



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

El peso de la tradición: evaluación educativa y cultura en Colombia.
1900-1968

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Historia
Bogotá, Colombia
2012

El peso de la tradición: evaluación educativa y cultura en Colombia.
1900-1968

José Guillermo Ortiz Jiménez

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:
Doctor en Historia

Director:
Doctor César Augusto Ayala Diago

Línea de Investigación:
Historia Política

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Historia
Bogotá, Colombia
2012

Resumen

Dos hipótesis defienden en el presente trabajo. La primera: la relación entre desarrollo de clases medias y el temprano establecimiento de un examen de selección para ingreso a la educación superior. La segunda, la articulación entre clasificación social, evaluación educativa, evolucionismo y positivismo. El espacio histórico de las dos tesis transcurre en la Colombia de la primera mitad del siglo XX.

Los estudios sobre la formación y la consolidación de la evaluación educativa son restrictivos. Lo que ofrecen las disciplinas que se ocupan del tema se resume en trabajos que asocian la formación y la consolidación de la evaluación educativa con la invención, desarrollo y uso de un conjunto de instrumentos o técnicas que permiten diseñar y construir pruebas de diferentes clases, formas y niveles. El lenguaje de estos trabajos hace caso omiso de los contextos sociales en los cuales se formó la evaluación educativa. Estos relatos no atienden a criterios históricos, culturales o sociales; reducen el problema de la evaluación educativa al campo técnico.

La consulta y análisis de fuentes (archivo del ICFES, prensa de la época, ASCUN, entrevistas), así como el estudio de las políticas educativas durante la primera mitad del siglo XX, muestra la relevancia de patrones culturales de discriminación social y su articulación con prácticas de evaluación educativa. La recepción y apropiación de estas últimas está relacionada con teorías científicas, métodos pedagógicos y prácticas experimentales educativas que hacen presencia en el país por lo menos desde el último cuarto del siglo XIX, con la introducción del escolanovismo en Colombia.

Por otra parte, la articulación referida resalta la influencia de patrones de discriminación social en la construcción de propuestas de selección educativa. Estos patrones, que perviven desde la Colonia, revelan intereses de sectores sociales dominantes, de acuerdo con los cuales las jerarquías sociales (que traspasan al campo educativo) se justifican con marcos teóricos disímiles como la filosofía natural, el positivismo y las metodologías experimentales.

Palabras clave: evaluación, selección, clasificación social, exámenes, clases sociales, modernidad, educación.

Abstract

Two hypothesis defends work presently. The first one: the relationship between development of middle classes and the early establishment of a selection exam for entrance to the superior education. The second, the articulation among social classification, educational evaluation, evolutionism and positivism. The historical space of the two theses lapses in the Colombia of the first half of the XX century.

The studies on the formation and the consolidation of the educational evaluation are restrictive. What you/they offer the disciplines that are in charge of the topic is summarized in works that associate the formation and the consolidation of the educational evaluation with the invention, development and use of a group of instruments or technical that allow to design and to build tests of different classes, forms and levels. The language of these works pays remiss attention to the social contexts in which he/she was formed the educational evaluation. These stories don't assist to historical, cultural or social approaches; they reduce the problem from the educational evaluation to the technical field.

The consultation and analysis of sources (its files of the ICFES, it presses of the time, ASCUN, interviews), as well as the study of the educational politicians during the first half of the XX century, shows the relevance of cultural patterns of social discrimination and its articulation with practical of educational evaluation. The reception and appropriation of these last ones is related with scientific theories, educational experimental pedagogic and

practical methods that make presence in the country at least from the last room of the XIX century, with the introduction of the escolanovism in Colombia.

On the other hand, the referred articulation stands out the influence of patterns of social discrimination in the construction of proposals of educational selection. These patterns that survive from the Colony, reveals interests of dominant social sectors, in accordance with those which the social hierarchies (that pass over to the educational field) they are justified with marks theoretical dissimilar like the natural philosophy, the positivism and the experimental methodologies.

Keywords: evaluation, selection, social classification, exams, social classes, modernity, education.

Contenido

Resumen

Lista de gráficos

Lista de tablas

Introducción, 9

Capítulo 1

Razones Socioculturales De La Evaluación Educativa. De la clasificación social a la evaluación-selección

1.1. Ordenar es natural, 26

1.1.1. Segregación y discriminación en asentamientos urbanos, 27

1.2. Pureza de sangre, 31

1.3. Giro a la derecha, 35

1.4. Clasificación social y raza, 37

1.4.1. Pedagogía positivista, 44

1.4.2. Posiciones eugenistas, 50

1.4.2.1. El problema indígena, 50

1.4.2.2. El problema de las mezclas, 57

1.4.3. El debate sobre la raza, 66

1.4.3.1 Positivismo y clasificación social, 69

1.4.3.2 Opciones, 74

1.4.3.2.1 Una visión diferente: Fernando González, 75

1.5. ¿Medir la inteligencia?, 79

1.5.1. La fuerza del número, 81

1.5.2 Clasificación social y números, 85

1.5.3 Una opción que no se siguió: Alfred Binet, 87

Primer balance, 97

1.6. Una historia por hacer, 100

1.6.1. Primer enfoque, 102

1.6.2. Segundo enfoque, 107

1.6.3. Tercer enfoque, 109

1.6.4. Pasado remoto, 111

Conclusiones, 117

1.6.5. Evaluación en los años 1990, 119

Capítulo 2

Las condiciones de la evaluación selección

Presentación, 124

2.1. Las luchas por lo universal, 130

2.1.1. La apropiación o rechazo de la “naturaleza humana” moderna, 131

2.1.1.1. Valores modernos y café, 135

2.1.1.2. Reacciones contra la modernidad, 138

2.1.2. La administración educativa, 142

2.1.3. Discursos educativos modernos: lo “práctico” y el positivismo, 150

2.1.3.1. El afianzamiento de lo práctico, 151

a) Mariano Ospina Rodríguez: educación y progreso en la noción de lo práctico, 154

b) Lo práctico durante el siglo XX, 167

c) *Learning by doing*, 171

d) El afianzamiento de lo práctico y educación democrática, 178

2.1.3.2. El discurso educativo y el positivismo. Libertad o progreso,
181

a) Educación, café y positivismo, 184

b) Educación “positiva”, 193

Segundo balance, 200

2.2. Limitaciones del sistema de educación colombiano, 204

2.2.1. Enseñanza secundaria: exclusión o integración sociales, las vías de la
modernidad educativa en América Latina, 207

2.2.1.1. “Costureros de la enseñanza”, 216

a) Resurrecciones del pasado, 217

b) Experimentos de bachillerato, 220

c) Igualdad de oportunidades educativa, 226

d) Selección social y selección educativa. Adaptaciones del discurso
natural, 228

2.2.1.2. Tradicionales modernos, 236

2.2.2 Educación superior: el “cuelo de botella”, 240

2.2.3. Analfabetismo, 248

2.2.4. Más discusión menos presupuesto, 253

2.2.4.1. Ideología y educación, 254

2.2.5. Educación excluyente, 257

2.2.6. Presupuesto, 263

2.2.7. De lo ideológico a lo técnico, 269

Tercer balance: Sistema educativo “moderno” pero en quiebra, 271

2.3. Las prácticas de evaluación-selección educativa, 276

2.3.1. La evaluación-selección en la Reforma Ospina de 1842-1844, 279

2.3.2. La evaluación-selección en las reformas de medio siglo, 281

2.3.3. La evaluación-selección alrededor de la Constitución de 1886, 283

2.3.4. Evaluación-selección durante el siglo XX, 284

2.3.4.1. Título y selección, 284

2.3.4.2. La evaluación-selección en la Misión Pedagógica Alemana
(1924-1926), 289

2.3.4.3. Los exámenes de revisión, 249

2.3.4.4. Selección, prensa y resultados deficientes, 298

a) Muchos aspirantes sin cupo...de malas los aspirantes, 299

b) Culpas, 301

Cuarto balance, 303

Del título de bachiller a los exámenes de admisión, 303

Mérito y movilidad social, 309

Culturas extrañas, 311

Centralización, 312

2.4. Servicio Nacional de Pruebas, 317

2.4.1. Desarrollo y Educación, 318

2.4.1.1. El afán de planear, 327

2.4.1.2. Escenarios de la evaluación-selección, 332

2.4.1.3. De la orientación a la selección, 337

Conclusiones, 347

Capítulo 3

De lo subjetivo a lo objetivo

Presentación, 353

3.1. Saber por objetivos vs. saber por comparación, 354

3.1.1. Clasificar y jerarquizar el saber: la taxonomía de Bloom, 360

3.1.2. Colombia: Bloom sin taxonomía, 366

3.2. Evaluación periférica, 369

3.2.1. Saberes modernos, 372

3.3. Instrumentación del saber: textos, exámenes y currículo, 381

3.3.1. Pruebas currículo, 384

3.3.2. Saberes instrumentalizados, 385

3.3.2.1. Pruebas por demanda, 385

3.3.2.2. Pruebas por oferta, 389

3.4. El hecho histórico. Análisis historiográfico, 389

3.4.1. La línea cronológica religiosa, 391

3.4.2. Los acontecimientos de corte, 393

3.4.3. Colombia: Independencia, guerras, próceres y constituciones, 395

3.4.3.1. Los hijos ilustres: próceres y héroes, 395

3.4.4. El otro lado. Las voces que no preguntaron, 401

Conclusiones generales, 405

A. Lista de anexos Capítulo 3

Bibliografía

Lista de gráficos Capítulo 2

Gráfico N° 1. Estudiantes matriculados en educación primaria, Educación Secundaria y en Educación Superior, Colombia, entre 1938 y 1958, 242

Gráfico N° 2, Analfabetismo por años censales en Colombia. 1905-1951, 249

Gráfico N° 3, Porcentajes de analfabetismo en Colombia por años censales. 1905-1951, 249

Gráfico N° 4. Colombia. Curva de analfabetismo por grupos de edades, 1963, 252

Gráfico N° 5. Curva de cambio del presupuesto de educación nacional en Colombia, 1944-1964, 266

Gráfico N° 6. Presupuesto de educación 1958-1962, 267

Gráfico N° 7. Colombia. Entidades territoriales. Curva de incremento del presupuesto en educación 1958-1962, 267

Lista de tablas

Tabla N° 1. FINANCIACIÓN Y CONTROL DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA SEGÚN FUENTE DE PODER Y NIVEL DE ENSEÑANZA (1903-4), 148

Tabla N° 2. AMÉRICA LATINA: POBLACIÓN EN LA AGRICULTURA, GRADO DE URBANIZACIÓN Y ESTRATIFICACIÓN EN ALGUNOS PAÍSES HACIA 1950, 214

Tabla N° 3. CAMBIOS EN EL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 1938-1962, 245

Tabla N° 4. 1963. AGRUPACIÓN DE LAS ENTIDADES TERRITORIALES EN CINCO CATEGORÍAS DE ANALFABETISMO. POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS, 251

Tabla N° 5. CAMBIOS EN EL PRESUPUESTO DE EDUCACIÓN NACIONAL EN COLOMBIA 1944-1964. COMPARACIÓN CON EL PRESUPUESTO NACIONAL, 265

Tabla N° 6. PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN-SELECCIÓN, 306-308

Tabla N° 7. COLOMBIA, MISIONES DE DESARROLLO 1950-1966, 322-323

Lista de anexos Capítulo 3

Anexo 1: distribución del contenido de las preguntas en la prueba de ciencias sociales. año 1965, 414

Anexo 2: tabla de especificaciones de la prueba de historia. año 1965, 416

Bibliografía, 417

Bibliografía sobre historia de la educación, 417

Bibliografía sobre historia de la evaluación, 421

Bibliografía sobre historia de la medición, 423

Bibliografía sobre historia de Colombia, 425

Bibliografía sobre historia económica de Colombia, 429

Bibliografía sobre historia de las ideas, 431

Bibliografía sobre historia de América Latina, 432

Obras generales, 434

Tesis, 435

Prensa, 435

Revistas, 437

Normatividad, 440

Fuentes, 440

Introducción

La evaluación educativa externa indica procesos de homogenización social, política, cultural y económica. De universalización (desde los intereses de sectores dominantes) de la ciencia y de una perspectiva de educación. Pero en casos como el nuestro, la evaluación educativa externa afianzó distinciones propias de patrones patrimoniales que venían de vieja data.

En la presente investigación parto de dos hipótesis. La primera: la relación entre desarrollo de clases medias y el temprano establecimiento de un examen de selección para ingreso a la educación superior. La segunda, la articulación entre clasificación social, evaluación educativa, evolucionismo y positivismo. El espacio histórico de las dos hipótesis transcurre en la Colombia de la primera mitad del siglo XX.

Un examen de selección educativa es un indicador histórico. ¿Qué indica? La respuesta es otra pregunta: ¿cuáles son los requerimientos para que existe selección educativa? Modernidad. A pesar que en el presente trabajo menciono que los antecedentes de la evaluación pueden ubicarse en la China de la dinastía Xia (3 mil años a.n.e.) y en la Grecia clásica del siglo V.

Modernidad implica la lenta construcción de un ser “humano nuevo” o por lo menos diferente al que forman sociedades tradicionales como la colonial y la del siglo XIX. Un ser “humano nuevo” se teje en ambientes que trascienden las relaciones serviles que anudaron la economía de buena parte del siglo XIX. Es “nuevo” en oposición al tradicional, es decir, son hombres y mujeres que a la fuerza acogen valores relacionados con el uso adecuado del tiempo, la defensa de la individualidad, la importancia del mérito y la educación, por citar algunos de los que supone la racionalidad moderna.

En *Costumbres en Común*, Edward Palmer Thompson (1924-1993), llama a este proceso apropiación de una “naturaleza humana” acorde con el progreso o desarrollo económico. En nuestro país, Luís Eduardo Nieto Arteta (1913-1956) consideró que a finales del siglo XIX y principios del XX se produjo una transformación del ser del hombre colombiano. Al final, según Nieto Arteta, surgió un colombiano acorde con la modernidad.¹ En concordancia con el profesor Jaime Jaramillo Uribe, la modernidad impulsó el reemplazo de una concepción nobiliaria de la vida por una burguesa, sustituir el caballero cristiano por el hombre económico, apropiar la ciencia moderna e introducir las ideas racionalistas y positivistas.²

¿Qué propició la formación de una “naturaleza humana” proclive con la modernidad o un “hombre nuevo”, de acuerdo con la descripción de Nieto Arteta? En el caso colombiano, el café fue el detonante principal. Este producto acostumbró a los colombianos a los salarios y a la regulación del tiempo; también, favoreció la discusión e implementación de proyectos educativos que propendían por lo práctico sobre lo humano. Esta idea se configuró desde mediados del siglo XIX con Mariano Ospina Rodríguez y la acogieron gobernantes de la República Conservadora. Proyecto articulado con el café y una perspectiva de economía, centrada en la exportación del grano, las haciendas y un tipo de dominación tradicional.³

¹ E. P. Thompson, *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica, 1995, especialmente capítulo 6. Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial; Luís Eduardo Nieto Arteta, *El café*, 2ª ed., Bogotá, Litografía Villegas, 1958, pp. 81-82.

² Uribe, Jaime Jaramillo. *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Santa Fe de Bogotá, Planeta, Colombiana Editorial S.A., 1996, p. 42.

³ Como en la mayoría de los países indoamericanos, los procesos de modernización fueron liderados por sectores conservadores de las elites políticas y económicas. Véase en caso argentino en Blanco, Jessica E. (2008), *Modernidad conservadora y cultura política. La Acción Católica Argentina (1931-1941)*, Córdoba, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, 322 pp.

La propuesta conservadora tomó fuerza por diferentes razones. En el plano internacional, el mundo político de finales del siglo XIX y principios del XX giraba a la derecha. En el plano nacional, aunque los liberales pusieron en práctica parte de su ideario, los alcances de los gobiernos que lideraron entre 1849 y 1880 fueron cooptados por los gobiernos conservadores, aunque el discurso de éstos fue crítico y destructivo con la obra de sus predecesores. A diferencia de la modernidad conservadora, la liberal se distinguió por impulsar un sistema republicano con la separación de poderes públicos y el voto popular (restrictivo, versión draconiana; universal, versión de los Gólgotas) para elegir a funcionarios públicos. A más de lo anterior, impulsaron elecciones populares para elegir a los miembros del Congreso, el fin del fuero eclesial, un país federal y por tanto, un ejecutivo sin tanto poder. El ideario educativo tenía similares inclinaciones: abolición de los títulos para fomentar o avalar la formación autodidacta, fue una de ellas. Los exámenes servirían para homologar los conocimientos de quienes aspiraran a optar por una u otra profesión, así no hubieran pasado por claustros universitarios. Además en lo social, se distinguieron por fomentar la libertad absoluta de imprenta, y de palabra, libertad religiosa y de enseñanza, supresión de la pena de muerte, disminución de penas por delitos, juicios por jurados, expulsión de los jesuitas, entre otros. Salta a la vista las diferencias entre una modernidad impulsada por conservadores y otra, por liberales. La evaluación educativa externa fue canalizada por una modernidad conservadora.⁴

“Nuevos valores” reclaman “hombres nuevos”, con la suficiente fuerza (económica, política y cultural) para expandir los nuevos derroteros. Clases medias que se

⁴ Molina, Gerardo. *Las ideas liberales en Colombia: 1849-1914*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1970.

comprometan con patrones universales antes que locales, al decir de Frank Safford.⁵ En Colombia, las clases medias de inicios del siglo XX no tuvieron la fortaleza suficiente para llevar a buen término la tarea enunciada. Además, declinaron sus intereses a los de las elites.

En educación la debilidad de las clases medias se observa en la escasa injerencia que éstas tuvieron en educación. En la coyuntura de la diversidad de bachilleratos (primera mitad del siglo XX), de la cual dependía el ingreso a la universidad, las clases medias aceptaron que el considerado bachillerato académico fuera el único que garantizaba ingreso directo a la educación superior. Como consecuencia, los egresados de otras modalidades de educación media debían someterse a variopintos procesos de selección que pasaron por las manos de las propias instituciones educativas, el Ministerio de Educación Nacional y algunas instituciones de educación superior.

Desde la perspectiva del maestro Gerardo Molina la debilidad de las clases medias se explica por la discrepancia entre la intención del Partido Liberal de insertar la economía del país en el mercado internacional y la realidad, que encausó dicha inserción a través de la producción de materias primas. Lo anterior significa un escaso desarrollo de las fuerzas productivas del país o una inserción en la periferia del sistema mundo capitalista. Ello dificultó romper las formas tradicionales de producción así como las corporaciones económicas propias de la Colonia. En pocas palabras, la economía de la primera mitad del siglo XX, sustentada en la producción de materias primas, se mantuvo en condiciones no del todo capitalistas. En palabras del maestro Molina:

⁵ Safford, Frank. *Aspectos del siglo XX en Colombia*. Medellín: Ediciones Hombre Nuevo, 1977, pp. 178 y ss.

...al proclamar los liberales la ruptura total con la Colonia al tiempo le abrían paso a una forma más peligrosa de colonialismo, la que se crea entre los países productores de alimentos y materias primas y las naciones industriales.⁶

Ello dio como resultado clases medias débiles, con escaso poder político, económico y cultural que les permitiera apoyar reformas sustanciales y proclives a diferentes intereses y políticas contradictorias de las clases dirigentes del país.

En el Cono Sur, en cuyos países hubo mayor variedad de bachilleratos, clases medias con poder político, económico y cultural defendieron la universalidad de ingreso a la educación superior. De tal forma, la mediación de exámenes de selección no fue una opción que se diera en dichas latitudes y tiempos.

Sumemos a lo anterior, la debilidad de las clases medias colombianas en el terreno educativo, la precariedad de la educación. El modelo de educación excluyente tenía parangón en una estructura que excluía: baja cobertura, especialmente en educación superior; escaso presupuesto que convivía con un modelo de descentralización administrativa que evitaba responsabilidades y clientelismo, son síntomas de exclusión que advirtieron misiones extranjeras. Estas recomendaron a los políticos nacionales colocar más atención a la educación. Sugerencia que logró atención entrado el Frente Nacional.

El examen de selección representó solución al problema de ingreso a la educación superior, en un país con enormes déficit. También, la selección indica la adopción en educación de directrices modernas que implicaron apropiación del modelo experimental el cual llegó a través de la psicología, la medicina y la pedagogía. La selección obra sobre un

⁶ Molina, Gerardo. *Las... Ibid.*, p. 59; las ideas sobre sistema mundo en Wallerstein, I. *El moderno sistema mundial*. t. 1. México, siglo XXI Editores, 1979.

“hombre nuevo”, sujeto que debe aprender determinadas habilidades, actitudes y conocimientos que son susceptibles de medición a través de pruebas estandarizadas.

El proyecto de adecuar la educación del siglo XIX con los nuevos cambios del siglo XX, empezó a mediados del primer siglo señalado. Fue impulsado por gobernantes-empresarios que defendieron políticas económicas centradas en la exportación de materias primas, de las cuales la del café fue el caso con mejores resultados. Una primera fase de esta adecuación culminó a mediados del siglo XX, momento en el cual los gobiernos acogieron recomendaciones internacionales para ajustar el sistema educativo en lo administrativo, pedagógico y político. Uno de los logros de estos ajustes fueron planes de estudio nacionales, requerimiento indispensable para diseñar, construir, aplicar y clasificar estudiantes mediante pruebas estandarizadas.⁷

La emergencia de exámenes de selección para ingreso a la educación superior hace parte del proceso de modernización de la economía. Entiendo por ello la inserción de ésta en los mercados mundiales a través de la exportación de materias primas. Ello implicó cambios en las formas de producción, costumbres y valores de los colombianos; amén del impacto en la infraestructura económica (construcción de ferrocarriles, carreteras, puertos, aeropuertos, entre otros) y en el crecimiento de las ciudades. En educación la modernización de la economía impulsó proyectos que acogieron los derroteros de las ciencias. En especial, la apropiación y aplicación de los principios del positivismo en pedagogía.

⁷ Antes del Decreto 045 de 1962, hubo intentos por tener planes de estudios nacionales, todos los cuales fracasaron por diferentes motivos. Sobre el Decreto 045 de 1962 se sustentaron las pruebas que conformaron los primeros exámenes de Estado. Este decreto estuvo vigente hasta 1974.

Articular la educación con la modernización de la economía, además de apropiar los principios de la ciencia, acarreó modificaciones que afectaron la estructura del sistema educativo y las prácticas pedagógicas. Centralizar la administración, implementar planes de estudios nacionales, formar docentes en las nuevas corrientes pedagógicas, modificar la normatividad y responder a la demanda de cobertura en los diferentes ciclos, fueron algunas de las transformaciones estructurales. En el campo de las prácticas, significó formar un nuevo sujeto educativo, acorde con las exigencias del mundo moderno, que aprendiera habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos útiles. Este sujeto es objeto de medición a través de pruebas estandarizadas. Conviene advertir que la transformación de la “naturaleza humana” afectó los diferentes campos de la actividad humana, no solamente el educativo.

En el caso colombiano la ausencia de clases medias con poder económico, político y cultural durante la primera mitad del siglo XX dejó los proyectos educativos en manos de elites que adoptaron los nuevos esquemas de educación en odres viejos. En otras palabras, la selección educativa tiene sentido en países donde las condiciones sociales, políticas y económicas garanticen el mérito. En un país con déficit educativo, los exámenes de selección favorecieron a determinados sectores, antes que a la mayoría.⁸

En este aspecto puede apreciarse una diferencia entre una modernidad conservadora y liberal. La segunda, atendiendo a las características expuestas por el maestro Gerardo Molina, hubiera preferido sanar los déficit educativos antes que implementar procesos de selección.

⁸ Sánchez, Ricardo. *Concepto sobre la tesis de doctorado “El peso de la tradición: evaluación educativa y cultura en Colombia, 1900-1968”*. Bogotá, agosto de 2011, mimeógrafo.

Pero el peso de la tradición dominante en la educación y la cultura perpetúa formas de explotación social y dominación político-cultural. Tal proceso lo realiza acudiendo a la clasificación-evaluación, que refuerza las estructuras clasistas de diferenciación desigual, a contravía de la diferenciación entre iguales. Son los asuntos de la diferencia como valor positivo y la desigualdad como valor negativo.

La articulación entre clasificación social, evaluación educativa, evolucionismo y positivismo, nos lleva a rastrear los orígenes de la evaluación educativa. A diferencia de otros trabajos que buscan en las normas o desarrollo de determinadas disciplinas (como la psicología) los orígenes de la evaluación, en éste acudo a la cultura colombiana.

La clasificación social ha sido una actitud constante más en unas sociedades que en otras. En el caso colombiano propongo dos etapas de clasificación social: la natural y la científica; una y otra se respaldan. La primera justificó formas de clasificación social durante la Colonia y el siglo XIX. Natural implica que los prejuicios que afirman que los blancos eran superiores, en tanto que los mestizos, indígenas y negros eran inferiores estaban sobre cualquier discusión. Principio natural implica leyes de orden divino que están sobre los seres humanos y los Estados. Tal el caso de la “mano invisible” de Adam Smith.

Durante la Colonia, la “superioridad” del blanco se reflejó en la organización del territorio. El damero transmite una organización del espacio urbano que a la vez clasifica a la población que lo habita. La apropiación de este esquema por parte de la población fue lenta pero segura, de tal forma que no admite cuestionamientos. ¿Qué más natural que el paisaje?

El análisis del territorio ejemplifica el propósito de la clasificación social: ordenar para controlar. Durante la Colonia la clasificación social abarcó todos los ámbitos de la

vida cotidiana: el religioso, el cultural, el económico, el administrativo, el político; entre ellos, el escolar es un caso.

Una vez en el país empezó la apropiación de la modernidad, la clasificación social no desapareció. Se afianzó y consolidó con el apoyo de discursos “científicos”. El método experimental se presentó con diferentes ropajes: evolucionismo, positivismo, objetividad, fueron los principales. De todos ellos, la tradición de la clasificación social coadyuvó a fortalecer o a adaptar aquellos que apoyaban la superioridad de unas “razas” sobre otras, sustentada en la herencia y en los genes.

La discusión sobre la decadencia de la raza, muestra la articulación entre el discurso de clasificación social con discursos científicos contruidos al amparo del evolucionismo. Tal el caso de la craneometría y la eugenesia. Esta articulación permitió afianzar la clasificación social. Como consecuencia de ello, el sistema educativo promovió proyectos para mejorar la raza que incluyó adquirir hábitos de higiene, salud y nutrición propios de la modernidad. En el campo pedagógico implicó considerar a la mayoría de la población en estado de inferioridad. Para sacarla de ella, políticos, pensadores y empresarios se dieron a la tarea de enseñar con el ejemplo.

Lo que acontecía en estas latitudes en el plano político, económico y cultural corresponde con un giro a la derecha en el mundo. Lo anterior se explica en parte porque las revoluciones de mediados del siglo XIX, la Revolución industrial y la reacción frente a las masas, hicieron que el pensamiento científico y político de finales del siglo XIX y comienzos del XX, rechazara las inclinaciones sociales que se dieron en la Europa del siglo XIX.

La apropiación del evolucionismo y del positivismo hizo cada vez más difícil sostener la clasificación social en todos los campos, con la cual ésta se vio confinada a la educación. En esta trinchera, la clasificación se articuló con la medición y su pretensión de valorar con objetividad rasgos de la personalidad humana. El prestigio del número, del cual hace uso y abuso la psicometría, dejó poco margen al cuestionamiento. Durante la primera mitad del siglo XX, diferentes instituciones realizaron pruebas para seleccionar estudiantes. No obstante, en la década de 1960 confluyen la reorganización de la educación, la financiación de algunos proyectos en el marco de la Alianza para el Progreso y la formación en medición, de un cuerpo de profesores de las universidades Nacional y Antioquia. Esta coyuntura contribuyó a la formalización de una entidad técnica que garantizara “imparcialidad” y “objetividad” en la selección de estudiantes para ingreso a la educación superior.

La apropiación o asimilación de la propuesta de medición estadounidense fue parcial en dos sentidos. La taxonomía de Benjamín Bloom se adoptó sin la sustancia. En su versión original, Bloom buscaba evaluar para rastrear hasta qué punto se cumplían los objetivos de formación y los planes de estudio. Sólo después de esta labor, podía evaluarse (en términos de medición) a los estudiantes. En Colombia, se adoptó la medición en términos de selección de de estudiantes para ingreso a la educación superior. Por otra parte, los esquemas de medición apropiados eran objeto de fuertes cuestionamientos en Europa y Norteamérica. A finales de los años 1960, la psicometría cursaba la segunda generación, ésta se caracteriza por promover técnicas cualitativas y cuantitativas de evaluación. El propósito era superar las pruebas cognitivas como indicador de calidad. Pese a ello, en el

país se adoptó la primera generación, que enfatiza medir la calidad de la educación vía pruebas estandarizadas.

La apropiación de la clasificación social en la cultura colombiana fue lenta y segura desde la Colonia hasta mediados del siglo XX. La impronta de la clasificación se observa en que los miembros de una u otra clase social, corriente política o credo religioso, la aceptaron y defendieron. En algunas situaciones, especialmente durante la primera mitad del siglo XX, sectores sociales protestaron para reivindicar derechos por tierras, laborales o sociales; sin embargo, la impronta de la clasificación social no se tocó, pasó diferentes pruebas.

Esta impronta hace parte de una sociedad en la cual se exaltan valores tradicionales, se inhibe la dinámica social, económica y política, y se facilita la exclusión y la desavenencia. Es una sociedad que fomenta el fatalismo y el determinismo justificado en fuerzas religiosas.

