253292-es.pdf?itemId=/content/publication/9789264253292-es&mimeType=pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016b). *Educación en Colombia. Aspectos destacados.* OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Colombia-Aspectos-Destacados.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019a). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias.* OCDE. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do.* OCDE. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2021). *Beyond Academic Learning. First results from the survey of social and emotional skills.* OCDE. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). Unesco Institute for Statistics [UIS]. <http://data.uis.unesco.org/#>
- Presidencia de la República de Colombia (2002). Decreto 1278 de junio 19 de 2002 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)
- República de Colombia. (1886). Constitución Política Nacional. 5 de agosto de 1886. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1826862>
- Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2003). *La evaluación de competencias básicas herramienta para liderar el mejoramiento de la calidad de la educación.* Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1290/evaluacioncompbasicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Secretaría de Educación Distrital [SED]. (2013). A-probar este año ¡que lo puedes lograr! Informe evaluación de resultados. Dirección de Evaluación de la Educación. <https://www.yumpu.com/es/document/read/14876687/a-probar-este-ano-que-lo-puedes-lograr-informe->
- Secretaría de Educación Distrital [SED]. (2014). Manuales de Convivencia: Orientaciones generales. Instituciones de educación formal oficiales y privadas. Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones Dirección de Inspección y Vigilancia y Dirección de Participación.
- Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2017) *Caracterización del sector educativo 2016.* Oficina Asesora de Planeación, Grupo Gestión de la Información. Alcaldía Mayor de Bogotá. [www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/PW\\_Caracterizacion\\_Sector\\_Educativo\\_De\\_Bogota\\_2017.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/PW_Caracterizacion_Sector_Educativo_De_Bogota_2017.pdf)

- Secretaría de Educación del Distrito. (2018) *Caracterización del sector educativo 2017*. Oficina Asesora de Planeación, Grupo Gestión de la Información. Alcaldía Mayor de Bogotá. [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/PW\\_Caracterizacion\\_Sector\\_Educativo\\_De\\_Bogota\\_2017.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/PW_Caracterizacion_Sector_Educativo_De_Bogota_2017.pdf)
- Secretaría de Educación del Distrito. (2020a) *Caracterización del sector educativo 2019*. Oficina Asesora de Planeación, Grupo Gestión de la Información. Alcaldía Mayor de Bogotá. [www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/2021-03/Caracterización%20del%20sector%20educativo%20de%20Bogotá%202019.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-03/Caracterización%20del%20sector%20educativo%20de%20Bogotá%202019.pdf)
- Secretaría de Educación del Distrito. (2020b). *Concepto observador del estudiante*. SED. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3067/1-2020-7721%2027%20de%20enero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- World Bank. (2018). World development report. Learning to realize education's promise. World Bank Group. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018#>