Todo ello tiene antecedentes más hondos. La defensa del honor sin provecho que impulsa el rechazo de las artes y oficios considerados viles, fue es un freno contra cualquier proceso económico que trajeron los españoles desde la península de la Contrarreforma. En la España de Carlos V y Felipe II el honor, el dogma religioso y la pureza de sangre fungen como armas que inhiben el desarrollo económico a la vez que excluyen a los sectores dinámicos de la sociedad, es decir, quienes comercian y realizan trabajos manuales. Ellos son considerados inferiores.

Las voces discordantes contra estas prácticas fueron pocas pero existieron. Se cuentan entre ellas Luís de Ortiz y Gaspar Gutiérrez de los Ríos, quienes pregonan la defensa de los que trabajan y la condena de los ociosos. El mismo Felipe II se opuso a los

Estatutos sobre limpieza de sangre, pero la presión de sectores poderosos lo llevó a aceptarlos.⁹

Producto de la defensa del honor, el dogma religioso y la pureza de sangre las exclusiones son colectivas: indios, mestizos, negros son aislados y tratados como menores de edad. En lugar de reconocer el mérito y los logros de los individuos, se convalida el origen como indicador natural de la posición social. Quienes tienen mancha de sangre y traicionan el dogma religioso no pueden acceder a cargos ni dignidades. Estos hábitos mentales, interiorizados por la población, perduran hasta finales del siglo XIX, con lo cual quitan vitalidad a la sociedad.

Entrado el siglo XX, las innovaciones pedagógicas propuestas al tenor de las luces de las modernas corrientes educativas, importan propuestas de selección educativa a una sociedad que aún defendía el honor, el dogma y la pureza de sangre. La mentalidad dominante de 300 años atrás, sobrepone a la selección educativa los rasgos de la clasificación social. Con ello los instrumentos de medición constituyen formas de exclusión social similares con el orden educativo que privilegió entre los diferentes bachilleratos aquellos que cursaban los hijos de las elites.

El tema de la evaluación educativa no goza de mucho interés y espacio en el campo de la historia. Las menciones que se hacen en publicaciones e investigaciones de la historia de la educación se limitan a asociar su desarrollo con la modernización del país. No interesa a los autores profundizar en los procesos que posibilitaron el surgimiento de la evaluación educativa dentro de la modernización del país. Aunque los textos citados ofrecen

⁹ Peyrefitte, Alain. *La sociedad de la confianza. Ensayo sobre los orígenes y la naturaleza del desarrollo*. Barcelona: Editorial Andrés Bello, 1996, pp. 150-153.

sugerencias, pistas y claves para ubicar la evaluación educativa en procesos más amplios que los de la evolución de una disciplina o de la especialización de las instituciones del Estado.¹⁰

En otras publicaciones e investigaciones de características oficiales, se estudia la evaluación educativa desde la formación de entidades del Estado. Estos trabajos presentan información sobre normas (leyes, decretos, resoluciones, etc.), la fundación de instituciones oficiales y la labor de empleados del Estado que hicieron posible la concreción de la evaluación educativa. El tono descriptivo presente en estas publicaciones no articula la evaluación educativa con procesos culturales, políticos o económicos.¹¹

Otras publicaciones explican la formación de la evaluación educativa desde la consolidación de disciplinas (especialmente la psicología y la estadística). Asocian de manera general el diseño, construcción y aplicación de pruebas con las necesidades del capitalismo y ponderan la enorme utilidad que la medición ha aportado en educación, industrias, ejército y empresas ayudando a la selección de personal. A pesar de la relación entre pruebas y capitalismo, ésta se percibe como normal.¹² En publicaciones internacionales de historia de la psicología son comunes estas interpretaciones, que

¹⁰ El grupo de historia de las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de Foucault han estudiado la modernización de la educación colombiana. Destaco los siguientes trabajos: Sáenz Obregón, Javier *et al. Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. 2 v. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1997; Álvarez Gallego, Alejandro. *Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1995; Martínez Boom, Alberto *et al. Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Foro Nacional por Colombia – Corporación tercer Milenio, 1994; Martínez Boom, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona: Antrophos, 2004.

¹¹ Ejemplos de esta perspectiva son: José Rodríguez Valderrama, “Entrevista concedida a Hugo Acero Velásquez, Bogotá, mecanografiado, julio 7 de 1990; Restrepo, Gabriel. *Exámenes nacionales universitarios de ingreso y egreso: su relación con el Sistema nacional de Educación*. Santa Fe de Bogotá: ICFES, 1998; Restrepo, Gabriel. *El sistema de evaluación de la calidad de la educación en Colombia*. Santa Fe de Bogotá, ICFES, 1998.

¹² Los tres trabajos clásicos en Colombia son: Telmo Eduardo Peña Correal. La psicología en Colombia: historia de una disciplina y una profesión en *Historia social de las ciencias en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología Francisco José de Caldas, COLCIENCIAS, t. IX, 1993; Ardila, Rubén. *La psicología en Colombia: desarrollo histórico*. México: Trillas, 1993; Rosselli Quijano, Humberto. *Historia de la psiquiatría en Colombia*. Bogotá: Editorial Horizontes, 1968.

explican la formación de la evaluación educativa por etapas. Ello explica porque en publicaciones recientes que abordan el tema, los autores recogen la “historia” anterior y agregan a ella la nueva etapa. Tal esquema se sigue por ejemplo en la versión sobre las generaciones de evaluación educativa.

En las publicaciones oficiales y en las que abordan el problema desde la consolidación de disciplinas, la historia es entendida de manera lineal y evolutiva: lo nuevo sustituye lo anterior. En esta perspectiva hay figuras centrales que determinan el paso de una etapa a otra. En el apartado 3 de la primera parte estudio los tres grupos de publicaciones y trabajos descritos.

El lugar de la evaluación

Este trabajo da un lugar a la evaluación educativa en la historia social, cultural, política y cultural del país. En general los trabajos que versan sobre historia de la evaluación educativa (modernos, oficiales y disciplinares) se sustentan en tesis coyunturales para explicar el origen de las pruebas. En general sus autores tienen poco interés en explicar este origen, por lo cual recurren a la historia para ubicar lo que se dice en un período de tiempo de la humanidad. En algunas ocasiones se cae en la anécdota o se trivializa la historia.

El lugar de la evaluación durante la Colonia y el siglo XIX es diferente al que adquiere durante la primera mitad del siglo XX. Me explico. En la Colonia y el siglo XIX, la evaluación estuvo articulada con la clasificación social. En el siglo XX se escindió de ella. El lugar de la clasificación social durante la Colonia tuvo un acento sociocultural, en

tanto, en de la evaluación educativa es político y económico. Ahondemos en ello. Durante la Colonia y buena parte del siglo XIX la posición social de las personas hizo parte de un todo. Este todo orientó y justificó los diferentes aspectos de la vida de las personas es una cosmovisión que integraba honor, ortodoxia religiosa y limpieza de sangre. Esta cosmovisión hizo natural y aceptable la clasificación social que estaba presente en la vida de las personas: en la ubicación de la vivienda, en el lugar que ocupaba en el templo; en la manera de relacionarse entre los diferentes sectores sociales, por mencionar algunos.

El discurso de lo natural proporcionó a los habitantes una visión de mundo, del ser humano y de las relaciones humanas que incluyó a todas las personas. Cualquier habitante sentía de cerca las consecuencias del discurso natural.

Los habitantes aceptaban y defendían la clasificación porque de ella dependía su vida en sociedad. Resultado: sociedades con poca dinámica política y económica. En la sociedad colonial y del siglo XIX, los logros de las personas dependen de su linaje, de un colectivo, más que de los atributos del individuo. En este contexto pruebas de selección educativas no eran coherentes porque la posición de la persona abría o cerraba puertas en los diferentes aspectos de la vida. El mismo discurso natural, inhibía la actividad económica porque el honor no tiene provecho.

Más de 300 años de clasificación social dejaron una huella en la sociedad colombiana, afecta a patrones socioculturales que diferencian unos de otros de acuerdo con pretendidas posiciones sociales. La clasificación social pasa desapercibida como parte de la historia de la evaluación educativa porque ésta se entiende como un producto de la modernidad. Sostengo que a principios del siglo XX las propuestas de selección educativa acogen la clasificación social colonial. Resultado de ello son formas de selección que

parten de la posición social de los estudiantes; un ejemplo, durante la primera mitad del siglo XX una modalidad de bachillerato (la que cursan los hijos de la elite) está habilitada para ingresar a la Educación Superior sin mayores requerimientos. Las otras modalidades, deben atravesar por exámenes de selección.

Dicho de otra manera, la clasificación social como discurso natural pervivió en la Colombia de la primera mitad del siglo XX. Además del ejemplo citado del bachillerato denominado filosófico, agreguemos el temor a los inmigrantes fomentado por la Iglesia y algunos gobiernos lo cual ayudó a acentuar el aislamiento del país, la formación de partidos tradicionales que antes que incluir excluía a la mayoría de la población o la pobre actividad económica producto en parte de los prejuicios heredados sobre las actividades comerciales, industriales y financieras.

El inicio del siglo XX es concomitante con procesos de modernización que en economía fueron impulsados por el cultivo del café y en política por la Regeneración. En este marco la clasificación social es reemplazada, aunque no abolida, por la selección educativa. Esta se apoya en los avances de la medicina y las ciencias de la educación que promueven la separación y la división desde la razón moderna. Los habitantes de la Colombia de entonces viven la vida como individuos no como parte de colectivos. Los políticos que promovieron cambios en la educación estaban interesados en vivir para la acción y en la acción; pensaban un colombiano diferente del que heredó la Colonia. No obstante como lo señalé, esta herencia era difícil de dejar atrás y muchos de sus patrones socioculturales pervivieron en los colombianos del siglo XX. Entre ellos el afán y gusto por la clasificación social.

1. **Capítulo 1**

Razones socioculturales de la evaluación educativa. De la clasificación social a la evaluación-selección

1.1. Ordenar es natural

Durante la Colonia la clasificación social se articuló con el control del espacio, es decir, la estructuración del ordenamiento espacial implicó control político, cultural y jurídico. De esta manera la organización del espacio por parte de las autoridades españolas señaló posiciones sociales para indígenas, blancos, mestizos o negros, posiciones que a su vez reflejaban una jerarquía social que como tal segregaba y discriminada a quienes no hacían parte de sectores sociales prominentes: los considerados nobles españoles. Con el paso del tiempo, el ordenamiento del espacio ayudó a que la población interiorizara el orden jerárquico de la sociedad colonial como algo natural, legítimo y sin controversia.

En palabras de James y Nancy Duncan

Si por resultar tan tangible, tan natural, tan familiar el paisaje no se cuestiona, entonces semejante evidencia concreta acerca de cómo la sociedad está organizada, fácilmente puede ser vista como una demostración acerca de cómo puede o debe estar organizada.¹³

Esta relación natural de las jerarquías sociales con el ordenamiento espacial podemos estudiarla en tres espacios de la Colonia: los pueblos de indios, la plaza pública y los templos.

¹³ James Duncan y Nancy Duncan, “(Re)Reading the Landscape”, *Environment and Planning D: Society and Space*, Vol. 6, 1988, pp. 117-126, p. 123.

1.1.1. Segregación y discriminación en asentamientos urbanos

El ordenamiento espacial que se siguió para la construcción de los pueblos de indios, villas y ciudades a mediados del siglo XVI, combinó formas de organización espacial indígena con española pero, impuso con el paso de los años, la lógica del poder político español, el cual se simbolizó en la centralización arquitectónica.

El damero o cuadrícula tuvo como centro los poderes divino y terrenal, cuyos símbolos fueron la iglesia y el edificio de residencia del poder real. La cercanía o lejanía de los predios con relación al templo y a la casa del poder real indicaban la posición social de los habitantes. Alrededor y cerca de los edificios que representaban a Dios y al rey se construyeron las casas de curas, capitanes, caciques, virreyes, oidores; a mayor distancia del centro los alojamientos del “común”: indígenas, mulatos y mestizos. La vivencia, trato y respeto cotidiano de este orden permitió a los pobladores interiorizar la lógica de clasificación social española.¹⁴

De esta manera los asentamientos urbanos construidos en América Latina durante la Colonia incluían “relaciones centrales y periféricas. Un habitante ciudadano sería reconocido

¹⁴ La construcción de ciudades, villas, pueblos de indios, parroquias y sitios, siguió por lo general el patrón del damero con sus centros de poder religioso y terrenal. Conviene advertir que en la construcción de los primeros pueblos de indios (mediados del siglo XVI), quienes ocupaban los predios cercanos a los edificios que simbolizaban poder fueron indígenas. Tovar, Hermes *et al.* *Territorio, población y trabajo indígena. Provincia de Pamplona siglo XVI*. Bogotá: Centro de Investigaciones de Historia Colonial y Fondo Mixto de Promoción de la Cultura y las Artes del Norte de Santander, 1998; Herrera Ángel, Marta. *Poder local, población y ordenamiento territorial en la Nueva Granada. El corregimiento de naturales en la provincia de Santafé. Siglo XVIII*. Bogotá: Archivo General de la Nación, 1996; Hernández Rodríguez, Guillermo. *De los Chibchas a la Colonia y a la república. Del clan a la encomienda y al latifundio en Colombia* (1949), 2ª. ed. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura –Colcultura-, 1975; Jorge Orlando Melo, “¿Cuánta tierra necesita un indio para sobrevivir?”, *Gaceta*, N° 12-3, Bogotá, Colcultura, 1977, pp. 28-32.

como central o marginal dentro de la sociedad urbana, por la localización de su residencia o trabajo.”¹⁵

La apropiación de este modelo de organización del espacio implicó para los pobladores interiorizar las clasificaciones sociales que dicho orden espacial soportaba. Con ello, la clasificación social se percibió natural y el Estado colonial mantuvo vigente su modelo de dominación.

En los padrones de la segunda mitad del siglo XVIII se constata la fuerza del ordenamiento espacial. En ellos la población se diferencia (discrimina y segrega) de acuerdo con criterios raciales (blancos, mestizos, mulatos, negros e indios) que corresponden con jerarquías socio-económicas. La interiorización por parte de la población del orden espacial se observa en casos de mestizos y mulatos que desmintieron vínculos con ancestros indios o africanos para mejorar su posición social en el mundo español.¹⁶

La defensa de la posición socio-económica y jerárquica fue más intensa entre las clases altas que entre las bajas. La clasificación social hizo que los considerados nobles defendieran con más ahínco sus fueros frente a los que consideraban “menos” que ellos, en tanto que entre indígenas, mestizos, mulatos, las acciones de segregación fueron menores.¹⁷

¹⁵ David Robinson, “La ciudad colonial hispanoamericana: ¿símbolo o texto?”, en Peset, José Luís (comp.). *Ciencia, vida y espacio en Iberoamérica*. Vol. II. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1989, p. 277.

¹⁶ Jaime Jaramillo Uribe, “Mestizaje y diferenciación social en el Nuevo Reino de Granada en la segunda mitad del siglo XVIII”, *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, N° 3, Bogotá, Universidad Nacional, 1965, pp. 21-48.

¹⁷ Sobre las relaciones entre españoles, indígenas, mestizos y negros ver Magnus Mörner, “Las comunidades indígenas y la legislación segregacionista en el Nuevo Reino de Granada”, *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, N° 1, Bogotá, Universidad Nacional, 1963, pp. 63-88; Wade, Peter. *Gente negra. Nación mestiza. Dinámica de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia, Instituto Colombiano de Antropología, Siglo del Hombre Editores y Ediciones Uniandes, 1997; Víctor Álvarez, “Mestizos y mestizaje en la Colonial”, *Revista Fronteras*, N° 1, Bogotá, Centro de Investigaciones de Historia Colonial del Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1997, pp. 57-91.

Los centros urbanos coloniales fueron lugar de encuentro, por lo menos semanal, para indígenas, mestizos, mulatos y españoles, que los visitaban con el propósito de atender obligaciones religiosas y civiles, a través de las cuales el Estado colonial ejerció desde el centro su poder e influencia sobre la población. Los poblados y villas fueron centro de reunión de la población, especialmente durante festividades religiosas y civiles. Ello contribuyó a tornar cotidiano el control político, cultural y jurídico del Estado sobre la población.

La plaza pública fue el lugar por excelencia de escenificación de la clasificación social. Así por ejemplo, en las ceremonias de aclamación de las autoridades indígenas, el corregidor reunía a la población indígena para que ella decidiera quiénes serían las autoridades indígenas. En este rito “democrático”, la plaza se usaba por parte de autoridades españolas para decidir y refrendar decisiones del “común”, lo cual entraña legitimar la clasificación social. Esto último puede palpase en el papel que asumían los participantes en la ceremonia de aclamación. Los indígenas, quienes decidían, eran “acompañados” por los vecinos, testigos del acto. Este juego de roles refrendaba la clasificación social. De acuerdo con la legislación española, los indígenas eran gentes de “poco entendimiento”, lo que equivale a menores de edad, con lo cual sus acciones debían ser testificadas por “blancos de calidad”. De esta manera se ratificaban las diferencias sociales y estas ceremonias interiorizaban en la población la condición “natural” de las mismas.¹⁸

¹⁸ Mörner, Magnus. *La mezcla de razas en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 1969.

En el caso de la aclamación de autoridades indígenas a las cuales asistían indígenas y blancos, la participación de unos y otros antes que negar las diferencias, las reforzaba. De esta manera, la integración de blancos e indígenas en la ceremonia ocultaba y justificaba actos de segregación y discriminación.

La plaza pública lugar natural de la actividad política y cultural de la población, sirvió por tanto como sitio para que la población manifestara su descontento contra lo que consideraban injusto. Pero entre ellos no se cuenta uno contra el ordenamiento espacial de los pueblos y villas.

La iglesia fue otro espacio “natural” de clasificación social, lo cual significa que en ella se manifestaron y reforzaron las jerarquías de la sociedad colonial. La construcción y mantenimiento de los templos permitió a aquellos que gozaban de jerarquía socio-económica y política, realizar inversiones a través de las cuales “compraban” lugares de preeminencia en el templo, cercanos al altar mayor, para ser disfrutados en vida o en muerte. Las inversiones en embellecimiento de los templos garantizaron a pobladores con suficientes recursos (especialmente a españoles), adquirir un lugar privilegiado para participar de la liturgia o un sitio para que reposaran sus cadáveres, cerca o dentro del perímetro del altar mayor.

A diferencia de la plaza pública, la apropiación de clasificación social fue en el templo más cotidiana. Es decir, en las diarias ceremonias religiosas los feligreses blancos ocupaban sus lugares cerca al altar mayor, desde dónde se oficiaba el rito; los feligreses de menor condición, atrás, en las naves del templo. Unos y otros interiorizaban su lugar en el templo, con lo cual cotidianamente se reforzaba un orden social que daba a cada persona un espacio en la sociedad.

En conclusión, los pobladores que ocupaban los peldaños más altos de la clasificación social tenían derecho a los lugares centrales del ordenamiento espacial español; los pobladores ubicados en peldaños bajos, la periferia. La interiorización del ordenamiento espacial correspondía con jerarquías que dependían de diferencias económicas, sociales y raciales. Así, durante la Colonia el orden político, social y económico se apropiaba como natural; a la vez, el ordenamiento espacial fue símbolo de clasificación social.

Recalco que la clasificación social que se refleja en el ordenamiento espacial muestra que entre los sectores más pobres y de menor jerarquía las diferencias tendían a ser menos importantes y que adquirirían mayor importancia en la medida en que los individuos ascendían en la escala socio-económica y jerárquica.

1.2. Pureza de sangre

La defensa de la pureza de sangre llegó con los españoles durante la Conquista y la Colonia. Los antecedentes se remontan a las Cruzadas, a la guerra que libraron los cristianos peninsulares contra los moros y a la consolidación del antisemitismo. Estas experiencias profundizaron cierta aversión contra lo diferente en lo religioso y racial, es decir, el judío o el moro se consideraron opuestos y un peligro contra la España cristiana, razón por la cual fueron rechazados y perseguidos.

Desde esta perspectiva, la mezcla de “razas” atentaba contra la pureza de sangre y de la religión, por lo cual se usaron diferentes medios (Inquisición, por ejemplo) para mantener intactas raza y fe. Una práctica común española era demostrar pureza de sangre y

quien era acusado de impuro, se esmeraba por demostrar que en su estirpe no había mancha mora, judía o africana.

Esta práctica afectó los diferentes campos de la actividad pública, entre ellos la educación en donde se siguió con celo la defensa de la pureza de sangre. Fue obligatorio que el aspirante a ingresar a estudios superiores demostrara la limpieza de sangre de su estirpe. Incluso después de la independencia, mestizos, indígenas y negros tuvieron problemas para cursar estudios superiores en instituciones educativas como el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

La práctica conocida como informaciones de candidatos buscó que quienes aplicaban a instituciones de educación superior acreditaran su origen a través de un largo proceso que incluía presentar testigos, quienes debían responder ante notario un cuestionario sobre el origen de los aspirantes a cursar estudios superiores.¹⁹

Esta práctica también se siguió en las oposiciones (o concursos para ocupar un cargo público) o en los actos literarios a través de los cuales los estudiantes sustentaban sus capacidades.

Observemos sin mayor detenimiento el amplio grupo de preguntas que debían responder ante notario los testigos. En la primera se inquiría por la limpieza de sangre y el carácter honrado del candidato y sus familiares; en la tercera, el testigo afirmaba o negaba si el aspirante había cometido crímenes, infamias públicas o secretas; la cuarta confirmaba la profesión de fe que debía ser católica, apostólica y romana, además de notificar que el becario no tiene mancha ni mezcla con ninguna otra raza ni secta prohibida; en la quinta

¹⁹ Soto Arango, Diana, «Los estudios superiores en el virreinato de la Nueva Granada», Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1987, pp. 110-159; Soto Arango, Diana, *Polémicas universitarias en Santafé de Bogotá siglo XVIII*, 1 ed., Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, COLCIENCIAS, 1993.

verificaban si el aspirante tenía familiares que hubiesen sido colegiales; con la sexta, los testigos confirmaban que ni el candidato ni familiares fueron traidores al gobierno ni a la religión; en la séptima se verificaba la hoja de servicio de los familiares, especialmente para establecer si tenían empleos honoríficos y ascensos en sus carreras. Pregunta destinada a establecer el oficio de los padres del candidato, que aunque podía ser comerciante o agricultor, no debería desempeñar oficios viles ni bajos. Con la octava, se constataba que la familia no hubiera mudado de apellido, la novena establecía la idoneidad de los matrimonios del padre del aspirante, en caso de tener varios. La décima proclamaba la buena vida y costumbres del candidato, además de su salud física que le permitía vivir en comunidad sin transmitir enfermedades, además de ser apto para vivir en grupo y temeroso de Dios; la once comprobaba que el testigo era ciudadano y en la doce ratificaba las respuestas bajo juramento.²⁰

La exigencia de pureza de sangre desencadenó una serie de prácticas de clasificación social que afectaron la vida de peninsulares y colonos, incluso más allá de la Independencia. No obstante, tal exigencia fue apropiada por la población que se sentía comprometida con su defensa.

La defensa de la pureza de sangre trasgredió los límites del siglo XIX. Durante la primera mitad del siglo XX la defensa de la pureza de sangre pervivió en actitudes y acciones de clasificación social, que implicaban considerar al diferente como inferior, además de una amenaza contra la raza nacional. Situaciones que incluyeron lo nacional y lo externo. Por ejemplo, Luís López de Mesa se opuso al ingreso de judíos al país y apoyó las

²⁰ Maldonado, José Toribio, Informaciones de don José Toribio Maldonado para vestir la beca en el Colegio del Rosario, siendo rector don Juan Fernández de Sotomayor y secretario don Juan María Pardo. Bogotá, 1819, AHR, vol. 22, fls. 364-373; Expediente de oposición a ocho becas de primera fundación, siendo rector don Juan Fernández de Sotomayor y secretario don Juan María Pardo, Bogotá, 1826, AHR, vol. 21, fls. 164-178.

teorías raciales de Miguel Jiménez López (1875-1955), de acuerdo con las cuales los negros e indios, así como los mestizos eran ciudadanos inferiores. La solución, limpiar la raza de los sedimentos negroides e indígenas. López de Mesa fue el autor de un informe denominado *El Factor Étnico*, el cual tuvo una divulgación restringida entre jerarcas de la Iglesia y funcionarios públicos de cierto nivel y cuyo objetivo fue advertir sobre las consecuencias nefastas del “oscurecimiento de la población”.

En el marco de la persecución de Hitler a los judíos, muchos de ellos buscaron refugio en países de América Latina. Cuando solicitaron a Colombia recibir más refugiados, López de Mesa, Ministro de Relaciones Exteriores (1938-1942), consideró que “la cifra de cinco mil judíos actualmente establecidos en Colombia constituye ya un porcentaje imposible de superar”.²¹ En espacios privados, el Ministro consideraba que los judíos eran “presuntos comerciantes de dudosa moralidad [con una] concepción parasitaria de la vida”.²² López de Mesa apoyaba la inversión de capital judío en el país, pero no la presencia semita. Este criterio lo esgrimió cuando en 1941 un industrial judío-norteamericano intentó construir una fábrica de papel aluminio en el país: “Colombia estaría encantada de contar con la inversión, pero no con la presencia del industrial judío”.²³

Hasta aquí he planteado las relaciones entre ordenamiento espacial y pureza de sangre con formas de clasificación social. El objetivo era mostrar que en uno y otro caso facilitaron la apropiación de órdenes sociales que justificaban la segregación y

²¹ Galvis, Silvia y Donadio, Alberto. *Colombia nazi, 1939-1945. Espionaje alemán, la cacería del FBI, Santos, López y los pactos secretos*. Bogotá: Planeta, 1986, pp. 239-240.

²² *Ibid.*, p. 249

²³ *Idem.*

discriminación social. La concepción “natural” imbricada en lo espacial y en la pureza de sangre, contribuyó a que la población aceptara como propias las clasificaciones.

A continuación expongo el tránsito de la clasificación social como discurso natural hacia la clasificación social articulada con discursos “científicos”, como el positivismo y el evolucionismo.

Esta transición no deja atrás la concepción “natural” de clasificación social. Por el contrario, se apoya en ella y la refuerza. Pero el apoyo “científico” al que apela la clasificación social restringe su acción social: pasa de ser una práctica que involucraba al conjunto de la sociedad a prácticas especializadas en ciertos campos, tal el caso de la educación.

1.3. Giro a la derecha

El afán de alcanzar el progreso imitando algunas de las políticas económicas de países como Inglaterra o los Estados Unidos, ofreció un marco que avaló la clasificación social. Los intentos por alcanzar el desarrollo se hicieron desde la perspectiva de gobiernos conservadores que estaban en sintonía con el giro a la derecha que se daba en el mundo a finales del siglo XIX y principios del XX. La clasificación social se enmarca en un ambiente de crítica a los intentos de reforma social del siglo XIX, impulsados por el liberalismo. En otras palabras, la clasificación social se ubica en un marco de giro a la

derecha pero con una connotación adicional: fue compartida y defendida por representantes de diferentes corrientes políticas.²⁴

El mexicano Emilio Rabasa (1856-1930), apoyado en el positivismo de Augusto Comte (1798-1857) y en el determinismo biológico de Herbert Spencer (1820-1903), consideró que el constitucionalismo liberal del siglo XIX, desvió a las sociedades latinoamericanas del camino de la evolución aplicando una “ley sociológica inoperante e irreal” que impidió que estas sociedades accedieran a la autorregulación. El análisis positivista reconocía como necesaria la clasificación social, así como la presencia de líderes fuertes que dirigieran el acceso de estos países a estadios superiores de desarrollo social y económico.²⁵

El positivismo y determinismo biológico latinoamericanos defendieron que tanto las normas de conducta compartidas como las diferencias sociales, culturales y económicas que existen entre los miembros de una sociedad (es decir diferencias de raza, clase y sexo) son heredadas e innatas, es decir, son un reflejo en el mundo social del mundo biológico. De acuerdo con esta versión, el valor de los individuos y de los grupos está determinado por la posición en la jerarquía social.

Estos planteamientos continúan la versión de pureza de sangre y su aceptación de leyes naturales. Este discurso adoptado por fisiócratas, mercantilistas y liberales clásicos justificó relaciones económicas desequilibradas que defendían el *status quo* de cualquier

²⁴ John W. Burrow. *La crisis de la razón. El pensamiento europeo 1848-1919*. Barcelona: Editorial Crítica, 1991, especialmente el prólogo 1848-1849: la desilusión de los intelectuales, pp. 17-54; Darwinismo social, eugenesia y raza, pp. 133-154; La comunidad: la marca, el mir y el gremio, pp. 160-173.

²⁵ Bethell, Leslie, (ed.). *Historia de América Latina*. Vol 8. *América Latina: cultura y sociedad, 1830-1930*. Barcelona: Editorial Crítica, 1991, pp. 15-21.

intento de cambio social que implicaría costos para los individuos y las sociedades. El positivismo y el darwinismo social defendieron una concepción de naturaleza humana desde bases biológicas y médicas, que de acuerdo con Gunnar Myrdall (1898-1987)

Tanto en Norteamérica como en el resto del mundo, han estado asociadas con ideologías conservadoras e incluso reaccionarias. Durante su larga hegemonía, ha habido una tendencia a aceptar en forma incuestionada la causalidad biológica, y a admitir las explicaciones sociales sólo cuando las pruebas eran tan poderosas que no quedaba otra salida. En las cuestiones políticas, esta tendencia favoreció una actitud inmovilista.²⁶

En educación implicó involucrar discursos “científicos”, léase, experimentales, en las políticas educativas. De esta manera, el positivismo y el darwinismo social convirtieron “a la naturaleza misma en un cómplice del crimen de la desigualdad política”, social, económica y por supuesto, educativa.²⁷

1.4. Clasificación social y raza

Las prácticas de clasificación social alrededor de la pureza de sangre finalizaron en términos legales con el advenimiento de la Independencia. En términos socioculturales aún perviven algunas. La justificación de la pureza de sangre era natural o divina, consideraciones que el Estado y la Iglesia se encargaron de refrenda.

²⁶ Myrdal, Gunnar. *An American Dilemma: the negro problem and modern democracy*: New York: Harper & Row, 1962, p. 680.

²⁷ Gould, Stephen Jay. *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Antonio Bosch Editor, 1984, p. 3.

A finales del siglo XIX los ritos asociados con la pureza de sangre fueron sustituidos por formas de clasificación social acordes con la época, que dejaron de lado justificaciones naturales. Para la época se defendió el principio según el cual la posición social, económica y cultural de los habitantes de un país son reflejo de su constitución innata, es decir, depende del origen, de las condiciones y características de la clase social y de la raza.

Una versión de este principio se adoptó y discutió en Colombia durante las primeras décadas del siglo XX. Esta versión se configuró con elementos del determinismo biológico, del positivismo y del darwinismo social y ayudó a justificar la posición que ocupaban las clases sociales en la sociedad colombiana.

En el debate sobre la raza se expresó de manera singular esta primera versión de clasificación social. Éste se desarrolló en nuestro país durante las tres primeras décadas del siglo XX, especialmente entre 1910 y 1930; pero en el mundo europeo abarcó buena parte del siglo XIX. Las discusiones sobre la raza constituyen un escenario sociocultural que antecedió a la evaluación-selección. En la controversia se pueden apreciar los diferentes argumentos que utilizaron y divulgaron políticos y pensadores, y que asumió parte de la población para justificar posiciones sociales en la pirámide social.

En la discusión de la raza se acepta y defiende el principio de la clasificación social enunciado. Comparte y defiende principios similares a los de la tradición de la pureza de sangre, con la diferencia que se apoya en discursos científicos antes que en leyes naturales.

Los gobiernos que buscaron el desarrollo compartieron ideas positivistas, especialmente la de los estadios del pensamiento por las que atraviesa la humanidad,

formulados por Augusto Comte (1798-1857).²⁸ Junto a Comte, las teorías evolutivas de Charles Darwin (1809-1882) y Herbert Spencer (1820-1903) fueron empleadas para justificar que en el país las clases sociales ocuparan los lugares que les correspondían: las clases superiores estaban en su lugar y las inferiores en el propio.

Herbert Spencer fue uno de los positivistas más leídos en América Latina. A diferencia del colectivismo organizado jerárquicamente y no competitivo de Comte, Spencer hacia eco de Adam Smith (1723-1790), David Ricardo (1772-1823) y Jeremy Bentham (1748-1832): su propuesta de sociedad era individualista, liberal y con un Estado pequeño. Parte de esta propuesta fue acogida en Latinoamérica especialmente entre 1890 y 1914. El sistema de Spencer atendía al desarrollo de sociedades particulares, por lo que su obra ayudó a los dirigentes de este continente a buscar el avance de sus países dentro del esquema universal. A diferencia de Comte, Spencer fue menos romántico y metafísico en sus concepciones sociales.²⁹

Hay que agregar que en América Latina la idea de evolución asociada con la de progreso tomó ribetes optimistas en la mayoría de los aspectos, menos en uno: el de la raza. La evolución como progreso estimuló a pensadores y políticos latinoamericanos a buscar el país de Jauja para sus naciones. La región prometía riquezas y una naturaleza exuberante.

En efecto la obra de Spencer irradiaba optimismo. Escrita durante la segunda mitad del siglo XIX, acogió los adelantos del evolucionismo y la paleontología que demostraban la antigüedad del ser humano y por tanto, su paso de estadios primitivos a civilizados. Junto a la obra de Spencer la amplia divulgación de los logros de las ciencias a través de literatura

²⁸ Comte, Augusto. *El espíritu positivo*. Bogotá: El Búho, 1981.

²⁹ Bethell, Leslie, (ed.). *Historia de América Latina*. Vol 8. *América Latina: cultura y sociedad, 1830-1930*. Barcelona: Editorial Crítica, 1991, p. 26.

popular, hicieron pensar a buena parte de la población que así sería. La propuesta de Spencer sobre el desarrollo intelectual progresivo gozaba de un espacio cultural benevolente y su tesis sobre el progreso humano se convirtieron en una verdad de a puño socorrida por intelectuales y políticos.

Las voces pesimistas sobre el futuro de la humanidad se escucharon con menor difusión. Rudolf Hermann Lotze (1817-1881) revivió las tesis de Bernard le Bovier de Fontenelle (1657-1757) sobre una naturaleza humana inmutable; Karl Robert Eduard von Hartmaan (1843-1906) revivió las ideas de J. J. Rousseau (1712-1778) según las cuales civilización y felicidad son antagónicas y que el progreso antes que dicha trae miseria. También Aldous Huxley (1894-1963), al final de sus años, no fue tan benevolente con el progreso de la humanidad.

Spencer planteó que existen leyes de cambio que explican el desarrollo del universo, es decir, de los fenómenos inorgánicos, biológicos, psíquicos y sociales. El progreso de la humanidad es indefectible y camina hacia la felicidad creciente.

No obstante la raza llamaba al pesimismo. Políticos y pensadores consideraban que la falta de adaptación al progreso de aborígenes, mestizos y negros introducía grados de diferencia con los blancos. Esto significaba que las condiciones morales que proveen civilidad no estaban, por lo menos, desarrolladas en estos grupos sociales. Esas condiciones que los blancos habían adaptado los hacían superiores al resto de los habitantes.

El positivismo latinoamericano llegó hasta aquí: imponer civilidad a los bárbaros a través de gobiernos fuertes encabezados por “caudillos” que traerían el orden promulgado por el positivismo. No obstante, en Spencer, la armonía, la eliminación del mal y el orden

debían darse luego de un proceso de adaptación gradual, cambio psicológico y vida dentro de la libertad individual. En dicho panorama los gobiernos autoritarios son poco alentadores. En Spencer la naturaleza humana esta sujeta a leyes generales de cambio y para que ésta se adapte a la vida social, deben pasar muchas generaciones. Dentro de este marco la legislación y la educación ayudan al proceso de adaptación.³⁰

La raza, preocupación central del pensamiento social latinoamericano, fue uno de los elementos del sistema evolucionista de Spencer. El racismo tuvo por lo menos dos fuentes que se fusionaron en Latinoamérica: una nacionalista y otra, empírica y antropológica. La primera tiene relación con el desarrollo de los pueblos a lo largo del tiempo, producto de este desarrollo se establecen diferencias entre unos y otros por la lengua, la religión o el origen geográfico. Este tipo de racismo se conoció en América Latina a través de la obra del conde francés Arthur Gobineau (1816-1882), cuya propuesta fue una reacción aristocrática ante la democracia, la incipiente sociedad de masas y la mezcla de los pueblos.³¹

La segunda, empírica y antropológica, es producto del encuentro de los pueblos europeos con pueblos aborígenes de Asia, África y Oceanía, los cuales fueron considerados “primitivos” y degradados frente a los europeos.³²

Al compararse con los pueblos que habitaban sus colonias, los europeos consideraron que ellos eran superiores y los otros, primitivos. De estas consideraciones

³⁰ Spencer, Herbert. *La ciencia social*. Buenos Aires: Editorial Tor, 1942; Spencer, H. *Educación moral, intelectual y física*. Valencia: Prometeo, 1952; Spencer, H. *La moral de los diversos pueblos y la moral personal*. Madrid: La España Moderna, 1892.

³¹ Bethell, Leslie, (ed.). *Historia de América Latina... Ibid.*, p. 27. La reacción de Gobineau se entiende en el marco de los años 1848-1849, que señalaron una línea divisoria en la vida intelectual de varios personajes. En estos momentos de crisis, fueron comunes los virajes más hacia la derecha o hacia la izquierda o la redefinición de nuevas lealtades. Feodor Dostoievski (1821-1881), es un ejemplo de paso de liberalismo a conservadurismo. John W. Burrow. *La crisis de la razón. El pensamiento europeo 1848-1919*. Barcelona: Editorial Crítica, 1991, p. 49.

³² Bethell, Leslie, (ed.). *Historia de América Latina...Idem*.

surgió una gradación de las razas que implicó que solo algunas de ellas, las que se distinguen por sus diferencias físicas heredadas y permanentes, son capaces de civilización. Esta tesis se articuló con el darwinismo social, es decir, las razas que sobreviven o tienen derechos sobre las demás son aquellas con mejor capacidad de adaptación en la lucha por la vida.

En el mundo anglosajón y europeo la discusión sobre la raza atravesó diferentes debates. Los dos más conocidas fueron el de la monogenia y el de la poligenia. De acuerdo con la primera el origen de todos los pueblos tenía una única fuente, la cual se remontaba a Adán y Eva. Los monogenistas consideraban que luego de la perfección del Paraíso las razas humanas degeneraron, siendo la corrupción en las razas negras mayor en tanto en las indígenas y amarilla menor. Por supuesto, la blanca se mantenía inmaculada. Entre los monogenistas, unos opinaban que las diferencias entre razas eran fijas e irreversibles; un segundo grupo, consideraba que la degeneración entre razas, por ser gradual, podía revertirse si se creaban entornos adecuados. En un primer momento ambos grupos atribuyeron las diferencias entre razas a factores climáticos.

Los poligenistas prescindieron de la Biblia, cuyos argumentos sobre el origen de las razas consideraron alegóricos. Para ellos las razas humanas eran especies biológicas separadas y descendían de adanes diferentes. No obstante reconocer diferente troncos para la especie humana, mantenían la jerarquía racial. De acuerdo con ellos, las razas inferiores no tenían por qué gozar de los privilegios de las razas superiores. En otras palabras era natural y se justificaba las diferencias entre razas.

Las teorías monogenistas, por su relación con la Biblia, fueron más aceptadas que las que provenían del poligenismo el cual se desvinculó de la religión. Al finalizar el siglo

XIX ambas teorías entraron en desuso, y sus seguidores fueron considerados dogmáticos y anticuados. En efecto, las propuestas de Darwin dejaron atrás el mono y poligenismo. No obstante, el darwinismo conservó la idea de la clasificación social, ahora apoyada en argumentos científicos o más científicos que los que abrigaron las dos teorías que lo precedieron.

Las discusiones entre creacionistas y evolucionistas respondían a la pregunta cómo clasificar las taxonomías de fósiles hechas desde el siglo XVIII.

¿Eran las relaciones entre especies, y en particular entre grupos de especies que parecían muy análogas y mostraban mayor o menor grado de complejidad, los resultados de un proceso de evolución universal, explicable de modo causal, o las manifestaciones diferentes, como sostenía la *Naturphilosophie* alemana, de un número finito de arquetipos naturales básicos, o pensamientos en la mente de Dios?³³

En otras palabras, la teoría evolucionista ofreció un cuerpo científico más elaborado que el que construyó el creacionismo para justificar el racismo. Con ello, el evolucionismo cerró el debate entre monogenistas y poligenistas eliminando el punto de discordia: la creación divina. No obstante, monogenistas y poligenistas adaptaron sus esquemas y discursos sobre el meta-relato evolucionista.

Los monogenistas continuaron construyendo clasificaciones sociales que respondían a sus esquemas mentales y valores morales; los poligenistas aceptaron un tronco común para la especie humana, pero defendieron que durante un tiempo prolongado las razas estuvieron separadas con lo cual desarrollaron diferencias hereditarias en cuanto a talento e

³³ John W. Burrow. *La crisis de la razón. El pensamiento europeo 1848-1919*. Barcelona: Editorial Crítica, 1991, p. 104.

inteligencia. De todas maneras, las fuertes discusiones entre unos y otros se prolongaron hasta la consolidación de la teoría de la evolución, a finales del siglo XIX.

De acuerdo con George Stocking (1892-1975), historiador de la antropología, “las tensiones intelectuales generadas se resolvieron después de 1859 mediante un evolucionismo amplio que era al mismo tiempo monogenista y racista, y afirmaba la unidad del hombre mientras relegaba al salvaje de piel oscura a una posición cercana a la del mono.”³⁴

1.4.1. Pedagogía positivista

Entre las tareas de los gobiernos que buscaron el progreso, se destacan dos que están relacionadas con la clasificación social: gobernar con autoridad y preservar la pureza de la raza. La primera demandó líderes autoritarios que metieran en cintura sociedades desorganizadas; la segunda, asumir posiciones eugenistas con la población nacional y emigrante. Estas tareas, como otras, estaban sustentadas en la aceptación de jerarquías sociales como hechos naturales, lo cual significaba que unos gobiernan y otros obedecen.

Gobernar con autoridad impulsó a los gobernantes a asumir la función de enseñar, de orientar a las clases inferiores en las formas para alcanzar el desarrollo.

Una de estas formas era ayudar a los habitantes, a las clases inferiores, a entrar en el último estadio social, el positivo, regido por la ciencia. Responsabilidad apremiante en

³⁴ Stocking, George (ed.). *American anthropology, 1921-1945: papers from the American anthropologist*. London: Lincoln – University of Nebraska Press, 2002.

“un país infantil, de impulsos caprichosos y epilépticos, guiados por instintos nacionales, políticos y religiosos”.³⁵

Para cumplir con la labor de orientar, las elites contaban con diferentes mecanismos con el propósito que las clases inferiores asimilaran la jerarquía social. Uno de ellos fue el “principio del orden”, el cual se reflejaba en la deferencia que las clases inferiores rendían a las superiores. Este principio establecía lugares para los grupos según su posición en la jerarquía social: las clases inferiores, la mayoría de la población colombiana para el momento, acataban las disposiciones de las clases superiores en tanto los representantes de las clases superiores, afirmaban su posición en la cúspide de la jerarquía con expresiones como “sé siempre dueño de ti, domínate, y así dominarás y triunfarás sobre los otros.”³⁶

La labor pedagógica de los gobernantes (que se justificó en la existencia de clases superiores e inferiores) conllevó la aceptación de las posiciones en la escala social. Desde esta estratificación las clases superiores instruyeron a las inferiores en los valores que debían seguir. Por ejemplo, miembros de las clases superiores publicaron textos cuyo objetivo fue enseñar las conductas correctas a aquellos que se consideraban inferiores, en este caso, la mujer:

Envuélvete en esa tela, delicadamente prestigiosa, tan lejana de lo vulgar, que se llama el misterio [...]. Mostrarse a la ventana, salir a la calle con frecuencia, asistir a todo baile que te inviten [...] hablar recio, reír ruidosamente, codear

³⁵ Restrepo Carlos E. *Orientación republicana*. 2 vols. Vol. 1. 2 ed. Bogotá: Banco Popular, 1972, p. 409.

³⁶ Mayor Mora, Alberto. *Ética, trabajo y productividad en Antioquia. Una interpretación sociológica sobre la influencia de la escuela nacional de Minas en la vida, costumbres e industrialización regionales*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1984, p. 102.

libremente al vecino, estar en boca de todos; esto, todo esto, sobrina muy amada, te quita el prestigio, te vulgariza, te pone al alcance de todos, y rompe el pedestal sagrado que debe ocupar siempre una mujer: el misterio.³⁷

Dos formas destacan en la labor pedagógica sobre la mujer. Una, apoyada en el patrón sociocultural de la religión católica que consideraba a la mujer inferior, cuyo lugar era la familia y el matrimonio; la segunda acudía a argumentos seculares extraídos del darwinismo social, para orientar a la mujer en las labores que le correspondían de acuerdo con la posición que ocupaba en la escala social.

Las orientaciones que recibió la mujer desde el patrón sociocultural fueron abundantes y permanentes, y la Iglesia fue la institución predilecta para recordarle a la mujer su posición en la escala social:

El varón es el jefe de la familia y la cabeza de la mujer; sométase ella al marido y obedézcale, no como esclava sino como compañera, es decir, con obediencia digna y decorosa.³⁸

Las orientaciones seculares revestían el discurso con lenguaje científico, lo cual no implicaba dejar de lado la clasificación y jerarquía social. Así por ejemplo, Luís López de Mesa (1884-1967) comparó el alma de la mujer con un óvulo, “que al recibir la cromatina fecundante del germen masculino, condensa su ectoplasma en película impenetrable para los nuevos elementos que lo buscan”.³⁹

³⁷ Páez M., Julián. *Cartas a mi sobrina*. Bogotá: Librería Americana, 1912, p. 230.

³⁸ Caycedo, Manuel José. *El combate por la fe y por la Iglesia*. Medellín: Bedout, 1931, pp. 165-166.

³⁹ Carranza, Ramiro (Comp.). Luís López de Mesa. *Obras selectas*. Bogotá: Cámara de Representantes de Colombia, 1981, p. 161.

López de Mesa aseguraba a las mujeres que debido al hecho de que su cerebro es más pequeño, compensa esta debilidad en campos “más conformes con su misión femenina”, entre los cuales están “la observación rápida, la memoria de los detalles, etc., que hacen de ella consejera ideal y complemento del hombre”; agregaba que

Su voluntad es tenaz, su carácter bondadoso y dúctil, y el conjunto de su estructura moral tan aquilatado es y pulcro, que enamora hasta en un frío análisis de psicología.⁴⁰

El principio del orden, desde la perspectiva religiosa o secular, recordaba a los “inferiores” acatar a sus “superiores”, en este caso la mujer a los hombres. Estos discursos, revestidos con ropajes religiosos o científico, justificaban la desigualdad social y política.

Luís López de Mesa intervino directamente en las discusiones sobre la raza colombiana. Su visión del problema combinó materiales de diferentes disciplinas, pero en todo caso justificó las desigualdades entre razas. También, consideró las diferencias de género y aunque su escritura favoreció a la mujer, sin embargo, avaló asimetrías a favor del hombre.

Aunque en *Acerca de la mujer en Colombia* considera en inteligencia a la mujer tan capaz como el hombre, resalta que ella es inferior al hombre en un diez por ciento en la prueba de conocimientos adquiridos. Esta diferencia la atribuye López de Mesa “a la viciosa, inconducente y despilfarrada metodología de los colegios de niñas y de nuestra educación familiar”. Sin embargo, tal porcentaje de inferioridad en el saber constituye algo gigantesco para la vida práctica: “Es justamente la diferencia que existe entre el bachiller y

⁴⁰ *Idem.*

el abogado, entre un jurisconsulto de primera categoría y un picapleitos, entre un maestro de obra y los obreros que le están subordinados. Es la diferencia del buen éxito, el cociente de la fortuna.”⁴¹

La anterior versión de López de Mesa, recurre a las diferencias que plantea la evolución (“es justamente la diferencia entre...”) entre un antes y un después, lo cual indica que la mujer, la inferior, debe pasar unas etapas para equipararse al hombre. La recurrencia al número (diez por ciento), una característica de los positivistas de entonces, sustentada en los resultados de pruebas de conocimientos adquiridos, da calidad científica a sus afirmaciones. Sin embargo, esta diferencia confirma un sesgo social que López de Mesa analiza, pero que a pesar de ser un antecedente para los resultados de las pruebas, sin embargo no involucra en el análisis de los mismos. En otras palabras, el diez por ciento de diferencia anuncia lo que ya se sabe:

Para sí y por la especie, dos cosas esenciales necesita la mujer en la vida: modo de vivir y modo de amar decorosamente. Para ninguna de las dos las capacitamos nosotros. La educación que recibe, y que orgullosamente llamamos educación, la deja sin recursos para defenderse de los azares del amor y de los azares de la vida. Con el más noble anhelo y con laudable cariño le damos orientación que no parece ideal, sin ver, o sin querer comprender en los ejemplos de la vida cotidiana que tenemos presentes a cada paso, que esa orientación conduce a algunos fracasos de lágrimas y de rutina.⁴²

⁴¹ Carranza, Ramiro (Comp.). *Luís López de Mesa. Obras selectas*. T. XXVI. Colección: Pensadores Políticos Colombianos. Bogotá: Cámara de Representantes, Fondo de Publicaciones, 1981, p. 163.

⁴² *Ibíd.*, p. 162.

Los diagnósticos de López de Mesa sobre la mujer son una amalgama de discursos científicos (positivismo, psicología social, psiquiatría, medicina) que recurren a la infalibilidad del número para apoyar sus conclusiones. Sin embargo, como el autor lo reconoce, los resultados no reflejan más allá de lo que se conoce sobre la posición de la mujer en la sociedad colombiana.

De las conclusiones de López de Mesa sobre las capacidades cognitivas de la mujer, puede anotarse lo mismo que Léonce Manouvrier (1850-1927) opinó de los resultados de los estudios sobre el cerebro de la mujer que realizó el maestro de la craneometría, Paul Broca (1824-1880):

Las mujeres desplegaron sus talentos y sus diplomas. También invocaron algunas autoridades filosóficas. Pero tenían que enfrentarse con unos números que ni Condorcet ni John Stuart Mill habían conocido. Esos números cayeron como una almádena sobre las pobres mujeres, y con ellos unos comentarios y sarcasmos más feroces que las más misogínicas (sic) imprecaciones de ciertos padres de la Iglesia. Los teólogos se habían preguntados si las mujeres tenían alma. Varios siglos más tarde, algunos científicos se mostraron dispuestos a negarles la posesión de una inteligencia humana.⁴³

El discurso de la desigualdad estaba presente en la sociedad desde los tiempos de la Colonia, y la dominación española sobre sus colonias se sustentó en la ley natural que obliga a los pueblos civilizados a civilizar a los salvajes. Pero a comienzos del siglo XX, la desigualdad social se vestía de ciencia. La presión ejercida por las “clases inferiores” para honrar y obedecer a los superiores partía de la tradición, se apoyaba en la religión y acogía

⁴³ Gould, Stephen Jay. *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Antonio Bosch Editor, 1984, p. 9

esquemas científicos. Gracias a ello, las “clases inferiores” aceptaban la jerarquía social como algo natural (es decir divino) de acuerdo con la cual las personas de condición social alta poseían mayores bienes materiales, eran más sabios, más inteligentes y más virtuosas. En una sociedad religiosa, la naturaleza, es decir Dios, distribuía las condiciones sociales y morales de los habitantes.

La labor pedagógica también la ejercieron los miembros de la naciente clase empresarial, quienes se consideraban poseedores de una “ascendencia moral”, la cual los diferenciaba de sus empleados o de clases inferiores. Por tal razón, además de una alta educación que incluía estudios de postgrados, los empresarios seguían severas virtudes morales que servían de ejemplo a sus subalternos. Por su parte los obreros, acogían la humildad como un valor intrínseco, por medio del cual agradecían a quienes los contrataban.

El ascendiente moral del ingeniero sobre sus obreros se basa en el buen ejemplo, la sangre fría y la buena inteligencia entre los dos. “Para mandar a los demás es indispensable dominarse a sí mismo; el obrero que ve a su superior, no sólo irreprochable en su vida privada, sino que es trabajador, exacto y severo consigo mismo, aceptará más voluntariamente las órdenes recibidas”. La sangre fría es esencial en el mando: las órdenes, por justas que sean, dadas en términos agresivos o con ira, son incomprendidas por temor al castigo o ejecutadas con desconfianza. La justicia y la benevolencia, que no excluyen la firmeza, son condiciones esenciales de una bien sentada autoridad.⁴⁴

1.4.2. Posiciones eugenistas

1.4.2.1. El problema indígena

⁴⁴ Mayor Mora, Alberto. *Ética, trabajo... Op. Cit.*, p. 106.

La discriminación fue otra forma de clasificación social, justificada para preservar o mejorar la raza. Este expediente lo compartieron pensadores y políticos de diferentes corrientes. Rafael Uribe Uribe (1859-1914), por ejemplo, consideraba que “Casi toda la circunferencia de Colombia está en manos de salvajes”, lo cual implicaba para el país un enorme esfuerzo para acceder a un estadio superior de desarrollo.⁴⁵

La perspectiva de Uribe Uribe sobre los pueblos aborígenes era para principios del siglo XX un lugar común en todos aquellos países con presencia de indígenas, considerados un obstáculo para el desarrollo industrial. Los aborígenes junto con los negros ocupaban últimos lugares en la jerarquía social, razón por la cual Uribe Uribe propuso impulsar su “campenización”, lo cual significaba un ascenso en la escala social. Otros pensadores y políticos fueron más allá, a la usanza de lo que aconteció en Estados Unidos, y propusieron despojar a los nativos de sus tierras, práctica acorde con la doctrina liberal económica (*laissez faire*), de acuerdo con la cual las relaciones de mercado determinaban lo que servía o no al desarrollo.

Reducción de Salvajes fue un texto que el autor escribió en 1907 y circuló entre el Presidente de la República, arzobispos y obispos de Colombia, así como entre gobernadores de departamentos y miembros de la Academia de Historia.

El escrito tiene el propósito de presentar razones y metodología para reducir las comunidades aborígenes (salvajes, en palabras de Uribe). En la primera parte estudia la distribución de las tribus del país para destacar que ésta es inconveniente para el progreso

⁴⁵ Uribe Uribe, Rafael. *Reducción de salvajes*. Cúcuta: Imprenta del Trabajo, 1907.

del país, dada la enorme extensión de tierras que ocupan los aborígenes. Sumado a lo anterior, remarca la peligrosidad de algunas de las tribus.

En el texto está claro que la reducción de salvajes tiene como propósito integrar mano de obra indígena al progreso y evitar trabas al mismo por parte de los “salvajes”. Aunque pondera algunos atributos de los indígenas, sin embargo, considera que son un obstáculo para el progreso. En este sentido, el análisis de Uribe acoge la dicotomía barbarie-civilización, a pesar de algunas concesiones que hace sobre las calidades de los indígenas y de los reparos que hace a las opiniones que circulan en sectores de la población sobre los aborígenes:

Otra objeción consiste en decir que es baldío todo trabajo de reducción pacífica del indígena porque éste es naturalmente estúpido, supersticioso, borracho, traicionero, malo, desconfiado y refractario al trabajo y a todo ideal de progreso, por lo cual son tiempo y dinero perdidos los que se empleen en atraerlos por las buenas.⁴⁶

El texto de Uribe acata como científica la tesis de la clasificación social, de acuerdo con la cual los blancos están en la cima de la escala social, seguidos de los mestizos y en los últimos peldaños los indígenas y los negros.⁴⁷ Tal convencimiento en “leyes sociales” es acorde con la intención de proponer una metodología para reducir a los salvajes la cual se apoya en una perspectiva conservadora o tradicional de la historia,⁴⁸ de acuerdo con la

⁴⁶ Rafael Uribe Uribe, “Reducción de Salvajes”, en: Eastman, Jorge Mario. *Rafael Uribe Uribe. Obras selectas*. t. I. Colección: Pensadores Políticos colombianos. Bogotá: Cámara de Representantes- Imprenta Nacional, 1979, p. 321.

⁴⁷ En el escrito el autor acude en varios lugares a la palabra ley. Uno de los apartados de *Reducción* se denomina “Una cuestión histórica y una ley sociológica” y algunas de sus conclusiones tiene el “carácter de ley”. Lo anterior son marcas del positivismo y la teoría de la evolución en el pensamiento de Rafael Uribe Uribe. “Reducción de Salvajes”... *op. cit.* pp. 305-307.

⁴⁸ La propuesta de Uribe Uribe para reducir salvajes parte del hecho de que lo racional en la historia se comprende y puede utilizarse cuando ya está encarnado en lo real. Este tipo de conservadurismo deriva de una tesis de Hegel de

cual los métodos que se emplearon durante la Conquista y la Colonia para reducir salvajes son los más indicados y apropiarlos a principios del siglo XX.

...si se consulta lo que hicieron los antiguos españoles y portugueses y lo que aún hoy practican los pueblos civilizados para domesticar salvajes, se verá que son tres las instituciones indicadas para llegar a tal fin: colonia militar, misioneros y cuerpo de intérpretes...⁴⁹

Después de un análisis de la situación de algunos pueblos aborígenes en América Latina, Uribe constata el triunfo de una ley: “El constante testimonio de la historia y el de la experiencia contemporánea demuestran que dondequiera que una raza civilizada se pone en contacto con una raza bárbara, se plantea *ipso facto* este dilema: la primera se ve forzada a exterminar o esclavizar la segunda, o a enseñarle su lengua.”⁵⁰

La lógica del texto no escapa a la noción de razas superiores e inferiores, desde la cual promueve una labor educativa que implica que los superiores enseñen y los inferiores aprendan. La fascinación por la capacidad deductiva de las leyes sociales está sobre las investigaciones locales que se emprendan, cuyos resultados se conocen gracias a las enseñanzas que deja la evaluación de la historia

Ahora bien: para que el salvaje, que no sabe leer ni tiene conocimientos filológicos, aprenda la lengua superior, se necesita que el civilizado, que sí sabe

acuerdo con la cual “sólo como racional se comprende (racionalmente) el mundo y tal como se comprende es racional.” El conservadurismo político consiste en afirmar que la tarea de la historia es retrospectiva, es de comprensión sobre lo pasado. Marx se opuso a esta implicación y afirmó que la tarea de la historia es criticar lo real señalando dónde divergía de lo racional; en otra palabras, la historia es para planearla.

⁴⁹ Rafael Uribe Uribe, “Reducción de Salvajes”... *op. cit.* p. 329

⁵⁰ Rafael Uribe Uribe, “Reducción de Salvajes”... *op. cit.* p. 307

leer y en quien deben suponerse esos conocimientos, habilite para ello al salvaje, por medio de intérpretes que, conociendo la lengua de él, puedan enseñarle la otra. Sin esperar el resultado de la investigación que insinuó a la Academia de Historia, puedo asegurar que no fue otro el sistema que el conquistador español adoptó en Colombia para reducir a la raza india, y que a eso debemos su conservación.⁵¹

La preocupación del autor del texto es integrar el territorio y su población al progreso, noción que a principios del siglo XX estaba sujeta a la lógica del positivismo y de la teoría de la evolución.

De manera que en la mayor porción del suelo patrio no pueden establecerse pacíficamente familias nacionales o extranjeras sin exponerse a los ataques de los bárbaros. De donde se deduce que domesticarlos, o, lo que es lo mismo, hacer que nos entiendan, equivale a verificar la conquista de un territorio casi del tamaño de Europa y con certeza más rico.⁵²

De acuerdo con Uribe, la propuesta que permite encauzar a los “salvajes” en el progreso parte de las leyes sociales, según las cuales el género de trabajo se aplica de acuerdo con el nivel de civilización de las razas. Por tal razón considera que la actividad que más se adecua con los indígenas es el pastoreo. La argumentación que apropia para defender esta “constatación” está plagada de evolucionismo social. Observemos:

En primer lugar, Uribe considera que los indígenas son la raza que ha estado más expuesta y acostumbrada a trabajar en las condiciones atmosféricas del territorio nacional,

⁵¹ *Idem.*

⁵² Rafael Uribe Uribe, “Reducción de Salvajes”... *op. cit.* p. 309

las cuales son adversas a razas superiores. Lo anterior es así porque los aborígenes siguen “el curso natural de sus antiguas costumbres”, situación que no podrían emular los blancos porque degeneraría la raza.

Por otra parte, el pastoreo permite a los salvajes ascender en la escala del progreso, al pasar de actividades económicas que hacen en la selva a otras que realizarán en la llanura. Por el contrario, el blanco retrocedería en la escala del progreso si se trae de la ciudad a la llanura.

El pastoreo como actividad económica y la llanura como lugar de trabajo son adecuados para los indígenas dado que es natural en ellos vivir aislados. Además las necesidades de los salvajes son limitadas. En cambio, los blancos no podrían ejercer esta actividad porque uno de ellos necesita otros cien para satisfacer sus necesidades que son ilimitadas.⁵³

El discurso de Rafael Uribe Uribe combina argumentos de corte tradicional, religiosos y científicos para defender sus posiciones. Esto significa un giro en relación con la clasificación social que se practicó durante la Colonia, la cual se fundamentó en argumentos religiosos contruidos con el apoyo de la filosofía natural.

La versión que acoge la generación del Centenario, políticos e intelectuales de las primeras décadas del siglo XX integra el evolucionismo social y el positivismo a la tradición y la religión. El “Id hacia aquellos que yacen sentados en las tinieblas y sombras de muerte, y dirigid sus pasos por las vías de la paz.”, invocación bíblica que de acuerdo con el autor es impuesta por Cristo a todo pueblo civilizado, se combina con la regla

⁵³ Rafael Uribe Uribe, “Reducción de Salvajes”... *op. cit.* pp. 327-328

tradicional *natura non facit saltus* y argumentos tradicionales sobre la superioridad de las civilizaciones (“blancas”) con posiciones positivistas y evolucionistas como las que he reseñado, a partir de las cuales concluye que la inmigración de europeos antes que provechosa “es un error tan grande como vestir con ganado Dirham puro nuestras haciendas de tierra caliente y las sabanas y llanuras libres.”⁵⁴

Avala el cruce de razas acudiendo a argumentos teológicos y científicos. En esto, refleja Uribe Uribe una actitud práctica antes que pesimista como la que observamos en la discusión sobre la raza. Esta actitud se apoya en el escritor Manuel María Madiedo (1815-1888) de quien toma las frases: “Aquí tenemos unos más leche que café, otros más café que leche, y otros café tinto sin mezcla, pero leche pura, nadie.” En términos teológicos se apoya en San Agustín para afirmar que el cruce entre razas es bueno porque la Providencia lo admite; en igual dirección dice que la selección de las especies acepta el cruce entre razas con el propósito de mejorar las razas.⁵⁵

Como prueba de la bondad de los cruces, afirma que los mulatos, mestizos, zambos son capaces de reproducción a diferencia de los cebroides, mulas y machos. Con lo cual hace una crítica a interpretaciones biológicas sobre la evolución. Aquí hay una reinterpretación de Darwin para explicar la adaptación de los indígenas y negros a las condiciones geográficas de América:

Conforme a la misma ley darviniana, las únicas transformaciones animales que fructifican y predominan son las que están más en armonía con el medio, esto

⁵⁴ Rafael Uribe Uribe, “Reducción de Salvajes”... *op. cit.* p. 331

⁵⁵ Madiedo, Manuel María. *Poesías de Manuel María Madiedo. Precedidas de un tratado de métrica*. Bogotá: Imprenta de la Nación, 1859.

es, con las circunstancias locales en que han de ejercitarse las diversas funciones de la vida.⁵⁶

De aquí afirma que si los blancos desean conservar su superioridad deben apelar al cruzamiento, con lo cual podrán adaptarse a las condiciones del medio. Por ello, respaldado en estudios afirma que el mejor mestizo es el que resulta del cruce del blanco con un quinto de sangre indígena o africana.⁵⁷ Muestra un conocimiento de las discusiones europeas sobre medición de la inteligencia, afirmando que las desventajas del mestizo son producto del medio, la falta de educación y las barreras sociales. Y que el blanco, que no tiene estos obstáculos, es superior por estas situaciones antes que deficiencias en la conformación cerebral.

Desde aquí postula acciones blandas centradas en protección legal, educación y cuidados. De acuerdo con el general liberal, si se acogen sus propuestas luego de varias generaciones sin duda los mestizos saldrán del estado en que se encuentran. Pero la mezcla del mestizo debe hacerse con población caucásica, antes que con miembros de la raza amarilla y negra, cuya inmigración debe prohibirse sino se quiere que indígenas y negros desaparezcan.⁵⁸

1.4.2.2. El problema de las mezclas

⁵⁶ Rafael Uribe Uribe, "Reducción de Salvajes"... *op. cit.* p. 334

⁵⁷ Rafael Uribe Uribe, "Reducción de Salvajes"... *op. cit.* p. 334

⁵⁸ Rafael Uribe Uribe, "Reducción de Salvajes"... *op. cit.* p. 335

En Colombia las discusiones sobre la raza sustentaron propuestas similares a las que se realizaban en los Estados Unidos y Europa. Por ejemplo, el informe de Luís López de Mesa sobre el problema de la raza, publicado de manera restringida en 1927, *El factor étnico*, recalca la inferioridad de la raza colombiana en los siguientes términos:

La mezcla del indígena con el elemento africano y aun con los mulatos que de él deriven, sería un error fatal para el espíritu y la riqueza del país; se sumarían, en lugar de eliminarse, los vacíos y defectos de las dos razas, y tendríamos un zambo astuto e indolente, ambicioso y sensual, hipócrita y vanidoso a la vez, amén del ignorante y enfermizo. Esta mezcla de sangres empobrecidas y de culturas inferiores determina productos inadaptables, perturbados nerviosos, débiles mentales, viciados de locura, de epilepsia, de delito, que llenan los asilos y las cárceles cuando se ponen en contacto con la civilización.⁵⁹

Sobre este diagnóstico coincidían liberales y conservadores. Así por ejemplo, Laureano Gómez (1889-1965) apoyado en López de Mesa ratificó que los mestizos colombianos que constituían la mayoría de la población conformaban un grupo étnico inferior, que estaba determinado además por el clima y la geografía. Tal situación de la raza nacional constituía un peligro para el desarrollo del país porque implicaba ciudadanos ineptos que harían al país dependiente en términos económicos. El pesimismo determinista de Gómez, fue compartido y ponderado por Luís Eduardo Nieto Caballero, Eduardo y Enrique Santos.⁶⁰

Podemos constatar el tono pesimista de Laureano Gómez en el siguiente extracto:

⁵⁹ Carranza Coronado, Ramiro *et al.* *Luís López de Mesa. Obras selectas... Op. Cit.* p. 214.

⁶⁰ Gómez, Laureano. *Interrogantes sobre el progreso de Colombia.* 2ª. ed. Bogotá: Populibro, 1970, pp. 48-49.

En los países donde el negro ha desaparecido, como en la Argentina, Chile y Uruguay, se ha podido establecer una organización económica y política, con sólidas bases de estabilidad. El mulato y el zambo, que existen en nuestra población, son los verdaderos híbridos de América. Nada les debe a ellos la cultura americana. Ayarragaray afirma que los hijos de la unión de negros con zambos o con indios son inferiores a sus padres por la inteligencia y por la fuerza física; tienen una voluntad débil, dominada por pasiones groseras. A la flaqueza de carácter unen una inteligencia poco lúcida, incapaz de análisis profundo, de método, de ideas generales; el amor al bullicio, el hábito de hablar a gritos, cierta abundancia oratoria y una retórica pomposa, que es precisamente lo que se llama “tropicalismo”.⁶¹

No obstante la oposición del editorial de *El Espectador*, que cuestionaba los argumentos expuestos por Gómez como poco serios en términos económicos, sin embargo, los términos del debate se hacían sin quebrar la naturaleza de la jerarquía social. Es decir, las réplicas a la posición de Gómez reconocían que habían naciones racialmente superiores y que la raza nacional cada vez era de “un tipo racial excelente” pese a que “zambos, mulatos e indios degenerados hay todavía muchísimos en Colombia” pero, se consolaba, en otros países hay muchos más, por lo cual están en peores condiciones que en Colombia.⁶²

Este pesimismo sobre la inferioridad de la raza nacional contrastó con el optimismo creado alrededor del “crecimiento al debe” propio del último lustro de la década de 1920. No obstante, como mostraré en el siguiente capítulo, los efectos del crecimiento económico del país y la expansión de la modernidad transformaron poco a poco las actitudes

⁶¹ Gómez, Laureano. *Interrogantes... Op. Cit.* pp. 48-49.

⁶² *El Espectador*, 6 de junio de 1928.

tradicionales de los colombianos, lo cual ayudó a que de la clasificación social se pasara a la selección educativa, amparada en el uso de los desarrollos de la psicología. Pero el paso de la clasificación a la selección no implicó la abolición de la primera, la cual continuó y reforzó la segunda. Es decir, la segunda descansó sobre la larga tradición de la primera que había sido apoyada en sus últimas versiones por el positivismo, el darwinismo social y la religión.

Es decir, la aceptación y apropiación de prejuicios raciales siguieron marcando la idiosincrasia de los colombianos a pesar de los cambios económicos, sociales y culturales de la primera mitad del siglo XX. Todavía en 1935, el columnista Alfonso del Corral lamentaba que la migración de europeos a América Latina no ha dejado una huella psíquica propia y definida:

Indudablemente, nuestra herencia antropológica y étnica deja mucho que desear, pero no por eso debemos dejar de luchar contra estos elementos raciales [...] Si observamos el conglomerado indígena, vemos que en ellos se desarrolla una vida casi exclusivamente vegetativa, de actividades psíquicas inferiores. Ellas son completamente instintivas, rutinarias, con escasa tendencia a reacciones evolutivas.⁶³

Años después, durante el gobierno de Eduardo Santos (1888-1974), los prejuicios contra los indígenas se concretaron en los ataques contra los resguardos. Durante julio de 1940 un acuerdo del Congreso facilitó la división de las tierras de resguardos, de tal manera que éstas pasaron a manos de personas que no tenían relación con estas comunidades.

⁶³ *El Tiempo*, 27 de junio de 1935.

La reacción contra las denominadas “clases inferiores” era internacional. A mediados del siglo XIX en los Estados Unidos, Luís Agassiz (1807-1873) defendió la tesis que los negros e indígenas constituían especies aparte, razón por la cual sentenció que “Los naturalistas tienen derecho a considerar las cuestiones derivadas de las relaciones físicas de los hombres como cuestiones meramente científicas, y a investigarlas sin tomar en cuenta la política ni la religión.”

Otro científico estadounidense, Samuel George Morton (1799-1851), en su obra *Crania Americana*, afirmó que tenía pruebas científicas que constataban la “incapacidad del indio para la civilización...Su estructura mental resulta ser diferente de la del hombre blanco, y sólo en la escala más limitada puede existir armonía en las relaciones sociales entre uno y otro...Los indios no solo se resisten a adaptarse a las limitaciones que entraña la educación, sino que en su mayor parte son incapaces de razonar en forma continuada sobre temas abstractos”

Reflexiones similares, apoyadas en mediciones de cráneos, hizo Morton sobre otras “razas” consideradas inferiores. Sobre los chinos sentenció que “Sus sentimientos y sus actos son tan veleidosos que han sido comparados con la raza de los monos, cuya atención salta permanentemente de un objeto a otro.”⁶⁴

Apoyados en estas “pruebas científicas”, pensadores y políticos propusieron la exclusión de razas inferiores, nacionales o extranjeras, en países de Europa o en los Estados Unidos. Con base en bajos resultados logrados por inmigrantes del sur y del este de Europa en tests que medían la inteligencia innata. Al respecto Carl C. Brigham (1943-) afirmó:

⁶⁴ Henderson, D. James, *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia, 2006, p. 42.

“Desde luego, las medidas que han de adoptarse para preservar o incrementar nuestra actual capacidad intelectual deben estar dictadas por la ciencia y no por razones de conveniencia política.”⁶⁵

Los ecos de estas posiciones se sintieron en Colombia. Sustentado en los estudios de Miguel Jiménez López (1875-1955), principal defensor de la decadencia de la raza colombiana, Rafael Reyes (1849-1921) afirmó en 1919 que Colombia debía fomentar la migración, incluso japonesa, pero prohibir la de chinos e hindúes, “razas degeneradas por el servilismo”. Años más adelante, la sugerencia de Reyes se convirtió en ley de la República, de acuerdo con la cual se fomentaba la migración europea pero se prohibía la china, hindú y turca.

Estas actitudes eugenistas fueron comunes por la época en los Estados Unidos y en Europa. Colombia no fue ajena a esta ola de discriminación sustentada en la inferioridad de las razas. Durante los años 1920 fueron normales las discusiones sobre la decadencia de la raza colombiana, las cuales tuvieron eco en diferentes aspectos de la vida nacional. Así por ejemplo, durante estos años la prensa difundió los debates sobre el tema. Un indicador del alcance de éstos fue la protesta en 1922 de trabajadores cartageneros por la contratación de jamaquinos por parte de la Tropical Oil para laborar en campos colombianos. La protesta fue amplificadas por El Tiempo en el siguiente tono:

[...] esperamos que el gobierno habrá tomado ya las medidas necesarias para poner coto a una inmigración absolutamente indeseable en todo sentido, no sólo

⁶⁵ Gould, Stephen Jay. *La falsa... Op. Cit.*, p. 3.

por la competencia que viene a hacer a los trabajadores colombianos, sino por le grave daño que recibirá nuestra raza.⁶⁶

En efecto, el giro a la derecha del pensamiento social, cultural y político que observó Stocking, fue el escenario intelectual de finales del siglo XIX.⁶⁷ En el caso colombiano, esta situación se palpó en el movimiento de la Regeneración liderado por Núñez, que en el campo político impulsó un modelo centralizado, que se apoyó en la religión y, en el campo económico, en emprender acciones (especialmente en infraestructura y banca) a favor del progreso. Este giro se resume en la inversión de la fórmula de los radicales liberales de la segunda mitad del siglo XIX: de “la libertad nos trae el progreso” a “el progreso nos trae la libertad”.⁶⁸

En el campo sociocultural, las prácticas de clasificación social son una manifestación de este giro a la derecha del pensamiento social. En este sentido, la renovación de la clasificación social gracias a los discursos de la evolución, el positivismo y el número, a principios del siglo XX, no extraña en el marco esbozado.

De esta manera, las prácticas de clasificación social heredadas desde la Colonia y fundamentadas en la lógica de ley natural tomaron un segundo aire con el advenimiento del evolucionismo y el positivismo. Ahora la clasificación social contaba con nuevos hallazgos “científicos” que empleaban una serie de metodologías para apoyar sus conclusiones. En el lapso de la primera mitad del siglo XX, el discurso de la clasificación social pasó al campo educativo, en el cual las propuestas de psicología experimental y el escolanovismo

⁶⁶ El Tiempo, “Cosas del día”, 3 de octubre de 1922.

⁶⁷ Stocking, George. *Race, culture and evolution: essays in the history of anthropology*. New York: Free Press, 1968.

⁶⁸ Henderson, D. James, *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia, 2006, p. 45.

coadyuvaron a introducir el tema de la selección educativa apoyada en procesos técnicos y no tanto en valoraciones sociales.

Lo anterior no quiere decir que la clasificación social dejara de existir al comenzar el siglo XX, continuó; tampoco que la selección no se practicara durante la Colonia y el siglo XIX en instituciones de educación, se hacía. La diferencia es que la pedagogía que se construyó durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX proporcionó herramientas para realizar selecciones educativas de acuerdo con criterios pedagógicos y educativos, las cuales incluían una crítica a las prácticas de clasificación social, pero es bueno advertirlo, descansaban en la aceptación que éstas tuvieron en diferentes sectores de la población desde los tiempos de la Colonia.

En las discusiones sobre la raza participaron intelectuales de diferentes tendencias políticas e ideológicas. Las posiciones a favor o en contra de la decadencia de la raza nacional giraron en torno a la clasificación social, inmersa en la cuestión de la raza. Más aún, la lectura de las diferentes ponencias de quienes participaron en el debate sobre la decadencia de la raza, deja claro que categorías como personas inferiores o superiores hicieron parte del utillaje teórico con el que se analizó el problema.

A pesar de las diferencias políticas e ideológicas, son más las semejanzas que se advierten en quienes participaron en el debate. Estas son testimonio del predominio de ciertas ideas básicas en la cultura: pesimismo hacia la raza, incertidumbre económica, optimismo en el futuro, revaloración de lo religioso, afirmación y justificación de posiciones sociales, entre otras. Lo cual significa que ideas como las anteriores gozaban de una aceptación entre la población, a pesar de discrepancias ideológico-políticas.

Por otra parte, el giro a la derecha en el debate sobre la decadencia de la raza se advierte en el reconocimiento de que ésta tenía problemas, los cuales podían diagnosticarse porque estaban encarnados en la población colombiana. En otras palabras, el mundo de las ideas se comprende cuando se hace palpable en el mundo real. Este parámetro metodológico fue propio del evolucionismo y del positivismo, y constituyó una reacción del conservadurismo político frente a las propuestas socialistas que se configuraron durante la primera mitad del siglo XIX en Europa.

En Colombia el debate sobre la raza tuvo dos escenarios. Uno de ellos, el más amplio, tiene relación con la incidencia de las teorías sobre la raza en el país, las cuales se difundieron a través de diferentes conductos: la academia, la prensa escrita, los políticos y los pensadores colombianos; el otro, más restringido, incluyó a especialistas que participaron en conferencias sobre la degeneración de la raza convocada en 1920 por la Asamblea de Estudiantes de Bogotá.

Desde luego el primer espacio incluye al segundo, pero aunque éste tuvo difusión a través de la prensa escrita, su nivel erudito lo hizo inaccesible para la mayoría de la población. No obstante, uno y otro espacio muestran la filiación o rechazo de la sociedad y cultura de Colombia por la clasificación social.

El debate sobre la degeneración de la raza es un indicador que muestra los alcances de la clasificación social a comienzos del siglo XX. Nos proporciona información sobre la apropiación de prácticas de clasificación social. Este debate es una divisoria de aguas entre las tradicionales prácticas de clasificación social y las nuevas, revestidas con un lenguaje “científico”.

Por las anteriores razones estudiaremos este debate, en el cual encontramos los orígenes de la selección educativa en cuanto al uso de un lenguaje científico y al empleo de procesos técnicos. Detrás de uno y otro, se esconde la categoría de objetividad que justifica como científicas estas prácticas.

1.4.3. El debate sobre la raza

La lección inaugural de la cátedra de Enfermedades Mentales dictada en la Facultad de Ciencias Naturales y Medicina por el profesor Miguel Jiménez López durante el segundo semestre de 1916 versó sobre la degeneración de la raza colombiana. Aunque tuvo resonancia en uno y otro lado del Atlántico, no fue de buen recibo.

En Francia, donde Jiménez López cursó algunos estudios, la Facultad de Ciencias de La Sorbona a través del *Bulletin de l'Amérique Latine* manifestó en su edición de febrero de 1917 que

El desarrollo de esta tesis (*La raza decae*) conduce al doctor Jiménez a conclusiones bastante pesimistas respecto a su país. Los colombianos harán muy bien en reflexionar sobre este asunto, a fin de conjurar el mal, si es que existe, o de inquirir las causas de una aparente decadencia de la raza, hecho siempre posible y lleno de peligros.⁶⁹

Los franceses reclamaban prudencia al doctor Jiménez López y a los colombianos. En otras palabras, parte de la intelectualidad de Francia, una de las cunas de la teoría de la raza, insinuaba que las posiciones del psiquiatra colombiano eran más papistas que el Papa.

⁶⁹ Rosselli Humberto. *Historia de la psiquiatría en Colombia*. t. I. Bogotá: Editorial Horizontes, 1968, p. 290.

Durante el año siguiente, 1918, el profesor Jiménez López presentó sus tesis en diferentes escenarios (III Congreso Médico Nacional, Sociedad de Cirugía y prensa escrita), en los cuales suscitó acalorados debates, más en contra que a favor.

El tema llamó la atención de la Asamblea de Estudiantes de Bogotá que organizó un ciclo de nueve conferencias durante 1920 las cuales se llevaron a cabo en el Teatro Municipal. Inició el profesor Miguel Jiménez López y siguieron Luís López de Mesa, Calixto Torres Umaña, Jorge Bejarano (1888-1966), Simón Araújo, Lucas Caballero (1913-1981), Rafael Escallón y el presbítero doctor Lleras Acosta.

Excepto Jiménez López, los otros invitados no son pesimistas sobre el porvenir de la nación y rebaten la tesis sobre la degeneración de la raza nacional. López de Mesa concluye su ponencia afirmando que "...se desprende que no hay degeneración, pero sí peligros, y que esos peligros son de muerte",⁷⁰

Los ocho panelistas que siguieron a la conferencia inaugural, debaten la tesis de la degeneración y sostienen causas objetivas para la situación del pueblo colombiano, la cual no debe confundirse con degeneración. La mayoría de las causas objetivas tienen que ver con la situación socioeconómica de la Colombia de principios de siglo. Simón Araújo, nos proporciona un balance de la opinión de sus colegas de conferencias:

La causa fundamental de los vicios de que adolecemos, de los defectos que poseemos, y de los vacíos que nos rodean, en nuestra vida colectiva, es que somos un pueblo paupérrimo, que carece del elemento capital para explotar con provecho, sus riquezas naturales, para enriquecerse por medio del trabajo, para abrirse amplísimos horizontes por medio del estudio y de la labor, para

⁷⁰ Rosselli Humberto. *Historia... Op. Cit.*, p. 293.

extinguir esa aparente apatía considerada como degeneración racial que lo aflige, que no es otra cosa que la impotencia.⁷¹

El mismo Jiménez López reconoció en el cierre del ciclo que sus puntos de vista no gozan de aceptación en la opinión pública. Sin embargo, insiste en sus tesis y remarca la influencia del clima en la conformación de las razas.

En Antioquia reaccionaron contra las tesis impulsadas por Jiménez López. Emilio Robledo (1875-1960) y Alfonso Castro (1880-1943), ofrecieron juiciosas réplicas con datos e información científica que desnudaban las falencias expuestas por el psiquiatra boyacense. La conclusión del profesor Castro, decano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, es sintomática del giro de la clasificación social a la selección escolar que operaría en Colombia durante la primera mitad del siglo XX:

Entre hombres no existen ni las sangres puras ni las diferencias esenciales de unos y otros. Todo se reduce a individuos capaces o incapaces; retardatarios e inadaptados, y avanzados y adaptables. Seamos de los últimos.⁷²

Las opiniones del profesor Castro, presentan de manera sucinta la evolución de la clasificación social en nuestro país: de la clasificación de acuerdo a consideraciones de sangre se pasó a otra centrada en la inteligencia. La de sangre perduró durante varios siglos porque en ella convergían aspectos religiosos, valores sociales y lógicas naturales. La clasificación de acuerdo con la inteligencia, reemplazo y continuación de la anterior, se apoya en los derroteros de la ciencia que empiezan a llegar al país.

⁷¹ Rosselli Humberto. *Historia... Op. Cit.*, p. 294.

⁷² Rosselli Humberto. *Historia... Op. Cit.*, p. 298.

Para principios de siglo, la intelectualidad nacional tomaba partido por la segunda pero a través de la primera la cultura colombiana construyó una estructura en la cual las clasificaciones sustentadas en inteligencia, tuvieron acogida.

1.4.3.1 Positivismo y clasificación social

El ciclo de conferencias sobre la degeneración de la raza mostró un aspecto que conviene resaltar para los fines de esta investigación, la introducción y apropiación del positivismo por parte de la intelectualidad colombiana y su articulación y uso en el diseño y construcción de instrumentos de selección educativa. Esta tendencia partió del afán de clasificar enfermedades mentales, poblaciones, problemas de éstas, climas, jóvenes, patologías, etc. de la sociedad colombiana. El positivismo, entonces, ofreció un marco que impulsó estudios sobre diferentes características de la población colombiana, los cuales proporcionaban información en forma de datos que eran sometidos a las técnicas del número (media, proporciones, porcentajes, etc.), con lo cual se obtenía argumentos para afirmar o negar conclusiones.

De esta manera, el positivismo implicó también mayor conocimiento de la población nacional, producto de nuevas investigaciones que permiten construir tesis como la degeneración de la raza. En el campo educativo el positivismo ingreso a través de la psicología experimental y propuestas pedagógicas como el escolanovismo, amén de la psicometría, que prometían encontrar a través de pruebas las diferencias cognitivas entre estudiantes.

Las críticas a la tesis de la degeneración de la raza colombiana no indican que la sociedad colombiana hubiera madurado y dejado la clasificación social, más que ahora ésta se hacía más sutil, lo cual implica que dejaba el campo social en sentido amplio y se afincaba en sectores como la educación, en la cual la selección escolar era la cara de la clasificación social.

Este paso de lo social a lo educativo se explica, entre otras razones, por las consecuencias de la Independencia lo cual implicaba asumir las características de un Estado-moderno en los cuales ideas como la clasificación social eran dejadas atrás.

Con el paso de la primera mitad del siglo XX, el discurso de la selección escolar se rodeó de elementos científicos para justificar formas más complejas de clasificación social.

En Colombia la discusión sobre la decadencia de la raza descansó en el darwinismo social y sus planteamientos evolucionistas. Es decir, no pasó como en el contexto europeo y anglosajón por el mono y el poligenismo. Sin embargo, en nuestro país la psicología y la psiquiatría, cuyos adelantos acogieron los programas académicos del mismo nombre, pedagogos interesados en modificar métodos tradicionales de enseñanza y políticos-pensadores de la realidad nacional, dieron a la discusión del racismo el estatus de investigación científica. Para ello los pensadores y dirigentes latinoamericanos acudieron a Hippolyte Taine (1828-1893) quien propuso que el historiador como científico debía buscar el “estado moral elemental” o “psicología” de un pueblo, el cual se encontraba detrás de las manifestaciones materiales de la cultura.⁷³

⁷³ De acuerdo con Taine, la “psicología” o “alma” de los pueblos es producto de la acción de tres fuerzas: la raza, el medio y la historia. La relación entre los tres elementos es de igualdad, es decir, la raza es uno entre tres. Sin embargo, en la obra de Le Bon, ésta se volvió predominante.

Pero sin duda, la obra de Gustave Le Bon (1841-1931) es la que permite a pensadores y dirigentes latinoamericanos articular conceptos históricos y antropológicos sobre la raza con temas de la ciencia social. Para Le Bon el “alma” de una raza, es decir, sus características morales e intelectuales, determina su evolución. El “alma” de la raza es heredada e inalterable, por lo tanto ella es un indicador que permite clasificar y categorizar las razas. Siguiendo a Le Bon, en el alma de algunos pueblos se encuentran ideas como el individualismo y la libertad; en otros, el sentido del deber, la igualdad y la dependencia. Los pueblos anglosajones portan el primer grupo de ideas, en tanto, los latinos, las segundas. El anterior diagnóstico permite clasificar a unos y otros: los pueblos que poseen las primeras ideas son estables, en tanto, los que tienen las segundas, anárquicos.

Este diagnóstico pesimista de Le Bon fue cultivado por intelectuales latinoamericanos y afirmado gracias a las críticas científicas que predominaban contra la mezcla racial. Para Le Bon la mezcla de razas da resultados positivos si las razas no son desiguales en términos numéricos y si además sus caracteres no son desemejantes y si están sujetas a condiciones ambientales idénticas.⁷⁴ Estas condiciones se cumplían en Europa y América del Norte, pero no en América Latina, sociedades mestizas y latinas, es decir, pueblos con “alma” o “psicología” inestable.

Obras como *Los negroides* de Fernando González, *El factor étnico* de Luís López de Mesa o los artículos (ponencias) de Miguel Jiménez López y Laureano Gómez, entre otros, sobre “Los problemas raciales en Colombia” muestran la tendencia de intelectuales

⁷⁴ Bethell, Leslie, (ed.). *Historia de América Latina... Ibíd.*, p. 29.

colombianos a adoptar teorías europeas que menospreciaban o por lo menos infundían pesimismo, en mayor o menor grado, sobre las características de la sociedad colombiana.⁷⁵

Estos análisis sobre la decadencia o por lo menos inferioridad de la raza latinoamericana, se nutría de elementos “científicos” derivados del positivismo. Uno de ellos fue el oficio de establecer diagnósticos sobre las razas enfermas, lo cual significa que éstos se sustentaban en “observaciones juiciosas” sobre los pueblos latinoamericanos.⁷⁶ Este diagnóstico partía de otra premisa positivista: la descripción basada en hechos, con lo cual los intelectuales latinoamericanos buscaron articular variables como medios geográficos y psicología para hallar en estas relaciones vínculos deterministas. Un tercer rasgo positivista fue la relación de este pensamiento con un referente teórico reconocido (por ejemplo Taine o Le Bon), con lo cual se reafirmaba el carácter científico de lo enunciado.

Durante la primera mitad del siglo XX, las explicaciones de los intelectuales latinoamericanos sobre el problema de la raza se debatieron entre el determinismo racial y el ambiental. Seguidores de uno y otro aportaron elementos para demostrar cuál variable pesaba más en el contexto de América Latina.

En el campo político las discusiones sobre la raza promovieron la defensa de regímenes autoritarios y dogmáticos, rasgo propio de los positivistas latinoamericanos, que

⁷⁵ Esta tendencia de desprecio y pesimismo fue común en América Latina. *Nuestra América* (1903), del argentino Carlos Bunge; *Pueblo enfermo* (1909), del Boliviano Alcides Arguedas y *Les démocraties latines de l'Amérique* (1912) del peruano Francisco García Calderón, son ejemplos de adopción en América Latina del pensamiento europeo sobre las razas. Las tres obras no se apartan de la consigna: desprecio y pesimismo sobre la raza latinoamericana. O en palabras de Bunge: a diferencia de Europa o Estados Unidos, los pueblos de América Latina no son puros, sino “europeos mestizados, indigenados, amulatados”. Los prólogos de las tres obras fueron hechas por Rafael Altamira, Ramiro de Maeztu y Raymond Poincaré, respectivamente; además Le Bon fue el editor de la serie en la cual se publicó la obra de García Calderón.

⁷⁶ Esta práctica es una herencia de Le Bon, quien ejerció la medicina y trasladó a la ciencia social la metodología de trabajo de los galenos.

implicó gobiernos fuertes apoyados en el orden y la autoridad que concentraron su labor en administrar antes que en hacer política tradicional.⁷⁷ El objetivo de estos gobiernos fue traer el progreso a las nacientes repúblicas, algunas de las cuales, como Colombia, estaban empantanadas en guerras civiles.

Los positivistas latinoamericanos combinaron la promoción de los principios de autoridad y orden con un afecto paternal hacia las clases inferiores. Éste les llevó a asumir acciones pedagógicas que implicaban enseñar a los menos favorecidos formas para ser mejores.

En la educación latinoamericana el positivismo se advierte en tres características: primera, en el aprendizaje “enciclopédico” de asignaturas colocadas en una jerarquía ordenada; segunda, una inclinación por la enseñanza de lo científico y práctico antes que lo humanista, y por último, la adhesión al secularismo y al control estatal.

En Colombia un ejemplo de estas tres características fue la propuesta de modificación de planes y contenidos educativos impulsada por Mariano Ospina Rodríguez (1805-1885) entre 1841-1845, como Ministro del Interior del General Pedro Alcántara Herrán (1800-1872). Esta propuesta estaba imbuida del ideal de lo práctico y atacaba la formación tradicional que provenía, de acuerdo con Ospina Rodríguez, de la Colonia. La propuesta de Mariano Ospina Rodríguez se discute en el siguiente capítulo.

Con todo, propuestas como la anterior obstaculizaron la investigación científica porque fomentaron el carácter autoritario, en exceso sistemático y jerárquico del positivismo comtiano.

⁷⁷ De acuerdo con Le Bon, los países donde hay mayoría de mestizos “están [...] entregados a la anarquía perpetua, a menos que los gobiernen con mano de hierro”.

1.4.3.2 Opciones

Hasta aquí he mostrado las relaciones entre clasificación social con ordenamiento espacial, pureza de sangre y discurso científico. Con ello he mostrado que las prácticas de clasificación social corresponden con intereses y movimientos sociales. A su vez, éstas están articuladas con ciencia, sociedad y cultura. En este sentido, la consolidación de unas formas de evaluación-selección educativa debe tanto al ingreso de la psicología experimental a la sociedad colombiana como a la tradición de clasificación social, herencia colonial, así como a una política económica centrada en los sectores primario y secundario.

La puesta en marcha de la evaluación-selección es efecto, no causa, de fenómenos sociales relacionados con pautas culturales, desarrollos económicos, intereses políticos y adopción de propuestas científicas. La instalación de un Examen de Estado para Ingreso a la Educación Superior, a finales de la década de 1960, refleja una serie de cambios sociales, políticos, económicos y culturales acaecidos durante la primera mitad del siglo XX.

La evaluación-selección se instaló, entre otras razones, porque el ambiente cultural precedente de la sociedad colombiana acogió una jerarquía social que asignaba a mestizos, indios y negros un puesto inferior al de los blancos. Lo cual significó, por ejemplo, que los blancos tenían acceso directo a la educación, en tanto los mestizos e indios debían demostrar una serie de condiciones para ingresar a un claustro de educación. En este sentido, la desigualdad estaba fuera de discusión.

Frente a este axioma, intelectuales y políticos de la sociedad colombiana adoptaron diferentes posiciones para solucionar la desventaja de las clases inferiores. Podemos

presentar éstas en dos bandos: los blandos y los duros. Los segundos aseguraban que no había nada que hacer frente a la desigualdad, por tanto, justificaban el ostracismo para las clases inferiores. Los primeros, concordaban en la subordinación, pero aducían que este carácter no los privaba de ciertos derechos como el de la libertad, aunque la misma no implicaba igualdad biológica entre blancos y no blancos.

Los blandos promovieron educar y mejorar el nivel de vida de los inferiores como estrategias para “elearlos” a condición similar a la de su clase. Los duros, afirmaron la incapacidad permanente de las clases inferiores. La clasificación de inferior se aplicó tanto a las razas como a los géneros y a las edades, es decir, las mujeres y los niños fueron considerados inferiores frente al hombre blanco.

Los casos citados de Luís López de Mesa y Rafael Uribe Uribe ejemplifican acciones de blandos y duros en el contexto colombiano. Estos ejemplos muestran como se articulaba un discurso científico con uno tradicional para justificar la existencia y la diferencia entre razas.

En Colombia fueron poco frecuentes las posiciones duras sobre la raza. La mayoría de quienes intervinieron en la discusión sobre la decadencia de la raza colombiana asumieron una actitud pesimista, pero se preocuparon por formular propuestas para sacarla del lugar donde estaba.

1.4.3.2.1 Una visión diferente: Fernando González

Fernando González se escapa a la discusión de la raza. O la analiza desde otra perspectiva. Para él el problema de la cultura nacional es que reniega sus orígenes a favor

de una identidad prestada que proviene de Europa. Por lo tanto la tarea es volver a los orígenes, ser suramericanos, o en palabras del pensador antioqueño, dejar la vanidad para ser autóctonos.

González aboga por la originalidad, razón por la cual es crítico y positivo (antes que pesimista), con el porvenir de la cultura y la raza suramericana. Sostiene que en los países que integraron la Gran Colombia “existen los elementos para una cultura original.”⁷⁸

Y explica más adelante los motivos de la originalidad:

En la Gran Colombia tenemos la originalidad física y humana: climas variados a causa de las montañas; presiones atmosféricas variadísimas; terrenos propios para todo cultivo; aguas las más abundantes y precisamente las cantidades de instintos, pasiones, etc., de todas las razas humanas necesarias para producir un tipo nuevo de cultura. Esto puede ser, indudablemente, el lugar de la renovación del hombre.⁷⁹

No obstante estos aspectos, la raza y la tierra suramericana aceptan y agrandan tesis impulsadas desde Europa y que tienen el propósito de “conservarnos humillados, con almas de colono.” Las ideas impulsadas desde el Antiguo continente, según las cuales “El trópico es impropio para el hombre” y “El producto de la mezcla de razas no sirve”, a fuerza de circular y repetirse por los suramericanos, formaron en sus habitantes un complejo de inferioridad. Aceptando y agrandando estas ideas, los suramericanos somos más colonos humildes, con mayor intensidad que en tiempos de la Colonia.⁸⁰

⁷⁸ González, Fernando. *Los negroides* (Ensayo sobre la Gran Colombia). 5 ed. Medellín: Editorial Pontificia Universidad Bolivariana, 1995, p. 31.

⁷⁹ González, Fernando. *Los negroides... op. cit.*, p. 32.

⁸⁰ González, Fernando. *Los negroides... op. cit.*, p. 33.

A criterio de González, quienes más han propugnado por defender y aceptar las ideas impulsadas desde Europa, son los gobernantes y los letrados nativos, por tal circunstancia han impulsado lo extranjero, las misiones, la inmigración, en una palabra, la vanidad.

Jorge Eliécer Gaitán le sirve a González para ejemplificar sus análisis. Gaitán es un híbrido, producto de una mezcla de razas que forman mulatos que quieren ser europeos y no suramericanos. El rasgo distintivo de Gaitán, según nuestro filósofo, es su afán de hablar, y frente a la pregunta ¿por qué habla tanto?, esboza su concepción de raza vanidosa, más cercana a Europa que a la propia tierra:

Mulato y mestizo son desequilibrados nerviosos; carecen de estabilidad fisiológica, de rítmica irrigación sanguínea en el cerebro y de rítmica irrigación del fluido. Perturbados meníngeos.⁸¹

El pensador antioqueño considera que desde la Independencia se gobierna para hacer de la patria un teatro de Europa, y por tanto es imprescindible luchar contra la inmigración de asiáticos y europeos, así como contra las técnicas importadas desde el antiguo continente si queremos formar un nuevo tipo humano y consolidar una cultura propia.

Para formar este gran mulato es necesario que las naciones que conformaron la Gran Colombia intercambien ideas, sangres, etc., entre ellas y prohíban la inmigración extranjera.

⁸¹ González, Fernando. *Los negroides... op. cit.*, pp. 85-86.

Si ello se logra, la población que conformó la Gran Colombia (Colombia, Panamá, Venezuela y Ecuador), una vez fusionada, está llamada a ser una nueva raza: “Porque es evidente que sólo el hombre futuro de Suramérica, mezcla de todas las razas, puede tener la conciencia de todos los instintos humanos, la conciencia universal. El suramericano será hombre completo. Suramérica será la cuna del Gran Mulato.”⁸² En este sentido, las inmigraciones dañarían la conformación de esta nueva raza; también, los políticos colombianos no son más que representación de la vanidad, es decir, del estilo europeo en detrimento de lo propio.

La historia contada desde Europa deja apachurrada la individualidad de Suramérica, es decir, no le otorga un lugar de privilegio en la civilización occidental, razón por la cual formamos un complejo de ilegitimidad, el cual caracteriza de la siguiente forma:

1. En cuanto negros, somos esclavos, propiedades de europeos, fuimos prostituidos.
2. En cuanto indios, fuimos descubiertos, convertidos.
3. En cuanto españoles, somos criollos, sin poder “probar la pureza de sangre”.
4. Lo peor: Que somos mezcla de las tres sangres; ocultamos como un pecado a nuestros ascendientes negros e indios.⁸³

En una palabra, los latinoamericanos sentimos vergüenza de nuestros orígenes.

Quien así piensa sentiría aversión frente a la idea de hacer clasificaciones escolares. Tendería por otro lado; quienes justifican la clasificación social con facilidad desembocan

⁸² González, Fernando. *Los negroides... op. cit.*, p. 25.

⁸³ González, Fernando. *Los negroides... op. cit.*, p. 96.

en la clasificación escolar: las dos están unidas por un puente de ciencia, prejuicios sociales y tradición.

A diferencia de la mayoría de los pensadores colombianos que reflexionaron sobre el problema de la raza, cuya característica central fue aceptarla y adornarla con emblemas científicos de corte positivista y evolucionista, en Fernando González no hay un reconocimiento de la clasificación social; su pensamiento está dirigido a criticar la falsa cultura nacional, émula de la europea. Producto de ella son mulatos vanidosos que aceptan y agrandan ideas y técnicas europeas, un complejo de ilegitimidad y un sentido de vergüenza por los orígenes indígenas y negros.

Aunque los textos de González muestran un conocimiento de la ciencia de los años 1930, no usa éste para justificar la clasificación social sino para establecer un estado de la cultura nacional y avizorar resultados si las cosas continúan o se modifican. Comparte con Uribe Uribe y López de Mesa que la situación del mestizo, negro e indígena tiene causas en el desgreño institucional, la pobreza, la falta de educación, antes que en las limitaciones intelectuales de estos sectores sociales.

González es crítico con la situación que vive el país durante los años 1930, trata de homúnculos a los políticos, y considera que el futuro está en la originalidad, en romper con Europa, en dejar de humillarnos; en ser autóctonos.

1.5. ¿Medir la inteligencia?

Las prácticas y argumentos que favorecieron la clasificación social desde la Colonia, salieron a la palestra a mediados del siglo XX durante la consolidación de la evaluación-selección, que configura una segunda versión sobre la clasificación social ahora

amalgamada con aportes de las matemáticas, la estadística y la psicología. La segunda versión afirmaría que el valor de los individuos y los grupos está determinado por la medida de la inteligencia como cantidad aislada.

En las discusiones sobre los exámenes de ingreso a la educación superior, en las cuales parte de la sociedad colombiana participó durante la primera mitad del siglo XX, especialmente en los años 1960, este argumento tomaría otro giro: el valor de los individuos dependería de la medida de la inteligencia como cantidad aislada. Giro que acoge el prestigio de la ciencia como conocimiento objetivo pero que soslaya que antes se había hecho depender este valor de la clase social, es decir, quienes recibían educación adecuada para abordar exámenes de selección eran estudiantes de colegios de elite.

La discusión sobre exámenes para ingreso a la educación superior fue el escenario que favoreció la tendencia a clasificar a las personas de acuerdo con la medida de procesos cognitivos obtenida luego de la aplicación de pruebas de selección, las cuales tendían a valorar un conjunto de capacidades humanas complejas y multifacéticas, agrupadas bajo la denominación de inteligencia. La medición de ésta permite establecer divisiones y distinciones entre personas acordes con los sistemas político y cultural vigentes, lo cual es posible porque la evaluación-selección recurre al discurso de la objetividad científica para justificar clasificaciones escolares que corresponden con clasificaciones sociales.

Desde esta perspectiva, las clasificaciones, no solo las escolares, recurren a la gradación o tendencia a ordenar la variación compleja en una escala graduada ascendente, lo cual se hace a través del número como criterio “objetivo” que asigna a cada individuo su posición en la escala. De esta manera la cuantificación permite clasificar a las personas en una sola escala de méritos. Los resultados de esta escala, es decir, el número que informa a

cada persona cuál es su posición, una de manera subrepticia las clasificaciones social y escolar.

Antes de entrar en el tema del número resumo aquí el trecho recorrido de la siguiente manera: las diferentes formas de clasificación social estudiadas, a saber: clasificación social, la pureza de sangre; la conjunción de positivismo y darwinismo social y el carácter “objetivo” de las pruebas, defendido en la década de 1960, conservan un núcleo central que justifican con diferentes discursos, según el cual los papeles sociales y económicos de las personas son un reflejo fiel de su constitución innata.

1.5.1. La fuerza del número

Los asistentes a la Exposición Internacional de 1884 a cambio de unas monedas podían pasar por una serie de tests y recibir al final una valoración sobre su inteligencia. Quien montó el laboratorio de inteligencia en la Exposición tenía la firme convicción de que todo lo que se podía medir tenía carácter hereditario.

Antes había hecho mediciones sobre la efectividad de la plegaria, sobre el aburrimiento, sobre el tipo de personas y la belleza de las mujeres. Fue considerado en su época uno de los intelectos más importantes, tanto que Lewis Terman (1877-1956), quien introdujo los tests de coeficiente intelectual (CI), en 1917 calculó el de nuestro excéntrico personaje en 200, en tanto a Darwin (1809-1882) y Copérnico (1473-1543) les asignó 135 y 110, respectivamente.⁸⁴

⁸⁴ La medición del CI de personas fallecidas siglos antes hace parte del fanatismo por el número. Uno de los cinco tomos de *Genetic Studies of Genius* estaba dedicada a medir el CI estadistas, militares e intelectuales que consideraban el motor de la historia. Para ello Terman y colaboradores, reunieron información de un número de estos motores de la historia y nombraron cinco jueces para que calificaran su CI en dos períodos: desde el nacimiento hasta los 16 años y desde los 17 hasta los 27. Dos de los jueces no coincidieron, razón por la cual sus estimaciones fueron eliminadas. En verdad el estudio

Esta pasión por el número como prueba irrefutable de trabajo científico se presentó especialmente durante la segunda mitad del siglo XIX, aunque fue general durante la época victoriana, y en unión con la teoría de la evolución impulsó teorías racistas.

Los victorianos promovieron el programa de la Ilustración, su interés fueron las ciencias relacionadas con el hombre y la sociedad. Para ello investigaron con juicio los problemas que aquejaban a la sociedad como el suicidio, la pobreza y la prostitución. Este plan implicó el uso de nuevas técnicas para medir la “temperatura mental (algunos preferían decir “espiritual”) de individuos e instituciones. En general los burgueses del siglo XIX estaban enamorados de la ciencia y del poder demostrativo de los hechos, tanto que intentaron cuantificar la felicidad sexual para demostrar que las mujeres de clase media tenían la misma sensualidad que sus pares masculinos.⁸⁵

Por supuesto los victorianos acogieron el positivismo, muestra de ello es que quienes estaban interesados en medir la inteligencia pensaron que para ello debían medir el órgano en la cual residía, el cerebro.

No por casualidad Francis Galton (1822-1911), el inglés a quien nos referimos, acuñó la palabra eugenesia. Galton es considerado el precursor de la estadística y creyó con firmeza que la inteligencia se heredaba. Pero no todos en la época pensaban igual. Luego de leer *Hereditary Genius*, libro en que Galton defendió el carácter hereditario de todo lo que se pudiera medir, Darwin conceptuó:

media la calidad de la información reunida sobre los personajes, así John Stuart Mill (1806-1873) quien aprendió griego desde la cuna obtenía más puntaje que Michael Faraday (1791-1867) o John Bunyan (1628-1688) que no lo hicieron. Detrás de esta puntuación hay un sesgo: Mill fue hijo de acaudalados, que entre otras cosas tenían cronistas para reportar lo que hacían sus hijos; Faraday y Bunyan fueron de cuna humilde, nadie se molesta por sus primeros años, lo cual para el estudio era una degradación.

⁸⁵ Gay, Peter. *Schnitzler y su tiempo. Retrato cultural de la Viena del siglo XIX*. Barcelona: Paidós, 2002, pp. 60, 102. Comparto la propuesta del autor de acuerdo con la cual época victoriana sobrepasa a Inglaterra y al período de reinado (1837-1901). Por tanto “existe una gran similitud entre los burgueses, pese a todas las diferencias, y es ese parecido el que mi manera de utilizar el adjetivo “victoriano” pretende recalcar.” *Op. Cit.*, p. 18.

(...) siempre he sostenido que, salvo los tontos, los hombres no difieren mayormente en cuanto a intelecto, y sólo se distinguen por el grado de ahínco y constancia que ponen en su trabajo.⁸⁶

Galton le respondió a su primo:

La réplica que podría hacerse a su observación sobre la constancia en el trabajo es que el carácter, incluida la capacidad de trabajo, es tan heredable como cualquier otra facultad.⁸⁷

No obstante otras posiciones, la escuela de Galton ganó prestigio e innumerables adeptos durante la primera mitad del siglo XX.

Algunos de los que siguieron en el campo de la medición de la inteligencia, compararon la estructura interior del cerebro de blancos y negros para confirmar con cifras contundentes una serie de prejuicios, tales como la inferioridad de los negros, las mujeres y los pobres. Aunque no fueron abundantes, estos casos señalan fanatismos sustentados en prejuicios. Como tal conformaron casos de fraude científico denunciados por sus propios colegas.⁸⁸

Sin embargo, la medición de la inteligencia de acuerdo con el tamaño del cerebro implicó hacer una selección de los datos recogidos para interpretarlos de tal manera que

⁸⁶ Galton, Francis. *Memories of my life*. Londres: Methuen, 1909, p. 290.

⁸⁷ *Idem*.

⁸⁸ Un ejemplo es el caso de Robert Bennett Bean quien en 1906 comparó la estructura interna de cerebros de blancos y negros, para afirmar que el mayor tamaño del de los blancos indicaba superior inteligencia. En 1909 Franklin P. Mall, rehizo el estudio de Ben y encontró que las diferencias en el tamaño de los cerebros no eran correctas. Cfr. Robert Bennett Bean, "Some racial peculiarities of the Negro brain, *American Journal of Anatomy*, N° 5, pp. 353-432; F. P. Mall, "On several anatomical characters of the human brain, said to vary according to race and sex, with especial reference to the weight of the frontal lobe, *American Journal of Anatomy*, N° 9, pp. 1-32. Otra falsificación de datos se presentó en el caso de cociente intelectual de mellizos hecho por sir Cyril Burt, cfr. Medawar, Peter. *La amenaza y la gloria. Reflexiones sobre la ciencia y los científicos*. Barcelona: Gedisa, 1993, pp. 84-85

justifiquen conclusiones deseadas. Especialmente aquella según la cual las razas humanas podían jerarquizarse dentro de una escala lineal de valor intelectual.

Esta flexibilidad para adecuar los datos con conclusiones previas esconde la defensa de una característica de la especie humana que los agrimensores de la inteligencia consideraban natural: las jerarquías sociales.

Así por ejemplo, Paul Broca (1824-1880) pionero de la craneometría ensayó diferentes métodos para demostrar la superioridad del blanco sobre otras razas. La mayoría de ellas tarde o temprano se encontraban con un obstáculo, que implicaba negar los prejuicios. Por lo cual los medidores de inteligencia preferían abandonar la técnica o hacer una selección de datos de acuerdo con la cual ajustaban sus conclusiones.⁸⁹

De todas formas se apoyaban, al decir de estos científicos, en hechos, en la precisión de sus mediciones y en el cuidado con el cual procedían, técnicas que garantizaban la validez de sus conclusiones sobre la superioridad e inferioridad de las razas.

En general la craneometría, la medición de los cuerpos y las teorías hereditaristas del CI, compartieron los siguientes rasgos:

- Determinismo biológico de acuerdo con el cual determinadas razas son inferiores. En otras palabras, las jerarquías existentes entre los grupos más y menos favorecidos obedecen a dictados de la naturaleza o lo que es lo mismo, la estratificación social constituye un reflejo de la biología.

⁸⁹ Cito dos casos. Paul Broca sostuvo que una proporción elevada entre el radio y el húmero, indicaba que dicha raza estaba más cerca de los monos. El asunto funcionó entre blancos y negros, pero cuando hizo mediciones de otros pueblos, resultó que los blancos tenían una proporción más elevada. Otro tanto sucedió con el tamaño del cerebro, que fue mayor en la raza “amarilla” que en la europea. En el primer caso abandonó el método; en el segundo, realizó selección de información.

- Revisten situaciones *a priori* como conclusiones objetivas, las cuales parte de prejuicios y no de la copiosa documentación numérica. Los prejuicios desempeñan un papel sutil que permite conservar el área científica. Pero son ellos los que asignan prioridades para recoger información, la interpretan y confirman el tabú. Un método poderoso porque se apoya en un conjunto de mediciones meticulosamente realizadas.
- El lenguaje de estos discursos “científicos” cala en la opinión pública porque coincide con marcos de consenso sobre la inferioridad y superioridad de las razas. Las versiones que llegan a la opinión pública son copias cada vez más alejadas de las investigaciones originales que adquieren vida propia, por lo cual muy pocos se preocupan de constatar su autenticidad.⁹⁰

1.5.2 Clasificación social y números

Las clasificaciones recurren a la máxima prueba de objetividad: los números. A través de éstos se presentan las diferencias del constructo evaluado. Los números de las clasificaciones escolares, se informa con acento, son obtenidos por medio de procedimientos rigurosos y el procesamiento permite normalizarlos, por tales razones reflejan la realidad. Desde otro punto de vista las clasificaciones escolares corresponden con clasificaciones sociales.

El uso del número actúa como una fuerza que blinda las clasificaciones sociales (entre ellas la escolar) de las críticas. El prestigio del número en las ciencias humanas fue

⁹⁰ En el fraude de Burt, un estudiante de la Universidad Estatal de Iowa, Leroy Wolins, “escribió a 37 autores de artículos publicados en revistas de psicología, pidiendo los datos en que se basaban dichos trabajos”. No menos de 28 respondieron que no tenían los datos. De los siete que analizó el estudiante, tres contenían “gruesos errores” de estadística. Cfr. Medawar, Peter. *La amenaza...* Op. Cit. p. 85

contemporáneo con la teoría de la evolución. Durante el siglo XIX y parte del XVIII, los pensadores sociales buscaron una metodología que les permitiera alejarse de la especulación subjetiva y acercarse más a la física newtoniana. Tal vez por ello durante la segunda mitad del siglo XIX, surgió una fascinación por los números que prometió que a través de mediciones rigurosas las ciencias humanas podrían garantizar precisiones irrefutables.

La fascinación por los números y la teoría de la evolución formaron una alianza que dio origen a una teoría racista científica que ganó rápidamente prestigio, credibilidad y seguidores en todas partes del mundo, entre otras razones, porque estaba respaldada por abundantes cifras. Este apoyo se debió a que durante la segunda mitad del siglo XIX, se desarrollaron técnicas especializadas en medición que permitieron recoger enormes cantidades de datos, que a diferencia de los acumulados en décadas anteriores resistían pruebas de confiabilidad y validez. A partir de esta copiosa información numérica, la estadística desarrolló un cuerpo teórico y metodológico mucho más sólido que el de la primera mitad del siglo XIX.

Lo anterior explica que muchos científicos sociales se dejaron arrastrar por la fascinación del número y utilizaran metodologías cuantitativas para comprobar sus hipótesis de trabajo. Fueron esclavos de los números y consideraron su labor como un apostolado de la objetividad.

No obstante el ahínco y tenacidad de estos científicos, las cuantificaciones que hicieron para medir la inteligencia humana confirmaron los prejuicios de grupos dominantes: que los negros, las mujeres y las clases pobres ocupan puestos subordinados y que tal situación obedece a los dictados de la naturaleza. Durante la segunda mitad del siglo

XIX estas interpretaciones construidas sobre número configuraron teoría científica, quienes las predicaban estaban convencidos de su objetividad y no reconocían en ellas prejuicios.

De esta manera el recurso a los números ayudó más a extraer conclusiones decididas de antemano por prejuicios y valores culturales que con base en la teoría científica.

La unión entre la fascinación por el número y la teoría evolucionista hizo más sutil la presencia de prejuicios presentes en las diferentes formas de clasificación social. Recordemos que a finales del siglo XIX, gracias a esta unión, ciertas formas de racismo recibieron la bendición de la ciencia. Así por ejemplo, en la evaluación-selección los prejuicios y condicionamientos morales de ciertos grupos se hacen visibles a partir de un análisis de resultados, en los cuales los sectores tradicionalmente oprimidos y menos favorecidos, están ubicados en los últimos lugares de la escala. Ello significa, en términos de clasificación social, que son innatamente inferiores y merecen ocupar esa posición. Lo anterior indica que la evaluación-selección bebe en la misma fuente de la clasificación social, solo que a principios del siglo XX estaba revestida con la autoridad de la objetividad.

1.5.3 Una opción que no se siguió: Alfred Binet

Alfred Binet (1857-1911) destaca en medición de la inteligencia por ser uno de los pocos en reconocer y escribir sobre la tenacidad de los prejuicios inconscientes y la flexibilidad de los datos cuantitativos “objetivos” para concordar con ideas preconcebidas. Binet advirtió la fuerte presencia de las consideradas situaciones naturales.

Para ello recorrió el camino que va de un craneómetro consagrado a un diseñador de escalas de medición que dieron origen al cociente intelectual. Como director del laboratorio de psicología de la Sorbona acogió la craneometría como el método por excelencia para medir la inteligencia.

La relación entre la inteligencia de los sujetos y el volumen de su cabeza... es muy real y ha sido confirmada por todos los investigadores metódicos; sin excepción... Puesto que esas obras contienen observaciones sobre varios centenares de sujetos, concluimos que la proposición anterior debe considerarse innegable.⁹¹

Binet se dedicó pues a medir cráneos siguiendo el método de Paul Broca, sin que en sus primeros estudios asomen dudas sobre lo que hacía. Para confirmar su devoción con el método predilecto del siglo XIX, fundó en 1895 *L'Année psychologique* en el cual publicó nueve artículos sobre craneometría.

Su labor llegó a las escuelas donde midió las cabezas de 230 niños inteligentes o estúpidos, de acuerdo a los dictados de los maestros.⁹²

En esta última labor empezaron las dudas, pues encontró que las diferencias entre los tamaños de cerebros de unos y otros eran milimétricas: ni en la parte anterior del cráneo (donde Broca encontró grandes disparidades entre individuos destacados y menos favorecidos); ni en el diámetro anteroposterior (donde por el contrario las medidas de

⁹¹ Alfred Binet, "Historique des recherches sur les rapports de l'intelligence avec la grandeur et la forme de la tête", *L'Année psychologique*, N° 5, París, 1898, pp. 245-248; pp. 294-295.

⁹² Alfred Binet, "Recherches sur la technique de la mensuration de la tête vivante", *L'Année psychologique*, N° 7, París, 1900, pp. 314-429; p. 427.

estudiantes estúpidos eran superiores a las de los inteligentes) encontró evidencias suficientes para confirmar las estimaciones del siglo XIX.

Por el contrario, Binet descubrió que la variación en las medidas era superior en las cabezas de estudiantes “malos” que en la de los “buenos”. Es decir, entre estudiantes estúpidos se encontraban los valores más bajos pero también los más elevados.

Estas constataciones le posibilitaron hablar de la capacidad de autosugestionarse:

Temía que al realizar la medición de las cabezas con el propósito de encontrar una diferencia de volumen entre una cabeza inteligente y otras menos inteligente, hubiese tendido, en forma inconsciente y de buena fe, a aumentar el volumen cefálico de las cabezas inteligentes y a reducir el de las cabezas [...] La posibilidad de sugestionarse [...] no depende tanto de un acto del que seamos plenamente conscientes como de un acto semiconsciente, y justo allí radica su peligro.⁹³

Pese a que los científicos desechan publicar los fracasos de sus mediciones, Binet relata en el mismo artículo un caso de autosugestión. Cuenta como junto con su discípulo Théodore Simon (1872-1961) midieron por separado las mismas cabezas de individuos “idiotas” e “imbéciles”. Los resultados mostraban que las mediciones del discípulo estaban por debajo de las realizadas por el maestro. Una segunda medición hecha por Binet mostró que las cabezas encogieron, es decir, que los resultados estaban por debajo de Simon.

⁹³ Alfred Binet, “Recherches... *Op. Cit.*, pp. 323-324.

Binet presentó este hecho como un ejemplo de autosugestión, ya que en la segunda medición él “esperaba obtener una reducción” de los guarismos que obtuvo en la primera. La desilusión de Binet se palpa en las siguientes líneas:

Estaba persuadido de que había abordado un problema imposible de solucionar. Las mediciones habían requerido desplazamientos, y todo tipo de procedimientos fatigosos; y todo ello para llegar a la desalentadora conclusión de que a menudo no existía ni un milímetro de diferencia entre las medidas cefálicas de los alumnos inteligentes y la de los menos inteligentes. La idea de medir la inteligencia midiendo las cabezas pareció ridícula... Estaba a punto de abandonar la investigación, y no quería publicar ni una sola línea acerca de ella.⁹⁴

En efecto, Binet abandonó los enfoques médicos como la craneometría y el lombrosiano de estigmas anatómicos y optó por métodos psicológicos. Desde otro punto de vista, Binet daba un golpe certero a las concepciones deterministas que consideraban naturales las diferencias entre inteligentes y no inteligentes, asociadas a condición social, económica, política e incluso género.

Las clasificaciones y jerarquías sociales así como la craneometría, entre otros métodos, desde el punto de vista de Binet, fueron sugerencias apoyadas en discursos religiosos y pseudocientíficos.

A partir de una solicitud hecha por el ministro de educación para identificar a los niños de las escuelas normales que tuvieran problemas de aprendizaje y que requirieran un tipo de educación especial, Binet desarrolló una batería de pruebas cuyas preguntas estaban

⁹⁴ Alfred Binet, “Recherches... *Op. Cit.*, p.403.

escalonadas por dificultad y valoraban procedimientos racionales básicos (ubicación, comprensión, invención, crítica). Es decir, los tests de Binet no fueron diseñados para evaluar habilidades aprendidas como la lectura.⁹⁵

El objetivo de Binet era proporcionar una medida sobre la potencialidad global de cada niño. Para ello, atribuyó a cada tarea-pregunta del test un nivel de edad, entendido como aquel en que un niño de inteligencia normal es capaz de realizar por primera vez con éxito la tarea en cuestión. De esta manera el evaluado se enfrentaba a una serie de tareas ordenadas de más fáciles a más difíciles, y en algún momento de la prueba se encontraba con una que no podía resolver.

La edad mental del estudiante correspondía a la última tarea-pregunta que realizó y su nivel intelectual era el resultado de la resta de la edad mental y la edad cronológica. Binet consideró que los niños cuya edad mental estaba por debajo de la cronológica podían seleccionarse para programas de educación especial.

La propuesta de Binet tenía una finalidad práctica y específica: identificar estudiantes con problemas de aprendizaje que merecieran estar en programas de educación especial. Pero los alcances se salieron de sus manos.

En 1912, un año después de la muerte de Binet, el psicólogo alemán William Lewis Stern (1871-1938), dio origen al cociente de inteligencia al postular que la edad mental debía dividirse por la edad cronológica. Dado que los test para determinar el CI retornan al

⁹⁵ Un ejemplo de los problemas que enfrentaban los niños son los siguientes: seguir con la mirada un fósforo encendido, estrecharle la mano al aplicador del instrumento; señalar partes del cuerpo como rodilla, nariz, codo; repetir series de números; definir objetos o personas de la vida cotidiana como cuchara, puerta, hermana; comparar dos dibujos; formar frases con palabras guías como dinero y agua. Problemas de mayor dificultad consistía en solicitar el niño que elaborara tres rimas con una palabra como carbón, o en que resolviera problemas tales como: “Mi vecina tuvo recientemente visitantes extraordinarios. Primero llegó el médico, luego el abogado y después el sacerdote. ¿Qué pasó?”.

determinismo y a la clasificación social, y no tienen un fin específico y práctico, conviene rastrear las posiciones de Binet sobre la medida de la inteligencia.

La autocrítica fue constante en el trabajo de Binet. En *Estudio experimental de la inteligencia*, texto de 1903, elaboró un sistema para el análisis del pensamiento humano diferente y crítico con el que trabajó en *Psicología del razonamiento*, publicado en 1886. Sin embargo, su potencial teórico no obró cuando de escalas de inteligencia se trató, campo en el que fue prudente y una vez más, crítico.

Fue claro en que sus test medían la inteligencia natural no la educada

Sólo tratamos de medir la inteligencia, prescindiendo lo más posible del grado de educación que el niño posee [...] No le pedimos que lea ni que escriba nada, y tampoco lo sometemos a ningún test que pueda resolver basándose en un aprendizaje memorístico.⁹⁶

No obstante, consideró que la inteligencia era demasiado compleja para cifrarla en un dato numérico. Consideraba los resultados de sus tests como guías aproximativas y empíricas.

En rigor, la escala no permite medir la inteligencia, porque las cualidades intelectuales no pueden superponerse y, por tanto, es imposible medirlas como se miden las superficies lineales.⁹⁷

⁹⁶ Binet, Alfred et Simon, Th. *La mesure: du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. Paris: Societé Alfred Binet, 1931, p. 42.

⁹⁷ Binet, Alfred et Simon, Th. *La mesure... Op. Cit.*, p. 40.

Para Binet los resultados de pruebas solo son números producto de operaciones estadísticas, es decir, no son entidades independientes.⁹⁸ Binet era consciente de que una vez el número adquiere entidad propia, se cosifica, con lo cual aumenta el peligro de manipulación. Entre un resultado que sirve de guía para seleccionar estudiantes que necesitan ayuda y un rótulo indeleble, hay pocos pasos.

Por otra parte, era consciente de que algunos maestros podían utilizar su escala de inteligencia para clasificar a los estudiantes entre los que causan y no causan problemas. Con lo cual tendrían una herramienta para deshacerse de los primeros. Igual que con la autosugestión presente en la medida de los cráneos, pensó que los maestros podrían condicionarse con los resultados de pruebas si los asumían como rótulos rígidos, con lo cual conducirían a los estudiantes a senderos predichos.

Binet se negó a utilizar los resultados de sus tests para clasificar jerárquicamente a los estudiantes de acuerdo con sus valores intelectuales. El propósito último de sus pruebas era seleccionar para ayudar a mejorar no para determinarlo con un rótulo determinista. Es decir, los niños con resultados deficientes podrían mejorar si recibían la ayuda adecuada. Aquí reside la diferencia de Binet con los que consideran, como Galton, que la inteligencia se hereda. Para éstos, los tests sirven para identificar el tipo de educación acorde con sus posibilidades biológicas. Para Binet, los tests tienen fines de selección y ayuda. Los hereditaristas evalúan desde una propuesta de limitaciones; los contrarios, evalúan para incrementar las potencialidades a través de una educación adecuada.

⁹⁸ El concepto de cosificación ya había sido advertida por K. Marx en su noción de fetiche y por John Stuart Mill quien identificó error lógico con “creer que todo lo que tiene un nombre es una entidad o un ser, dotado de existencia propia”.

En este sentido Binet advertía que los maestros que seguían perspectivas hereditarias:

Según mi experiencia [...] parecen suponer implícitamente que en una clase donde encontramos un alumno que es el mejor, también debemos encontrar otro que es el peor, y que se trata de un fenómeno natural e inevitable, cuya existencia no debe preocupar al maestro, un fenómeno similar a la existencia de ricos y pobres en una sociedad. ¡Qué error tan grave!⁹⁹

El error estaba en que tal visión implicaba actitudes pedagógicas deterministas que impedían que el maestro comprendiera la situación de sus estudiantes con problemas de aprendizaje.

Mientras no hagamos algo, mientras no intervengamos en forma activa y eficaz, seguirá perdiendo tiempo [...] y acabará desalentándose [...] y como no constituye un caso excepcional [...] podemos decir que se trata de un asunto muy grave para todos nosotros y para la sociedad toda. El niño que pierde el gusto por el trabajo en la escuela corre el gran peligro de no poder adquirirlo cuando deje la escuela.¹⁰⁰

Binet pues se oponía al pesimismo brutal que los maestros expresaban con frases como “este niño nunca llegará a nada; no tiene condiciones; carece de toda inteligencia”. Al contrario sugirió propuestas pedagógicas que tenían en cuenta el carácter, aptitudes, necesidades y capacidades de los estudiantes con problemas de aprendizaje. Recomendó

⁹⁹ Binet, A. *Las ideas modernas sobre los niños*. México: FCE, 1985, pp. 16-17.

¹⁰⁰ Binet, A. *Las ideas...* *Op. Cit.*, p. 100.

que los cursos fueran de no más de 20 estudiantes y que se entrenara a los niños en “ortopedia mental”, es decir, en ejercicios para fortalecer la voluntad, la atención y la disciplina. Su objetivo era que los niños con problemas de aprendizaje aprendieran a aprender.¹⁰¹

Pese a todo, las ideas de Binet fueron dismanteladas por tres corrientes de la psicología norteamericana que falsearon la intención del autor e inventaron la teoría hereditarista del CI. Los representantes de estas corrientes defendieron que los resultados de los tests de CI señalaban a cada persona y grupo el puesto inevitable que deberían ocupar en la sociedad.

Las tres corrientes fueron la de Henry Helbert Goddard (1866-1957) que introdujo en Estados Unidos la escala de Binet pero de manera cosificada, es decir, como una medida independiente reflejo de una inteligencia innata; Lewis Medison Terman (1877-1956), creador de la escala Stanford-Binet, cuyos resultados decidían la profesión de las personas y Robert Mearns Yerkes (1876-1956), quien aplicó tests de CI a 1.750.000 hombres del ejército con los cuales “confirmó” tesis hereditaristas.

Los resultados de las pruebas de Goddard y Yerkes promovieron que entre 1913-1914 fueran deportados numerosos inmigrantes. También, las tesis hereditaristas fueron la base de la Ley de Restricción de Inmigración de 1924, de acuerdo con la cual el acceso al país de personas provenientes de regiones genéticamente menos favorecidas (como Rusia o Italia; también inmigrantes judíos), estaba vedada.

En resumen Binet fue desoído. Los hereditaristas estadounidenses diseñaron y construyeron instrumentos con base en la escala de Binet, para clasificar y jerarquizar la

¹⁰¹ Binet, A. *Las ideas... Op. Cit.*, p. 257.

población, fines opuestos a los que promovió su autor. Lo cual lograron cosificando la inteligencia por medio de números que hacen ver los resultados de pruebas como una variable independiente, una magnitud escalonada que reside en el cerebro.

Tal suposición implica afirmar que lo “heredable” es sinónimo de “inevitable” (actitud pesimista) y por tanto, comparar la inteligencia (como factor heredable) entre poblaciones. Con base en lo anterior consideraban que los test señalan a cada persona y grupo el puesto que deben ocupar en la sociedad.

A diferencia, Binet insistió en tres principios que indican los alcances y limitaciones de los test:

1. Los puntajes constituyen un recurso práctico; no están relacionados con ninguna teoría de inteligencia. No definen nada innato o permanente; no miden “inteligencia” u otra entidad cosificada.
2. La escala es una guía aproximativa y empírica para la identificación de niños ligeramente retrasados y con problemas de aprendizaje, que necesitan una asistencia especial. No es un recurso para el establecimiento de jerarquía alguna entre niños normales.
3. Cualquiera sea la causa de las dificultades que padecen los niños, el énfasis debe recaer en la posibilidad de lograr mejorar sus resultados a través de una educación especial. Los bajos resultados no deben usarse para colgarles el rótulo de la incapacidad innata.¹⁰²

Primer balance

¹⁰² Gould, Stephen Jay. *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Antonio Bosch Editor, 1984, p. 154.

La defensa y justificación de la desigualdad de las razas y clases sociales, es un antecedente de la evaluación-selección. Recordemos que la clasificación social tuvo varias versiones. En un primer momento giró alrededor de las leyes naturales, que justificaban las diferencias entre razas como asunto divino. Esta perspectiva se asumió luego de la Independencia, a pesar del discurso sobre igualdad de derechos. Entrado el siglo XIX se relacionó con discursos científicos y durante la primera mitad del siglo XX maduró la idea de la medición de la inteligencia.

En cualquiera de estas versiones se afirmaron jerarquías sociales: la clasificación social sustentada en leyes naturales y la selección educativa apoyada en pruebas estandarizadas descansaron sobre un conjunto de tradiciones sociales que evitaron o dieron por hecha la discusión sobre las desigualdades sociales.

En el debate sobre la raza puede apreciarse la conjunción de liberales y conservadores sobre las diferencias raciales. Reconocidas éstas, proponen medidas pedagógicas y con tintes eugenistas para superar el problema de la decadencia de la raza. Los casos de Luís López de Mesa y Rafael Uribe Uribe, son testimonios que muestran las dimensiones de la clasificación social en la primera mitad del siglo XX.

Pero no todos pensaban de igual manera; aunque si la clasificación social actuó como fuerza gravitatoria para la mayoría. Una versión radical sobre el problema de la raza fue la de Fernando González. En su obra *Los negroides*, considera que los americanos tenemos un “complejo de inferioridad” y una “identidad mutilada” que se construyeron desde la conquista española. El trabajo de González caracteriza en términos denigrantes y burlescos a los latinoamericanos y se mofa de sus líderes a quienes considera “homúnculos”, “mulatos adormecidos” o “mestizos payasos”.

El caso de Fernando González es extremo, pero junto con las discusiones sobre la raza muestra que la mayoría de quienes se encontraban en posiciones de liderazgo consideraban y practicaban clasificaciones sociales, apoyadas en argumentos científicos, positivistas, religiosos o de tradición social.

Los cambios económicos impulsados por el comercio del café dieron otro matiz a las clasificaciones sociales. Las nuevas épocas demandaban otro tipo de colombiano acorde con patrones internacionales, con habilidades cognitivas y prácticas que le permitieran insertarse en el mercado después de cursar estudios. Para seleccionar estos colombianos se acudió a la pureza del número y a la lógica de la ciencia, sin embargo, estos mecanismos operaron sobre un antecedente con larga tradición: la clasificación social que justificó clases superiores e inferiores como un asunto natural, es decir, existía una jerarquía social en la cual todos tenían una posición social a la cual estaban atadas virtudes morales, intelectuales y psicológicas.

Por último, enfatizo que el discurso de la clasificación social partió y abarcó a toda la sociedad y fue justificado por el Estado y la Iglesia como ley divina. A diferencia, el discurso evaluación-selección se construye en el campo educativo a partir de premisas científicas, sin embargo, tiene un hilo conductor con el de la clasificación social: aceptar las diferencias sociales como innatas.

De esta manera, la clasificación social es un antecedente de la selección educativa. Aquella funciona como base sobre la cual descansa la evaluación-selección. El paso de la clasificación social a la evaluación-selección implicó transitar por las leyes naturales, el creacionismo, el evolucionismo, darwinismo, positivismo y por último la psicometría. Sin embargo, todos estos apoyos teóricos aceptan las diferencias sociales como innatas.

Vale destacar la labor de Binet quien fijó una postura diferente sobre el sentido de la medición de la inteligencia. Ésta entraña una concepción de inteligencia como capacidad que puede desarrollarse. De acuerdo con ello los test son instrumentos de diagnóstico que permiten, con una adecuada educación, ayudar a mejorar las capacidades cognitivas de las personas.

A diferencia, los hereditaristas consideran que la inteligencia es una magnitud innata e invariable cuya medición permite mejorar a la humanidad, ya que hace posible clasificar y diferenciar a los normales de los dementes e imbéciles. Entre estos últimos, contaban a prostitutas, criminales y alcohólicos que debían ser enviados a sanatorios donde se controlaran sus pulsaciones sexuales. El objetivo, impedir la reproducción de esta población.

Tenemos pues dos visiones sobre medición de inteligencia: una que justifica que sus aplicaciones se justifican para incrementar las potencialidades de las personas; otra, que traba amistad con la eugenesia para “mejorar a la humanidad” aceptando y acentuando sus limitaciones.

No obstante, la segunda perspectiva con matices gana adeptos y cobra vigencia. Hans Jürgen Eysenck (1916-1997), profesor de la universidad de Londres, rehizo un test de inteligencia en 1962 que aún se utiliza. Este psicólogo representante de la teoría hereditaria publicó *Raza, Inteligencia y Educación* con el cual intenta mostrar que el CI de los negros de los Estados Unidos es más bajo que el del resto de la población. Adujo que el componente genético de la mente es el más preponderante, y estableció que este representa el 80%, en tanto el ambiente y las diferencias individuales representan el 20%.

La unión psicometría-eugenesia reeditada por Eysenck fue seguida por Richard J. Herrnstein (1930-1994) y Charles Murray (1943-), quienes publicaron en 1994 *La curva de Bell*, en el que atribuyen los resultados de test a factores genéticos; además relacionaron los puntajes con clases sociales.

Desde este punto de vista los pobres: personas con escasa educación, madres solteras, aquellos que dependen de la ayuda social, personas con antecedentes penales están condenados a los resultados más bajos en pruebas de inteligencia. A renglón seguido cuestionan la ayuda que ofrece el Estado a estas personas, advertencia que el gobierno de los Estados Unidos no desoyó.

El texto de Eysenck como el de Herrnstein y Murray, fueron considerados bestsellers lo cual indica la popularidad y acogida de sus ideas en ciertos sectores de la sociedad. Obviamente, la comunidad académica respondió a las cuestionables ideas de los reeditores de la teoría hereditaria de la inteligencia. Pero la polémica no está zanjada y la evaluación educativa cae con facilidad en estos terrenos.¹⁰³

1.6. Una historia por hacer

En el marco anterior podemos rastrear algunas ideas sobre la historia de la medición, la cual se entiende aquí como un producto articulado a factores socioculturales, así como a económicos y políticos y no simplemente como consecuencia del desarrollo de una disciplina.

¹⁰³ En octubre de 2007 el genetista James Watson, codescubridor de la doble hélice de ADN, afirmó que los negros son menos inteligentes. *The Independent*, october, 2007.

El propósito es tener un panorama general que permita ubicar la evaluación educativa más allá del contexto actual. En este panorama destaco limitaciones y alcances de este tipo de historia para introducir problemas que aún no se han abordado. La última parte de este capítulo está dedica a presentar algunos puntos de vista sobre la evaluación educativa en los últimos años (desde la década de 1990) sin que constituya un análisis exhaustivo de estos trabajos. Puntos de vista en cuanto a resaltar las líneas generales de lo que sucede desde los últimos años del siglo XX.

Este apartado conserva la misma tendencia de análisis precedente, es decir, no se trata de hacer una historia de la evaluación educativa desde la perspectiva de la medición. Más de destacar articulaciones de la evaluación-educativa con variables socioculturales.

Los trabajos sobre historia de la evaluación educativa son escasos, no obstante los que existen permiten construir el siguiente bosquejo que hunde sus raíces en un marco más amplio en el cual se ubica el tema de la presente tesis.

Tres enfoques con alcance histórico se han construido sobre la evaluación educativa: el de las etapas, el de Tyler y el de las generaciones. Los tres parten de una concepción evolutiva de la historia. Por tal razón para el primero la historia de la evaluación se divide en seis etapas contadas a partir del siglo XIX.¹⁰⁴ El segundo, escinde el pasado y el futuro de la evaluación a partir de la labor y obra de Ralph W. Tyler (1902-1994)¹⁰⁵ y la de las generaciones liga el desarrollo de la evaluación con el acento teórico de

¹⁰⁴ Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC, 1987; Madaus, G. F. et al. *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Hingham, Mass: Kluwer-Nijhoff Publishing, 1991.

¹⁰⁵ Cabrera, F. *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1986; Salvador, L. *Proyecto docente*. Cantabria: Universidad de Cantabria, 1992.

grupos de personas que impulsaron determinados paradigmas, los cuales obedecen a las relaciones de la evaluación con las sociedades.¹⁰⁶

Repasemos con más detalle los tres enfoques descritos.

1.6.1. Primer enfoque

Según el primer enfoque las etapas de la evaluación son:

- Reforma, 1800-1900. Desde una concepción determinista, por reforma entienden quienes promueven esta visión los cambios que en el nivel social ocasionaron las transformaciones económicas y tecnológicas producto de la Revolución Industrial. Entre los cambios señalan las políticas sociales que promovieron mejores sistemas educativos. A ello se debe el inicio de la inspección en educación y la “democratización” de la misma.¹⁰⁷
- Eficiencia y del «testing», 1900-1930. Durante este período la preocupación de la industria y los sistemas educativos fue mostrar resultados a través de diferentes indicadores como costo del estudiante, la deserción-retención escolar, el promedio de notas de los estudiantes del cual dependía su promoción de un grado a otro, entre otros. Desde 1915 se popularizaron los “tests objetivos”, cuyo propósito fue evaluar el desempeño de los profesores de acuerdo con el número de estudiantes que estuvieran por encima de la media estimada.
- Tyler, 1930-1945. Esta etapa gira en alrededor de Ralph Tyler quien integró currículo y evaluación. Consideró que el primero es un conjunto de experiencias planeadas

¹⁰⁶ Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications, 1989.

¹⁰⁷ Cronbach, Lee Joseph. *Fundamentos de los test psicológicos: aplicaciones a las organizaciones, la educación y la clínica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1998.

y orientadas para que el alumno logre uno resultados experimentales. En coherencia, la evaluación educativa es el mecanismo para valorar qué tanto lograron los estudiantes después de la implementación de programas escolares.

- Inocencia, 1946-1956. La etapa la denominan de tal forma porque consideran perjudicial el crecimiento económico de postguerra con base en la explotación de recursos no renovables y la ampliación del consumo, especialmente después de la recesión de los años 1930. En el campo de la evaluación, Benjamín Blomm (1913-1999) diseñó su taxonomía de objetivos para orientar la evaluación. Esta propuesta fue la que apropiaron un grupo de colombianos en la década de 1960 y que estuvo presente en la fundación del Servicio Nacional de Pruebas como subdirección del ICFES.

- Expansión, 1957-1972. Este período gira alrededor de la carrera espacial que inicia con el lanzamiento del Sputnik I por parte de la ex Unión Soviética. Para el gobierno y la sociedad americana, el liderazgo soviético en el espacio representó un fracaso del sistema educativo. El tono recriminatorio no se hizo esperar...

[...] llegó desde el espacio exterior el sonido de una alarma proveniente de un artefacto que los Estados Unidos no habían colocado allí. Había un satélite girando en torno a la tierra y no había sido construido por los Estados Unidos. Era evidente que algo no marchaba. Otra nación había sido capaz de realizar algo que los Estados Unidos no habían podido lograr. Algo o alguien debía ser culpable. Las escuelas no proporcionaban un número suficiente de científicos geniales. Por lo tanto, las escuelas tenían una falla.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Popham, W. J. *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español, 1983, pp. 21-22.

El resultado de ocupar segundos lugares en la carrera espacial motivó al gobierno federal a intervenir directamente en la educación, dejando de lado la pauta seguida hasta el momento según la cual cada Estado tenía dicha responsabilidad. La intervención del gobierno federal se formalizó con dos leyes *The National Defense Education Act* (1957) y *The Elementary and Secondary Act* (1965), por medio de las cuales enormes cantidades de dinero fueron invertidas para reformar los currículos. Un fondo autorizado en ambas leyes se utilizó para evaluar programas en primera instancia de matemáticas y ciencias, con ello la evaluación educativa empezó a generalizarse en el país. Los métodos utilizados para evaluar estos programas fueron:

- El método de Tyler
- Los nuevos tests estandarizados a nivel nacional
- El método de criterio profesional se usó para valorar las propuestas y comprobar periódicamente los resultados
- Muchos evaluadores valoraron el currículum a través de pruebas concretas¹⁰⁹

No obstante, los resultados de estas evaluaciones no ayudaron transformar currículos y tampoco ofrecieron información sobre la efectividad de los programas. Esto llevó a Cronbach y Scriven a publicar artículos en los cuales juzgaban y proponían sobre lo que se hacía en evaluación educativa. El primero recomendaba:

¹⁰⁹ Stufflebeam D. L. y Shinkfield, A. J. *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós, 1987, pp. 91-110.

- Que no se hagan evaluaciones “*post hoc*” basadas en la comparación de puntuaciones medias, obtenidas mediante tests normativos, entre grupo experimental y control. La evaluación debe centrarse más en el análisis de las características estructurales del propio programa.
- Que se amplíe el ámbito conceptual de la evaluación para que pueda resultar de utilidad para los encargados de elaborar los currículos. De tal forma que su actividad se debe centrar alrededor de la toma de decisiones respecto a: perfeccionamiento del programa, decisiones sobre los estudiantes y regulación administrativa.
- Que deben abandonarse los tests estandarizados como únicos instrumentos de recogida de información incorporándose otras técnicas como los cuestionarios, las entrevistas y la observación.
- Que la evaluación debe comenzar mientras el programa está en marcha (evaluación del proceso) y no solo cuando ha concluido (evaluación del producto). De esta forma se remarca el carácter regulador y óptimo de la evaluación.
- Qué en la evaluación se incluyan:
 - o Estudios de proceso, es decir, hechos que tienen lugar en el aula.
 - o Medidas de rendimiento y actitudes para valorar los cambios producidos en los alumnos.
 - o Estudios de seguimiento, es decir, el camino posterior seguido por los estudiantes que han participado en el programa.¹¹⁰

Por su parte Scriven señaló los siguientes aspectos en su artículo:

- Diferencia entre evaluación formativa y sumativa. La primera tiene como propósito mejorar un programa cuando aún está en fase de desarrollo; la segunda, comprobar la eficacia de un programa una vez haya concluido.

¹¹⁰ Cronbach, L. J. “Course improvement through evaluation” en *Teachers Collage Record*, N° 64, 1963, pp. 672-683.

- Critica el modelo de evaluación por objetivos de Tyler puesto que antes que evaluar la posible consecución de las metas, deberían analizarse si las mismas son pertinentes, adecuadas o carentes de valor.
- No es suficiente señalar si un objetivo ha sido conseguido o no, habrá que señalar en qué medida ha sido logrado.
- En oposición a Cronbach, defiende la utilidad de estudios comparativos en evaluación.
- Diferencia entre evaluación intrínseca (valoración del objeto en sí mismo) y evaluación extrínseca (valoración de los efectos que produce el objeto).¹¹¹

A pesar de las críticas de Cronbach y Scriven se masificaron los “tests objetivos” con base en las propuestas de Tyler y Bloom, cuyos resultados llamaron la atención sobre los bajos rendimientos de los estudiantes estadounidenses en áreas de ciencias exactas. La masificación de los tests fue posible luego del desencanto de la sociedad americana con LA educación, a la cual atribuían el atraso técnico y científico. Producto de ello, en 1958 se promulgó la Ley de Defensa de la Educación que destinó enormes recursos, muchos de los cuales se canalizaron hacia la evaluación educativa y sobre los cuales se ejerció control a través de pruebas objetivas.¹¹² En 1964 se establece el Acta de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) y se crea el *National Study Comitte on Evaluation*, que amplió los propósitos de evaluación que ahora pretendía incidir en la calidad de los programas de formación.¹¹³

¹¹¹ Scriven, M. S., “The methodology of evaluation”, en Tyler, R. W. *et al.* (Eds.) *Perspectives in curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967.

¹¹² Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984; Popham, W. J. *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español, S. A., 1983.

¹¹³ Rosenthal, J. E. Evaluation history, en: Anderson, S. B. *et al.* (Eds.) *Encyclopedia of Educational Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1976; Wilson, A. R. J. La evaluación de los objetivos, en: J. A. R. Wilson (Ed.) *Fundamentos psicológicos del aprendizaje y la enseñanza* Madrid: Anaya, 1978, pp. 549-578.

- Profesionalización, desde 1973 hasta el presente. Durante esta etapa la evaluación educativa se formaliza a través de programas de pre o postgrado en diferentes universidades del mundo; se apropian elementos de otras disciplinas que hacen más sólida la evaluación, se crean o consolidan instituciones públicas o privadas cuyo objetivo es diseñar, construir o investigar en evaluación educativa. Durante esta etapa el concepto de investigación evaluativa, más amplio y plural, intenta reemplazar al de evaluación, más positivista y enfocado en pruebas objetivas.

1.6.2. Segundo enfoque

En relación con el segundo enfoque puntualizo lo siguiente. Tyler construyó y publicó sus aportes a la evaluación educativa entre 1925 y 1950. El segundo enfoque estudia y denomina la etapa anterior a estos años como antecedentes de la evaluación educativa y a la posterior, desarrollo. El cuarto de siglo durante el cual Tyler desarrolló su labor se denomina nacimiento de la evaluación educativa.

La labor y obra de de Tyler constituye una divisoria de aguas en el campo de la evaluación educativa, no obstante los juicios “negativos” sobre su trabajo lo asocian con el desarrollo del capitalismo.¹¹⁴ Conviene resaltar que Tyler junto con Binet, y de manera más reciente Cronbach y Scriven constituyen la voz de la conciencia de la evaluación educativa que llama la atención sobre los usos indebidos de la misma, especialmente sobre su instrumentación. Al respecto, en 1993, un año antes de su muerte, en una entrevista Tyler realizó las siguientes reflexiones sobre el papel de la evaluación educativa:

¹¹⁴ La expresión taylorismo deviene de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) y no tiene relación con el Ralph Tyler.

- Necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, antes de ponerse a evaluar. Los actuales planteamientos de evaluaciones múltiples y alternativas deben ajustarse a este principio
- El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es necesaria una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse que hacen regularmente el trabajo diario.
- El «portafolio» es un instrumento valioso de evaluación, pero depende de su contenido. En todo caso, hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo procedimiento de evaluación, incluyendo el «portafolio», por su incapacidad de abarcar todo el espectro de aspectos evaluables.
- La verdadera evaluación debe ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades del alumno y el centro [educativo]. En rigor, la comparación de centros [educativos] no es posible.
- Los profesores deben rendir cuentas de su acción educativa ante los padres de los alumnos. Para ello, es necesario interaccionar con ellos de manera más frecuente y más informal.¹¹⁵

1.6.3. Tercer enfoque

¹¹⁵ Horowitz, R. A 75-year legacy on assessment: Reflections from an interview with Ralph W. Tyler. *The Journal of Educational Research*, 89, 2, 68-75, 1995. Versión del artículo en: <http://www.jstor.org/pss/27542015>.

El tercer enfoque considera que la evaluación educativa ha pasado por cuatro generaciones: la generación de la medición que comprende los primeros treinta años del siglo XX, la denominada descripción, es la segunda y la tercera, la del juicio o valoración. De acuerdo con los partidarios de este enfoque, los últimos años del siglo XX corresponden a la generación constructivista que se apoya en este enfoque pedagógico y reconoce que la evaluación debe partir de los intereses de los demandantes (estudiantes, profesores, administradores educativos, padres de familia, entre otros).

Los promotores de la cuarta generación abogan por la investigación en evaluación más que por la evaluación-medición, lo cual implica superar una visión gestora de la evaluación, prestar atención al pluralismo de valores e integrar visiones de ciencia más allá del positivismo. Esta perspectiva fue formulada por Egon G. Guba y Yvonna S. Lincoln a finales de los años ochenta como una alternativa a las formas de evaluación educativa de las tres generaciones anteriores. Esta propuesta está sustentada en algunas corrientes postmodernas y acoge criterios de la investigación acción participativa.¹¹⁶

La generación de la medida tuvo un carácter técnico y especializado, es decir, solo especialistas podían diseñar y construir instrumentos de medición. De este período son innumerables textos, investigaciones y baterías de pruebas que constituyen el fundamento de la medición y que todavía hoy se utilizan en la formación en psicometría. Para los actores de esta generación, evaluación educativa y medición son sinónimos.¹¹⁷

¹¹⁶ Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. *Fourth Generation...Op. Cit.*; Egon G. Guba. "What we learned about naturalistic evaluation?" *American Journal of Evaluation*, vol. 8, n° 1, 1987, pp. 23-43. Version electrónica en: http://aje.sagepub.com/cgi/pdf_extract/8/1/23

¹¹⁷ Gronlund, N. E. *Measurement and evaluation in teaching*. New York: MacMillan, 1985; Gronlund, N. E. *Elaboración de tests de aprovechamiento*. México: Editorial Trillas, 1974; Gronlund, N. E. *Medición y evaluación de la enseñanza*. México: Ed. Pax, 1978.

La generación de la descripción coincide con la obra de Tyler quien buscaba evaluar varias situaciones a través de los “tests objetivos”. El más básico, los cambios ocurridos en los estudiantes después de pasar por un programa de formación. Pero también socializar los resultados de las evaluaciones con padres, estudiantes y profesores, así como emitir conceptos sobre la eficacia de los programas educativos y de la capacidad pedagógica de los docentes.¹¹⁸

La generación del juicio o valoración parte de concebir la evaluación más allá de la medición, con lo cual amplía sus objetivos y funciones. Esta generación está marcada por los aportes de Lee J. Cronbach (1916-) y Michel Scriven (1928-) quienes hacia finales de los años 1960 y a principios de los años 1970, publicaron artículos que transformaron la evaluación educativa dando un giro hacia la investigación evaluativa. Estos autores recalcaron la importancia de que la evaluación este más allá de la medición, que contribuya a la toma de decisiones en lo pedagógico, administrativo y educativo; una evaluación que integre otras técnicas que complementen los “tests objetivos”; evaluaciones que reporten resultados que permitan la transformación de experiencias educativas en curso y que posibiliten hacer comparaciones entre diferentes unidades de análisis (instituciones educativas, estudiantes, programas, profesores, etc.), son algunas de las razones de porqué esta generación recibe el nombre de juicio o valoración.¹¹⁹

1.6.4. Pasado remoto

¹¹⁸ Bloom, B.S., Hastings, T. y Madaus G. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel, 1975; Tyler, R. Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1982.

¹¹⁹ Scriven, M.. Goal-free evaluation, en House E. R. (Ed.) *School evaluation: The politics and process*. Berkeley, CA.: McCutchan, 1973 pp. 319-328; ; Cronbach, L. J. Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683, 1963; Popham, W. J. *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya, 1980.

De acuerdo con los enfoques anteriores la evaluación educativa cuenta a partir del siglo XIX. El período precedente, es decir, desde la Antigüedad hasta 1800 d.n.e, se denomina como antecedentes remotos, los cuales se consideran anécdotas, vestigios que ilustran curiosidades sobre cómo se evaluaba en tiempos postreros.¹²⁰

Hacen parte de este pasado los exámenes requeridos para seleccionar altos funcionarios en la administración del Estado chino, posiblemente elaborados hacia el tercer o segundo milenio a.n.e.¹²¹ Nada raro en una cultura que construyó una visión de astronomía hacia el tercer milenio y que durante la dinastía Xia (XXI-XXVI a.n.e) se caracterizó por una vocación agrimensora que le permitió elaborar el primer calendario chino, compuesto por doce meses para cada uno de los cuales se establecían actividades agrícolas y políticas.

También destaca como parte del antepasado remoto la Grecia clásica, en la cual se afirma que Sócrates y discípulos utilizaron cuestionarios como parte de su método.¹²² Tal vez se refieren a la práctica mayéutica que implicó preguntas y respuestas a través de la cual los interlocutores profundizaban en un tema.

No advierten en el pasado remoto importantes aportes, por ejemplo en los griegos, que ayuda a comprender las relaciones entre jerarquías sociales y pruebas de selección. Lo interesante es que para que unas y otras existan, se recurre a los mitos que guardan la responsabilidad del Estado en cuanto a políticas sociales y construyen un discurso con el cual, a pesar de ser mentira, todos están de acuerdo.

¹²⁰ Lukas, José Francisco y Santiago Karlos. *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial, 2004, pp. 54-55.

¹²¹ Coffman, W. E. Essay examinations, en Thorndike R. L (Ed.) *Educational Measurement*. Washington, DC: American Council on Education, 1971; Dubois, P. H. *A History of Psychological Testing*. Boston: Allyn Bacon, 1970.

¹²² Blanco, F. *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amasú Ediciones, 1994.

Analicemos esta parte de la historia para mostrar las relaciones entre cultura y concepciones de evaluación.

En la Grecia Clásica se aceptó un orden fijo del universo. Hecho ante el cual los habitantes tenían que inclinarse, en coherencia la fatalidad y la resignación obstaculizaron la construcción de una atmósfera optimista de esperanza. Este clima se debe en mucho a la penetración en la cultura griega clásica de la idea de Moira, que orientó y controló el pensamiento de los clásicos. De acuerdo con este punto de vista, Sócrates (470-399 a.n.e) consideró que la sociedad tenía una jerarquía social la cual merecía respeto y aceptación; por supuesto, ésta asignaba a los ciudadanos una condición social. De acuerdo con ello para el filósofo existían tres clases: gobernantes, ayudantes y artesanos, a los cuales la República debía educar.¹²³

Sócrates dedicó especial interés a los gobernantes. En el Libro III de *La República*, luego de exponer a Glaucón las características básicas de la instrucción y educación basadas en la música y gimnasia, advierte que es necesario resolver la cuestión acerca de ¿cuáles de los ciudadanos han de gobernar? Para Sócrates deben gobernar los mejores que son aquellos que pondrán lo mejor de si para ocuparse de la ciudad.¹²⁴

Pero, ¿cómo escogerlos? Propone tres pruebas las cuales deben administrarse en las diferentes etapas de la vida de los elegibles. Una vez éstos lleguen a la edad madura, se escogerá el que haya reportado los mejores resultados en las pruebas. La primera prueba tiene como objetivo valorar que tanto olvida la verdad un posible gobernante, para ello invita a que los candidatos realicen tareas que impliquen olvidar o distraerse, tal el caso de

¹²³ Bury, John B. *La idea de progreso*. Madrid: Alianza Editorial, 1971, pp. 19-42; Kira, J. E. *et al. Los filósofos presocráticos: historia crítica con selección de textos*. 2 ed. Madrid: Editorial Gredos, 1987, *cfr.*, Introducción.

¹²⁴ Platón. *El Estado o La República*. Paris: Casa Editorial Garnier, 1900, Libro III, 412c-415d.

hablar con demagogos o charlatanes. La segunda es de resistencia y tiene por propósito evaluar a través de trabajos duros y violentos la capacidad de resistencia de los candidatos. La tercera prueba es sutil, es de seducción, y su objetivo es medir la capacidad del posible gobernante para cambiar la verdad cuando está sometido a presión, dolor o placer. Esta última prueba permitirá seleccionar aquellos candidatos equilibrados, incorruptibles y decentes. Los que superen las pruebas serán gobernantes; los que no las aprueben auxiliares.¹²⁵

Note el lector que las tres pruebas tiene el propósito de seleccionar a gobernantes. Lo mejor de lo mejor. Ello indica que detrás existe una clasificación social que justifica tal elección, porque si el gobierno de la ciudad queda en las manos menos indicadas, ésta se destruirá. La selección obedece a una lógica de jerarquía social, sin ella, aquélla sobra.

Para justificar la existencia de la jerarquía social, el filósofo recurre a un mito fenicio, coherente con el pesimismo y determinismo griegos: es un mito amalgamado con la idea de Moira. A su vez, la Moira encadenaba con el mito de la Edad de Oro, de acuerdo con la cual “el tiempo desprecia el valor del mundo”. Un axioma pesimista que orientó la vida de los griegos y de acuerdo con el cual ir a futuro significaba decadencia; por tal razón la noción de tiempo cíclico se ajustaba a los marcos conceptuales de los griegos clásicos. Los griegos sentían que estaban enfrentados con poderes desconocidos e incalculables y que las realizaciones humanas dependían de tales poderes.¹²⁶

Cada ciclo repetía hasta en sus más mínimos detalles el curso y los acontecimientos del anterior. Así que todo era reiteración infinita, por ello no es raro que Marco Aurelio

¹²⁵ Platón. *La República. Op. Cit.*, 412e-414c

¹²⁶ Bury, John B. *La idea... Idem.*; Ronchi, Rocco. *La verdad en el espejo. Los presocráticos y el alba de la filosofía.* Madrid: Akal, 1996, pp. 46-49; Brunschwig, Jacques y Lloyd, Geoffrey. *Diccionario Akal del Saber Griego.* Madrid: Akal, 2000, pp. 60-84.

sentencie en sus meditaciones que “Un hombre de cuarenta años que posea la más mediana inteligencia puede decir que ha visto todo lo pasado y lo futuro; así de uniforme es el mundo.”¹²⁷.

Regresando a Sócrates y la justificación de las tres clases sociales, en diálogo con Glaucón, el filósofo señala que se siente avergonzado de explicar a los ciudadanos que una vez que fueron formados en su juventud por la ciudad, ellos deben tener conciencia que en la defensa del Estado todos son hermanos, pero que en la organización social hay diferencias y que cada uno ocupa un lugar. El relato que hace Sócrates del mito fenicio es el siguiente:

- [...] escucha ahora el resto del mito, “Sois, pues, hermanos todos cuantos habitáis en la ciudad -les diremos siguiendo con la fábula-; pero, al formaros los dioses, hicieron entrar oro en la composición de cuantos de vosotros están capacitados para mandar, por lo cual valen más que ninguno; plata, en la de los auxiliares, y bronce y hierro, en la de los labradores y demás artesanos. Como todos procedéis del mismo origen, aunque generalmente ocurra que cada clase de ciudadanos engendre hijos semejantes a ellos, puede darse el caso de que nazca un hijo de plata de un padre de oro o un hijo de oro de un padre de plata o que se produzca cualquier otra combinación semejante entre las demás clases. Pues bien, el primero y principal mandato que tiene impuesto la divinidad sobre los magistrados ordena que, de todas las cosas en que deben comportarse como buenos guardianes, no haya ninguna a que dediquen mayor atención que a las combinaciones de metales de que están compuestas las almas de los niños. Y si uno de éstos, aunque sea su propio hijo, tiene en la suya parte de bronce o hierro, el gobernante debe estimar su naturaleza en lo que realmente vale y

¹²⁷ Marco Aurelio. *Meditaciones*. Madrid: Cátedra, 2001, XI, 1.

relegarle, sin la más mínima conmiseración, a la clase de los artesanos y labradores. O al contrario, si nace de éstos un vástago que contenga oro o plata, debe apreciar también su valor y educarlo como guardián en el primer caso o como auxiliar en el segundo, pues, según un oráculo, la ciudad perecerá cuando la guarde el guardián de hierro o el de bronce”.¹²⁸

Relatado el mito, Sócrates pregunta a Glaucón si hay algún método de hacer creer tal mentira a los ciudadanos. “Ninguno”, responde Glaucón. Y agrega.

“No en la generación actual; no hay manera de lograrlo; pero sí es posible hacer que sus hijos creen ese cuento, y los hijos de sus hijos, y luego toda su descendencia.”¹²⁹

Y el mito se hizo. Este diálogo entre Sócrates y Glaucón se repite una y otra vez para promover y forjar la aceptación de jerarquías sociales según constitución innata. De ello se deriva que el principal mandato para los magistrados es cuidar el puesto de cada uno según la naturaleza del metal de que esté hecho el ciudadano. Durante un tiempo el mito se apoyó en las leyes naturales; en otros, en el dogma, y desde la modernidad, en la ciencia.¹³⁰

El siglo XVI aporta informaciones más completas sobre los antecedentes remotos de la evaluación educativa. Así por ejemplo se evocan las publicaciones de un manual para preparar exámenes escritos hecho por jesuitas en 1599;¹³¹ la de un texto en 1575, cuyo autor, el médico y filósofo español Juan de Huarte de San Juan (1529-1588) plantea los

¹²⁸ Platón. *La República. Op. Cit.*, 414c-415d.

¹²⁹ Platón. *La República. Idem.*

¹³⁰ Lledó Iñigo, Emilio. *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria.* Barcelona, Crítica, 1992.

¹³¹ Muñiz J. *Teoría clásica de los tests.* Madrid: Pirámide, 1998.

aspectos centrales que debe dominar una persona en el campo de las ciencias, así como cómo aprender y qué cosas aprender, qué es ingenio; el texto de San Juan también define procesos cognitivos (ingenio, análisis, memoria, etc.). El texto en cuestión tiene el título *Examen de ingenios para las ciencias*.¹³²

También destaca la obra del filósofo y pedagogo Juan Luís Vives (1492-1540), enfocada en aspectos pedagógicos, morales y psicológicos, en las cuales daba cuenta, entre otras cuestiones, de formas de recoger información para preparar evaluaciones dirigidas a estudiantes. Vives escribió una obra dirigida al futuro Felipe II, la intención era enseñar al príncipe latín y cuestiones morales.¹³³

La búsqueda de fuentes en los cuales se encuentre algo relacionado con evaluación educativa en el pasado remoto pasa por pasajes de la Biblia¹³⁴, Cicerón, San Agustín y se considera que la obra *Tetrabiblos*, atribuida a Ptolomeo, es el tratado más importante sobre evaluación en la Antigüedad.¹³⁵ No se sabe como el considerado primer manual de astrología deriva en tratado de evaluación.

Estas reflexiones sobre historia de la evaluación educativa están imbuidas de teleología ya que los antepasados remotos son tal porque avanzan al momento fundacional, finales del siglo XIX cuando se realizaron los primeros tests psicométricos.

De acuerdo con esta visión el ciclo se completa con los trabajos del político y educador estadounidense Horace Mann (1796-1859) quien en 1845 utiliza en escuelas de

¹³² Rodríguez, T. *et al.* *Evaluación de los aprendizajes*. Aula Abierta Monografías 25. Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo, 1995. Los lectores pueden hallar una versión de *Examen de ingenios para las ciencias* en <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/60366177547992788551157/index.htm>

¹³³ Perales Montolío, M. J. *Proyecto docente presentado en el concurso ordinario para la plaza de Profesor Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Medición y evaluación en educación)*. Universidad de Valencia, 2002. Sobre Vives cabe resaltar que fue amigo de Tomás Moro y de Erasmo de Róterdam; profesor de las universidades de Lovaina y Oxford.

¹³⁴ Sunberg, N. D. *Assessment of person*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1997

¹³⁵ McReynold, P. *Advances in Psychological Assessment*, vol. III. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.

Boston tests escritos para valorar destrezas de lecto-escritura y medir la efectividad de programas de instrucción.¹³⁶ No obstante, estos productos son considerados como poco válidos y confiables, carentes de un enfoque teórico y que responden a prácticas cotidianas. Junto con Mann se considera padre fundador de la evaluación educativa a J. M. Rice, quien aplicó tests entre 1895-1905 a más de 33 mil estudiantes con el propósito de hacer comparaciones de la efectividad de cursos de ortografía impartidos en escuelas americanas.¹³⁷

Conclusiones

Un balance de los trabajos reseñados sobre historia de la evaluación permite destacar las siguientes características. En primer lugar no son obras de historia, son más bien pesquisas que rastrean en diferentes períodos qué se hizo o dijo sobre el tema de la evaluación educativa; acogen una concepción de historia que no supera la ubicación de fechas, personajes y hechos en relación con un tema.

La ubicación se repite de un trabajo a otro sin que se aprecie una labor de crítica o profundización. Es información que pasa de un texto a otro sin someterse a cuestionamientos. La concepción de historia como cultura general se afirma en el espacio que ocupa estas reseñas en los textos: constituyen un capítulo de carácter informativo que no tiene ninguna conexión con el resto del texto, salvo el tema.

¹³⁶ Las investigaciones de Mann impulsaron la sustitución de las evaluaciones orales por las escritas. Cfr. Barbier, J. M.. *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós, 1993; Lukas, José Francisco y Santiago Kalos. *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial, 2004, p. 56.

¹³⁷ Max D. Engelhart and Thomas Macklin. "Rice as the inventor of the comparative test", *Journal of Educational Measurement*, Volume 3, N° 2, Summer, 1966. pp. 141 y ss. Versión del artículo en <http://www.jstor.org/pss/1433889>; Barbier, J. M.. *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós, 1993; Mateo, J. y otros. *La evaluación...* *Op. Cit.*

Es decir, estos trabajos parten de una concepción de historia limitada y por tal razón no articulan la información que presentan sobre los rastros en el tiempo de la evaluación educativa con aspectos sociales, culturales, económicos o políticos. Son reseñas de hechos (personajes, fechas de elaboración de tests) que concluyen cuando en la historia “aparecen” los personajes que crearon los tests objetivos.

Cuando se llega a este momento, el recuento se vuelve disciplinar (desarrollo de psicometría y psicología) y técnico, y se articula de manera parcial con cambios sociales, dando por entendido, por ejemplo, que la creación de sistemas nacionales de evaluación requirió el diseño y construcción de instrumentos de medición o que Revolución Industrial implica per se evaluación educativa.

Desde este lugar, juzgan lo anterior al siglo XIX como anecdótico, curioso, pero irrelevante y desarticulado de la evaluación educativa que inicia en el siglo XIX.

Considerar articulaciones entre evaluación educativa con, por ejemplo, formación del individualismo o construcción de determinados valores no interesa.¹³⁸ O tejer explicaciones sobre porqué la evaluación educativa en la Antigüedad (China y Grecia) como en la Edad Media estuvo asociada con calificar altos funcionarios o nobles, tampoco tiene relevancia.

En síntesis son trabajos que contienen información histórica sobre evaluación educativa, la cual es organizada en un esquema evolutivo que permite mostrar avances y diferencias en relación con el pasado. Desde esta perspectiva, el progreso de la evaluación

¹³⁸ En los siguientes textos pueden encontrarse relaciones entre formación del individualismo o de valores modernos con medición en sentido amplio. Gurevich, Aaron, *Los orígenes del individualismo europeo*, Barcelona: Crítica, Grijalbo Mondadori, 1997; Davis Zemon, Natalie, *El regreso de Martín Guerre: la insólita historia que nos acerca a la sociedad rural del siglo XVI*. Barcelona: Antoni Bosch Editor, 1999; Jacques Le Goff, *De los cielos a la tierra. Cambios en el sistema de orientaciones de valores en el Occidente cristiano de los siglos XII-XIII*. Madrid: Odisea, 1991; Crosby, Alfred. *La medida de la realidad. La cuantificación y la sociedad occidental, 1250-1600*. Barcelona: Crítica, 1998.

alcanza sus mayores glorias con el diseño, construcción y aplicación masiva de pruebas estandarizadas a poblaciones escolares, militares y empresariales a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

1.6.5. Evaluación en los años 1990

Tal vez la palabra crítica en sentido de oposición engloba los trabajos que en Colombia se han hecho sobre el tema de la evaluación educativa. La mayoría de estos trabajos sino todos estudian un período que empieza en la década de 1990. Durante estos años las políticas neoliberales impulsaron la desregulación, descentralización y privatización de la educación. Éstas políticas dieron importancia a la evaluación entendida como aplicación de pruebas de rendimiento, competencias o conocimientos a grupos de estudiantes que estaban a mitad o final de un ciclo de enseñanza (por lo general básico). Estas pruebas hacen parte de programas de Evaluación de la Calidad de la Educación, que en algunos países fueron financiados con recursos de organismos multilaterales.

La Evaluación de la Calidad de la Educación es una política global que cada país bautizó de manera particular, en Colombia recibieron el nombre de pruebas SABER y se aplican desde 1991. La renovada importancia de la evaluación en la política educativa despertó el interés de investigadores, académicos, políticos y movimientos sindicales que produjeron una ola de trabajos sobre el tema. El interés se mantuvo y avivó con las transformaciones en el año 2000 en el Examen de Estado para Ingreso a la Educación Superior (hoy Saber 11°), el advenimiento de los Exámenes de Calidad de la Educación

Superior (hoy Saber Pro) durante el primer lustro del siglo XXI y la aplicación de pruebas internacionales.

En estos trabajos las consideraciones históricas conservan las características analizadas en el apartado anterior. Son capítulos que parten en 1990, a lo sumo una o dos décadas antes, cuyo eje de reflexión es el dato (nombres, fechas, decretos o leyes) que dentro de los trabajos no revisten mayor interés. Cumplen un rol informativo. El centro de atención de las investigaciones sobre evaluación educativa desde los años 1990 es la política educativa y sus consecuencias para el sector y la sociedad.¹³⁹

Algunos trabajos dedican esfuerzos al análisis de instrumentos que se aplican a los estudiantes sin una propuesta teórica y metodológica clara, lo cual hace que se entremezclen los planos político, técnico, estadístico, disciplinar y pedagógico.

Dos categorías de análisis son comunes en estos trabajos. La primera enfrenta lo tradicional con lo alternativo, en una especie de dualidad o dicotomía donde lo uno es “bueno” y lo otro “malo”. Son análisis amplios que arrastran a uno u otro extremo sin reconocer matices, articulaciones o integraciones. En estos trabajos lo histórico poco cuenta.

La segunda categoría es denunciar el papel central de la evaluación educativa: seleccionar que se asume como forma de control con distintas facetas de acuerdo con las sociedades y periodos de tiempo. La pregunta entonces es ¿por qué la evaluación selecciona? o ¿por qué y cómo se conforma en mecanismo de control? Algunas respuestas

¹³⁹ Jaimes Gómez, Manuel Alberto. *Evaluación y promoción escolar*. Pamplona: Centro de Estudios a Distancia – CEDUP, Universidad de Pamplona, 1999, pp. 4-10.

acuden al desarrollo de las ciencias en el marco de la modernidad y justifican en este desarrollo los logros de la psicología o de la psicometría.

Por otra parte, los contados trabajos históricos recuentan los hitos de la evaluación educativa, los cuales se reflejan en las normas o en hechos puntuales que dan vida a la medición. Desde esta perspectiva se responden preguntas como: ¿cuáles son las leyes o decretos que dieron origen a tal o cual dependencia pública o privada especializada en evaluación educativa?, ¿en qué año comenzaron a aplicarse tests de manera censal?, ¿quiénes trajeron las primeras baterías de pruebas?, ¿quiénes fueron los pioneros de la evaluación educativa en el país?

En algunos de los trabajos se articula de manera parcial el desarrollo de la evaluación educativa con las demandas de la sociedad y anudan, por ejemplo, el diseño y construcción de tests con la necesidad de seleccionar soldados, operarios o estudiantes.

Son más recurrentes y casi generalizadas las versiones “ideológicas” en cuanto aducen la consolidación de la evaluación a los designios del capitalismo. Para ello traen a cuento documentos de política estadounidense o de organismos internacionales desde los cuales se dicta la doctrina educativa para América Latina.

En el campo de la historia de las ideas se han explorado algunas hipótesis que se recogen y profundizan en el presente trabajo. Una importante que ofrece diferentes perspectivas de análisis señala que el surgimiento de la evaluación educativa estuvo marcado por movimientos ideológicos conservadores en la sociedad norteamericana y en el

capitalismo.¹⁴⁰ Un ejemplo son las concepciones de Tyler sobre curricula y la construcción de una taxonomía de objetivos de evaluación que con base en ellas hizo Benjamín Bloom.

Estos trabajos recurren a las propuestas teóricas de Max Weber, Pierre Bourdieu y Karl Marx.¹⁴¹ Pero es Foucault quien señala más derroteros, los cuales llevan a quienes trabajan desde esta perspectiva a considerar a la evaluación educativa como mecanismo de exclusión acorde con una escuela “examinadora” que “ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia”.¹⁴²

Desde este contexto se juzga que los desarrollos de la evaluación educativa corresponden con modelos de escuela perjudiciales para la educación:

En este contexto cultural, la influencia en el campo de la evaluación se introduce y se refuerza a través del movimiento científico de medición (Thorndike) que se centra en la invención de artefactos y técnicas para medir características de personalidad de los individuos.¹⁴³

¹⁴⁰ Noble, David F. *El diseño de los Estados Unidos. La ciencia, la tecnología y la aparición del capitalismo monopolítico*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1987; Noble, Douglas D. “Education, Technology, and the Military”, en: Beyer, L.E and Apple M. W. (Eds.) *The curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*. Albany: State University of New York, 1988, pp. 241-258.

¹⁴¹ Recurrir no significa construir un cuerpo teórico para estudiar el fenómeno de la evaluación educativa. En más una caza de citas que utilizan los autores para afirmar o rechazar postulados. En este sentido, en el caso de Weber se apela a los tipos de dominación. Weber señala que la dominación legal con administración burocrática tiene un principio de jerarquía administrativa que demanda profesionales, los cuales hacen parte de un cuadro administrativo si obtienen resultados de éxito en pruebas. Cfr. Weber, Max. *Economía y sociedad*. México: FCE, 1969, pp. 173-175. Los trabajos de Bourdieu, el trabajo que más se cita es Bourdieu, P. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona. Editorial Labor, 1967; el concepto de fetiche de Marx inspira algunos trabajos que analizan la cosificación de los resultados de exámenes por parte de los medios de comunicación. Cfr. Martín Granovsky. “La evaluación como fetiche” en Emilio Tenti Fanfani et al. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2003. pp. 94-110. Para la teoría de fetiche cfr. Isaak Illich, Ruben. *Ensayos sobre la teoría marxista del valor*. Córdoba: Ed. Pasado y Presente, Córdoba, 1974, pp. 153-173; Marx, Carlos. *El Capital, crítica de la economía política*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, T. I, Sección Primera, Capítulo 1.

¹⁴² Foucault, M. *Vigilar y castigar...Op. Cit.*, p. 192

¹⁴³ Álvarez Méndez, Juan Manuel. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata, 2001, p. 29.

Se coloca el acento en las consecuencias de los resultados de dichos artefactos y técnicas (ejemplo los test para medir inteligencia tipo coeficiente de inteligencia) que causó tantos malentendidos. Los usos que de ellos se hicieron trascendieron los valores educativos para derivar en sutiles pero potentes instrumentos para la exclusión y la marginación.¹⁴⁴

No obstante, la articulación de estos planteamientos “teóricos” con el análisis de fuentes (instrumentos, marcos teóricos de éstos, resultados, etc.) es escasa o nula. Son propuestas que parten del presupuesto de que la política educativa es coherente y que una vez formulada se trasmite hacia todas las instituciones y personas de manera igual. En este sentido, desde esta perspectiva, hay una articulación entre políticas y pruebas. Puede observarse que tal coherencia no existe y que las pruebas tienen diferentes planos que no corresponden con la política; en muchas ocasiones, la contradicen. Es decir, la parte (política) no es punto de comprensión unívoco para otras partes o el todo.

¹⁴⁴ Darling,-Hammond, L. “Performance-Based Assessment and Educational Equity”. *Harvard Educational Review*, vol. 64, nº 1, pp.5-30.

2. CAPÍTULO 2

Las condiciones de la evaluación-selección

Presentación

Los exámenes estandarizados que utilizan los Estados para seleccionar entre poblaciones de estudiantes a aquellos que de acuerdo con criterios de las pruebas pueden ingresar a un nivel educativo superior, entran en escena en los primeros años del siglo XX.

Los exámenes-selección son parte de procesos amplios y de larga duración, relacionados con la modernización de los países. En el campo de la educación la modernización implica la construcción y consolidación de sistemas educativos, tarea que lleva más de un siglo en países como Colombia que pasó de ser colonia española a república a principios del siglo XIX.

La construcción y consolidación de sistemas educativos está aparejada con diferentes factores de la formación de los Estados. Por ejemplo con el desarrollo de la economía de un país, con los intereses políticos de diferentes sectores sociales y con el comportamiento de la población. La relación con el desarrollo económico tiene diferentes rutas; un caso, países con fortaleza en un u otro sector de la economía requieren modalidades diversas de educación. La defensa de intereses políticos incide desde la concepción de educación hasta los sectores de la población a la cual debe ir dirigida. Por otra parte, el comportamiento de la población depende en buena parte de valores: en sociedades tradicionales los jóvenes tienen a seguir estudios superiores relacionados con los valores de esas sociedades y a dejar carreras que implican el cultivo de valores

diferentes a sus sociedades. También, sociedades con poblaciones jóvenes demandan más educación de primeros ciclos (primaria y secundaria) que superior.

La evaluación-selección es parte de estos procesos y en buena medida está determinada por el curso de los mismos. Por lo tanto, una historia de la evaluación no es tanto una descripción de los instrumentos, actores, instituciones que hicieron posible la evaluación como la comprensión y ubicación de ésta en procesos de modernización en los cuales convergen múltiples actores, instituciones e intereses.

En este sentido la evaluación es resultado, producto de procesos más amplios y como tal es indicadora de formas de racionalización socioculturales. Es decir, para que exista evaluación-selección las sociedades deben relacionarse con concepciones de educación que implican reconocimiento de las ciencias, especialmente de las experimentales; inserción del país en contextos internacionales, vía comercio internacional; un sistema educativo centralizado que impulse pautas comunes, lo que implica cierta solidez del mismo sistema.

Un ejemplo ayuda a explicar lo anterior. A los exámenes de selección los antecede un crecimiento de la demanda y oferta de niveles superiores de educación; a su vez, el crecimiento de la oferta y demanda corresponde con naciones donde existe algún “desarrollo” económico, es decir, en donde los sectores primario, secundario y terciario de la economía, tienen alguna fortaleza. Por supuesto, el “desarrollo” económico conlleva lucha de intereses que incide en los modelos de educación que se adopten. Sumemos los cambios en las formas de producción tradicionales utilizadas por la población, particularmente, en el sector primario; pero también, afecta los valores, sobre los cuales se producen cambios.

El anterior panorama no sucede en ciclos de causa-efecto, son procesos simultáneos en los cuales se presentan dislocaciones o asimetrías, que implica que no en todos los países con las anteriores características existen o existieron exámenes de selección. En este sentido, un investigador puede advertir diferentes intersticios y relaciones para explicar la evaluación-selección, pero no en todos accederá al material que le permita encontrar una explicación coherente.

Interesa remarcar las relaciones entre exámenes de selección y factores sociales, culturales, políticos y económicos, a partir de las cuales estudiaré la historia de la evaluación educativa externa en Colombia. Esta perspectiva difiere de un interés por los desarrollos de los exámenes de admisión, temas que han sido tratados desde una perspectiva evolutiva, relacionada con el desarrollo de psicología en nuestro país.

En este trabajo se defiende que los exámenes de selección se enmarcan en procesos de modernización, los cuales impactan de diferente manera a las sociedades. Los procesos de modernización transcurren de manera pausada, lapso durante el cual afectan valores y en general las maneras de ver, pensar y hacer las cosas. Frente a estos procesos, sectores de la población se adaptan en tanto otros resisten a los patrones que vienen con la modernización.

En el caso de la evaluación educativa se pasó de formas de evaluación educativas “naturales”, sustentadas en jerarquías sociales a otras consideradas “objetivas”, sustentadas en el mérito, en el transcurso de un siglo, si contamos desde mediados del siglo XIX. ¿Cómo y por qué sucedió dicho cambio? ¿Cuáles condiciones sociales, políticas, culturales y económicas favorecieron la apropiación de evaluaciones-selección? Estas preguntas orientan el presente capítulo.

En el apartado **LAS LUCHAS POR LO UNIVERSAL** estudio cómo fue la apropiación de la modernidad en la educación colombiana por parte de la sociedad, economía y cultura del país. Lo que significa que se traza una ruta que muestra formas de apropiación de las ciencias experimentales y del valor del mérito, logro o desempeño en educación. La importancia de tales apropiaciones para la evaluación-selección es que ésta se basa en el reconocimiento de la ciencia y de patrones universales para desarrollarse. Este trabajo de apropiación fue impulsado especialmente por sectores conservadores que defendían intereses políticos enlazados con económicos.¹⁴⁵

La apropiación de patrones modernos a través de discursos sociales, políticos, económicos y culturales tropezó con las **LIMITACIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO**, las cuales fueron reflejo de las carencias del país y de Latinoamérica. Estas limitaciones tienen relación con las concepciones de educación, especialmente de la educación secundaria; el desarrollo de los sectores de la economía, el impacto de éste en la población, así como con el déficit educativo que padeció el Estado colombiano durante la primera mitad del siglo XX. La explicación de estos temas sustenta el segundo capítulo.

En el tercer acápite recorro las **PRÁCTICAS DE LA EVALUACIÓN-SELECCIÓN EDUCATIVA**. Para ello seleccioné aquellas que se plasmaron en la normatividad desde mediados del siglo XIX hasta 1968. El capítulo muestra la relación entre las diferentes formas que asumió la evaluación como selección para la admisión a la educación superior con la apropiación de la modernidad y las limitaciones del sistema

¹⁴⁵ Thompson, E. P. *Costumbres en común*. Barcelona, Crítica, 1995; capítulo 6. Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial. En este apartado, Thompson estudia el significado y los alcances de la apropiación del reloj en Inglaterra entre los siglos XIV al XVIII.

educativo, situación que propició “ires” y “venires” de propuestas de exámenes. Esta variedad de instrumentos de selección dependió de un sistema educativo que tuvo tres administraciones que limitaron el alcance de una educación nacional: la nación, los departamentos y los municipios.

En la cuarta parte, **EL SERVICIO NACIONAL DE PRUEBAS**, es el escenario donde convergen, entre otras situaciones, centralización educativa, planes de estudios comunes y ampliación del sistema educativo; convergencia auspiciada por las misiones extranjeras para el desarrollo que ofrecieron un marco de “neutralidad” para el impulso de la educación durante los gobiernos del Frente Nacional. El Servicio Nacional de Pruebas es una muestra de la tecnificación de la educación producto a su vez de la ola de planeación económica y social que se impulsó en los países del tercer mundo durante las primeras décadas de la Guerra Fría.

En la cuarta parte realizo un seguimiento a la idea fundadora de la evaluación educativa: ayudar a mejorar los procesos de aprendizaje-enseñanza, objetivo que impulsaron Binet, Tyler, Bloom, entre los fundadores; así como Cronbach y Scriven, entre las generaciones actuales de expertos en evaluación educativa. No obstante, la evaluación educativa tomó otros rumbos que previeron sus fundadores pero que no recomendaron.

Hago un recorrido por las ideas que inspiraron la evaluación educativa. Especialmente reviso las propuestas de Binet, Tyler y Bloom sobre el tema. Me detengo en el último autor señalado porque el fue la base teórica y técnica de la evaluación educativa en Colombia. Luego de estudiar su propuesta, analizo las limitaciones y los alcances de la misma en nuestro país. Por último, realizo un acercamiento a las primeras pruebas en

ciencias sociales, diseñadas, construidas y aplicadas por el ICFES, con el propósito de analizarlas desde la historia como disciplina.

2.1. Las luchas por lo universal

La evaluación-selección es un proceso racional y técnico. Llegar a ella demanda la adopción y aceptación de principios científicos y de una concepción moderna de ser humano, así como de las disciplinas objeto de evaluación. En otras palabras, la evaluación-selección funciona sobre parámetros universales.

En cuanto a los principios científicos la evaluación descansa sobre el presupuesto de habilidades y procesos cognitivos comunes que son susceptibles de medición a través de pruebas objetivas. Lo anterior supone una concepción de ser humano en construcción, apoyada en disciplinas como la psicología y biología; este ser humano puede ser orientado por medio de la educación a alcanzar logros y desempeños cada vez mejores. Por supuesto, los logros y desempeños deseables los imponen lógicas externas a las instituciones escolares, tal el caso del mercado.

Lo anterior no lo logran las sociedades por medio de normatividades. Por más que se quiera imponer, por ejemplo, un plan de estudios común a través de un decreto o promover concepciones de estudiantes y docente diferentes a las tradicionales, nada se logra si antes las sociedades no se han enfrentado con procesos en los cuales se promueven los nuevos valores.

Estos procesos son los responsables de sustituir el énfasis local por el nacional o regional y de traer concepciones de educación, pedagogía, ciencia y disciplinas que confrontan las tradicionales. Esta es la base de la evaluación-selección: procesos de homogenización.

Las luchas por lo universal que hicieron posible el desarrollo de la evaluación selección tienen relación con la apropiación o rechazo de valores modernos en la sociedad y en la educación. Esto fue posible a través de discursos político-económicos que, desde finales del siglo XIX, permearon el campo educativo y abrieron el camino a propuestas como la evaluación-selección.

La apropiación o rechazo de valores modernos implicó el cambio de régimen administrativo de la educación de uno descentralizado a uno centralizado. Como explicaré más adelante, una administración de la educación en manos de tres entes territoriales (nación, departamentos y municipios) fue un impedimento para proyectos de evaluación-selección, que por el contrario demanda una centralización de la administración de la educación.

A continuación expongo estas luchas por lo universal que prepararon el terreno para que la evaluación-selección fuese posible a finales de la década de 1960.

2.1.1. La apropiación o rechazo de la “naturaleza humana” moderna

Algunos logros de las administraciones de Núñez indican la lenta y precaria adopción de la modernidad por parte de la sociedad colombiana. Por ejemplo, la expansión de las exportaciones de café en el lapso de siete años (1887-1894); la duplicación de kilómetros de vías férreas entre 1885 y 1890; la fundación en 1887 de la Escuela Nacional de Minas como de la Sociedad Colombiana de ingenieros; el aumento de la inversión extranjera a través de la instalación en el país de una sede de United Fruit Company; la

fundación de una planta de producción de ácido sulfúrico en Bogotá en 1890 y un año más tarde, el establecimiento de la Cervecería Bavaria.

Lo que nos interesa en este trabajo es el análisis de la interiorización de valores modernos (universales) que trajo aparejado el proceso de modernización del país. Estos valores permitieron la conformación de una “naturaleza humana”¹⁴⁶, diferente a la que se rige por valores y principios tradicionales. Pero se debe anotar que la integración de la “naturaleza humana” moderna no fue igual en todos los sectores de la población, ni siquiera de una misma región o ciudad.

Podemos apreciar que en representantes de las elites esta “naturaleza” se refleja en un cierto optimismo por los cambios que se observaban alrededor, actitud que muestra el interés y cercanía de las elites con la noción de progreso.

Este optimismo en el progreso se palpa en José Eusebio Caro quien consideró que para finales del siglo XIX el telégrafo, las carreteras y los barcos de vapor, ayudarían a la economía y estabilidad social¹⁴⁷. También destilaban optimismo miembros de la familia Samper (Miguel, padre e hijo) que deseaban utilizar la energía del Salto del Tequendama para iluminar a Bogotá¹⁴⁸, o Salvador Camacho Roldán, quien vaticinaba que estar lejos de las ciencias era estar muerto¹⁴⁹. O Julio Palacio, un joven de 18 años, quien se ufanaba de recorrer el trayecto Bogotá-Barranquilla en cuatro días¹⁵⁰. Para todos, miembros de una

¹⁴⁶ El concepto de “naturaleza humana” es tomado de Thompson, E. P. *Costumbres en común*. Barcelona, Crítica, 1995; capítulo 6. Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial. En este apartado, Thompson estudia el significado y los alcances de la apropiación del reloj (en general de la medida) en Inglaterra entre los siglos XIV al XVIII, especialmente p. 398.

¹⁴⁷ Jaime Jaramillo Uribe, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Bogotá, Temis, 1964, pp. 202-203.

¹⁴⁸ Miguel Samper, *Escritos político-económicos*, vol. 2, Bogotá, Banco de la República, 1977, p. 161; Julián Vargas Lesmes y Fabio Zambrano, “Santa Fe y Bogotá: evolución histórica y servicios públicos, 1600-1957”, en: Pedro Santana R. (ed.), *Bogotá 450 años. Retos y realidades*, Bogotá, Servigraphics Ltda., 1988, pp. 58-59.

¹⁴⁹ Salvador Camacho Roldán, *Artículos escogidos*, Bogotá, Librería Colombiana, s.f., p. 71.

¹⁵⁰ Julio H. Palacio, *Historia de mi vida*, Bogotá, Camacho Roldán, 1942, pp. 178-182.

elite, era claro que el progreso corría de la mano del positivismo, las ciencias y la tecnología.

En otros sectores de la población la “naturaleza humana” a favor del progreso, que de acuerdo con Thompson está aparejada con la modernidad, no era tan evidente al finalizar el siglo XIX o se hallaba en calidad ínfima. Por ejemplo, el espíritu comercial propio de los países “avanzados” no calaba en los tenderos de Bogotá. Un extranjero de la época anotaba:

Su trabajo [el de los comerciantes bogotanos] raras veces es muy persistente y tenaz. El apuro febril, tan de usanza en los Estados Unidos, no se conoce aquí. Todo se hace de manera acompasada, habiendo siempre tiempo para una charla. Uno se pasea lentamente por la calle, se encuentra con un amigo [...] para continuar todos charlando por horas, parados en medio del andén, cerrándoles así despreocupadamente el paso a los transeúntes. O se entra al almacén de algún amigo, no pensando en hacer una compra o en cerrar un negocio, sino simplemente para pasarse una horita charlando.¹⁵¹

El testimonio de Hettner muestra que todavía no se asumía o se imponía la disciplina del tiempo y la mentalidad del comerciante moderno, por lo menos en los tenderos de la capital que a la sazón era la ciudad más importante del país. Aquellas costumbres que se evidenciaban en que los precios de los productos que se ofrecían en las tiendas de Bogotá no fueran fijos, por lo que podían regatearse hasta alcanzar precios razonables, implicaban otro uso del tiempo: “Toda transacción requiere el doble, el triple, y

¹⁵¹ Alfred Hettner, *Viajes por los Andes Colombianos (1882-1884)*, Primera versión castellana, Bogotá, Publicaciones del Banco de la República-Archivo de la Economía Nacional, 1976, p. 85.

hasta diez veces el tiempo que nosotros solemos concederle. Pero, sea en pro o en contra, el factor tiempo todavía no ha llegado a tener importancia en la vida de los colombianos.”¹⁵²

Lo anterior indica que no se había generalizado usos del tiempo moderno y que las diferencias entre trabajo y vida, propias de sociedades modernas, aún eran muy difusas en los tenderos y comerciantes de la Bogotá de finales del siglo XIX. A diferencia, siguiendo a Thompson, en las sociedades donde existe una “estructuración de la mano de obra”, hay “establecimiento de reglas para las horas de trabajo y no trabajo, para los métodos y cantidades a pagar, para el movimiento de entrada y salida al trabajo y de una posición a otra. Supone reglas relacionadas con el mantenimiento de la continuidad en el proceso laboral...”¹⁵³

La indiferencia ante un uso estricto del tiempo, como las que nos transmiten las observaciones de Hettner, es propia de comunidades con estructuras mínimas de comercialización y administración. En estas comunidades las tareas cotidianas obedecen a una lógica de necesidad que se revela ante otras lógicas como las del comercio. En otras palabras, la medida del tiempo se orienta de acuerdo con actividades domésticas. Son ritmos “naturales” de trabajo que podemos describir como “orientación al quehacer”, en donde las relaciones sociales y el trabajo están entremezclados “–la jornada de trabajo se alarga o contrae de acuerdo con las labores necesarias- y no existe mayor sentido de conflicto entre el trabajo y el “pasar el tiempo””.¹⁵⁴

¹⁵² Alfred Hettner, *Viajes... Op. Cit.*, p. 117.

¹⁵³ E. P. Thompson. *Costumbres en común*. Barcelona, Crítica, 1995, p. 447.

¹⁵⁴ *Ibid.*, pp. 400-404.

2.1.1.1. Valores modernos y café

Unas décadas más adelante este panorama cambiaría. El proceso de rechazo o apropiación de lo moderno se dio en Colombia en el marco de la inserción de la economía nacional en los mercados internacionales, especialmente con la economía cafetera, situación que se consolidó en el país durante la primera mitad del siglo XX. A diferencia de otras bonanzas (por ejemplo la del tabaco, la quina, el algodón), la del café incidió de manera más amplia e intensa en la sociedad colombiana.

En efecto, durante este período los gobiernos colombianos impulsaron el “progreso” económico, lo cual acarreó para ciertos sectores de la población apropiar o rechazar relaciones diferentes con el trabajo, nuevos valores y conformar poco a poco una “naturaleza humana” sobre la cual pudieran actuar los requerimientos de un país que empezaba a insertarse en el mercado internacional¹⁵⁵. En Colombia esta “naturaleza” fue auspiciada por el café, entre otras razones porque a pesar de las acciones de los terratenientes para mantener el control y dominio sobre las mejores tierras, durante la primera mitad del siglo XX se conformaron sectores de agricultores independientes y ricos, convencidos de las bondades del capitalismo y de la inserción del país en el mercado internacional.

¹⁵⁵ Sobre aspectos económicos de Colombia en la primera mitad del siglo XX, Cfr. Henderson, D. James, *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2006; Jesús A. Bejarano, *Economía y poder. La SAC y el desarrollo agropecuario colombiano, 1871-1984*, Bogotá, Fondo Editorial CEREC, 1985; Carlos Caballero Argáez, *50 años de economía: de la crisis del treinta a la del ochenta*, Bogotá, Presencia, 1987; Salomón Kalmanovitz, *Economía y nación. Una breve historia de Colombia*, Bogotá, Siglo XXI, 1988; Luís Ospina Vásquez, *Industria y protección en Colombia, 1810-1930*, Medellín, Editorial Santa Fe, 1955; Bernardo Tovar Zambrano, *La intervención económica del Estado en Colombia, 1914-1936*, Bogotá, Banco Popular, 1984.

Este panorama de la “naturaleza humana” propiciada por la modernidad que trajo el café, la podemos ilustrar con varios autores. Por ejemplo, para Nieto Arteta el café generó una revolución que conformó un “hombre nuevo” en el país:

En este siglo, el café ha colocado [...] un conjunto de realidades que permitirá obtener una ampliación de aquel contenido. Sin el café [...] no se habría perfeccionado, no habría podido estudiar las condiciones internas del desarrollo del capitalismo en Colombia, la transformación del hombre colombiano, de sus modos de ser [...] En suma, todo ese conjunto rico en realidades diversas que el café ha creado en Colombia.¹⁵⁶

En igual dirección señala José Antonio Ocampo cuando advierte sobre el significado de la economía cafetera en la expansión del ingreso real de los campesinos, en los cambios tecnológicos utilizados en el uso del suelo, en la modernización del transporte, en las mejores prácticas comerciales, en la producción de sacos de trilla, entre otros, que implicaron la ampliación de las actividades del Estado, entre ellas la educación. Concluye Ocampo su artículo afirmando:

El café había creado por fin el conjunto de actividades que resquebrajarían definitivamente la economía precapitalista que habíamos heredado de la Colonia, y que la expansión explotadora del siglo XIX apenas había rasguñado.¹⁵⁷

¹⁵⁶ Luís Eduardo Nieto Arteta, *El café*, 2ª ed., Bogotá, Litografía Villegas, 1958, pp. 81-82.

¹⁵⁷ José Antonio Ocampo, “La consolidación de la industria cafetera, 1930-1958”, en: Álvaro Tirado Mejía, ed., *Nueva historia de Colombia*, vol. V, Bogotá, Planeta, 1989. p. 232.

Los años 1920 representaron para el país un acercamiento a una “naturaleza humana” moderna, la cual también estaba unida con el ingreso de enormes cantidades de dinero que aumentó durante esta década en cifras antes no conocidas. Doscientos millones de dólares en préstamos hechos por diferentes entidades públicas a bancos estadounidenses, el ingreso de la indemnización por Panamá, los ingresos por las exportaciones del café, ayudaron a este acercamiento. La “naturaleza humana” propiciada por la modernización del país, enfrentó la población rural con los patrones y ritmos socioculturales de las décadas anteriores que impelían aceptar una sociedad jerárquica, cerrada y de principios dogmáticos. Una sociedad lejana al cambio.

La lenta inserción del país en el mercado internacional fue la palanca que permitió romper los patrones de autoridad, las relaciones y estructuras sociales, las actitudes y los estilos de vida tradicionales, lo que sucedió durante los años 1920, período durante el cual creció el consumo de bienes debido a que los campesinos tenían dinero para comprar gracias al aumento de los salarios rurales por la bonanza del café. Estos cambios impactarían también la educación, lo cual puede observarse en la contratación de la misión Pedagógica Alemana durante el gobierno de Pedro Nel Ospina (1922-1926).

Para la educación supuso otros parámetros diferentes a los tradicionales, cuestionados por la inserción del país en mercados internacionales que implicó salarios por producción y con ello la conformación de una mentalidad individual que permitía al campesino competir con otros. Esta mentalidad se tradujo en el campo educativo en la consideración de un espectro de habilidades cognitivas y procesos mentales que antes no eran necesarios, y que en las reformas educativas de los primeros 30 años del siglo XX se consideraron. La producción del café demandó una población disciplinada en el trabajo,

con destrezas específicas; prácticos, racionales y calculadores. No como en el siglo XIX los artesanos, hábiles pero no inteligentes.

Al colocar el dinero como un valor social sobre otros valores tradicionales, el café permitió cierto grado de secularización, lo cual conllevó a relaciones impersonales que poco a poco sustituyeron y rivalizaron con los vínculos tradicionales de autoridad. El dinero cosechado con la producción del café permitió a los campesinos comprobar su valía y los relacionó con el progreso del país. Gracias al café, los campesinos podían “negociar” mejores salarios porque la demanda de mano de obra y el precio del grano aumentaron. La compra de artículos de “moda” les permitió hacer comparaciones con cinco o diez años atrás, cuando la vida era rústica y la autoridad del patrón, inquebrantable. A su vez, el café introdujo en las relaciones comerciales afán y valoración del tiempo asunto que diez años atrás era impensable, tal como lo relata Alfred Hettner. Ahora los precios, por ejemplo, eran fijos y el comprador tenía menos oportunidad de regatear precios bajos.

2.1.1.2. Reacciones contra la modernidad

Partí de que la evaluación-selección requiere de unas condiciones asociadas con la conformación de sistemas nacionales de educación dentro de Estados nacionales modernos. Realicé un esbozo del marco de modernidad que permitió la configuración de una “naturaleza humana” moderna que afectó de manera diferente a sectores de la población.

La “naturaleza humana” conformada e impulsada por la inserción del país en los mercados internacionales, gracias a las exportaciones de café, trajo valores diferentes a los tradicionales, los cuales fueron advertidos y rechazados por la Iglesia. Fue la reacción ante

la modernidad que se oponía a la visión estática, orgánica y jerárquica de la realidad que la fe católica defendía, por tal motivo durante los años 1920 los jerarcas de la Iglesia llamaron la atención sobre las consecuencias de la despoblación del campo¹⁵⁸, sobre la “decadencia espiritual” producida por la cultura material, por la pérdida de la inocencia de la juventud que estaban ligados, para la Iglesia, con el traslado de los recolectores de café de una región a otra, con la ampliación de la red ferroviaria y vial del país que implicaba movilizaciones de trabajadores y con la demanda de mano de obra para los comercios y fábricas ubicadas en las nacientes ciudades. De acuerdo con monseñor Miguel Ángel Builes

La mayor parte de ellos [los jóvenes] son víctimas del ambiente que en esos lugares [las carreteras] se respira. Olvido de Dios, desprecio de los días santos, bailes, juegos, licores, gestos abominables, sonrisas que denuncian liviandad, molicie pavorosa, fornicación, adulterios, pensamientos lúbricos, deseos pecaminosos, es la carroza de Asmodeo, el demonio de la impureza, que arrastra una inmensidad de pueblos.¹⁵⁹

La educación también se vio involucrada en esta “naturaleza humana” que trae la modernidad. En el caso colombiano esta “naturaleza” tuvo detractores y defensores que debatieron durante la primera mitad del siglo XX sobre el problema educativo, debates que adoptaron el ropaje de los códigos de la modernidad. Dentro de estas polémicas, la evaluación-selección no constituyó un aspecto destacado pero su entronque con otros temas es lo que resaltaré en las páginas siguientes. Estas polémicas prepararon el terreno

¹⁵⁸ Manuel José Caicedo, *El combate por la fe y por la Iglesia*, Medellín, Tipografía Bedout, 1931, p. 170.

¹⁵⁹ Miguel Zapata, *La mitra azul. Miguel Ángel Builes: el hombre, el obispo, el caudillo*, Medellín, Beta, 1973, pp. 171; 275.

conceptual y metodológico, es decir, el marco de referencia, para que en la década de 1960 se discutiera el tema. No se trata de que durante las cuatro primeras décadas del siglo XX se debatiera sobre temas educativos con el propósito de realizar evaluación-selección. De lo que se trata es que en estas polémicas se utilizaron y apropiaron una serie de herramientas conceptuales y metodológicas que tocan con aspectos centrales de la evaluación. Además, la precariedad del sistema educativo de la primera mitad del siglo XX permitió la acumulación progresiva de una demanda de enseñanza secundaria y superior que los gobiernos del Frente Nacional tuvieron que abordar. La precariedad tenía un rasgo particular: la exclusión de la mayoría de la población del sistema educativo, razón por la cual era innecesaria cualquier forma de exámenes para admisión a la educación superior.

Identifico tres grupos alrededor del tema educativo “moderno” durante la primera mitad del siglo XX. Un primer grupo está constituido por representantes de las elites que estudiaron en el exterior y que trajeron innovaciones pedagógicas al país, tal el caso de Agustín Nieto Caballero y Gabriel Anzola Gómez, en el ala liberal; Miguel Jiménez López, Rafael Bernal Jiménez, Antonio José Uribe y Eduardo Vasco, en el bando conservador. Entre estos dos subgrupos, cuya característica central es que eran pedagogos, se encuentra un grupo de intelectuales que reflexionó sobre el tema educativo, tal el caso de José Francisco Socarrás, Luís López de Mesa, Germán Arciniegas, Darío Echandía y Gerardo Molina. La bisagra que permitió colocar la educación en el plano nacional, fueron empresarios y políticos a quienes estaban ligados pedagogos e intelectuales.

Tanto los pedagogos liberales como los conservadores apropiaron las ciencias experimentales al campo de la educación e importaron una serie de innovaciones pedagógicas que constituyen el sustento de la evaluación-selección y representan la

adaptación de los discursos educativos a las sociedades capitalistas en su fase industrial. Las innovaciones pedagógicas giraron alrededor del Movimiento de la Escuela Nueva que planteó concepciones modernas de mundo, de idea de hombre y de conocimiento acordes con el capitalismo.¹⁶⁰

El grupo de pedagogos, liberales y conservadores, se apoyaban más en la psicología experimental; en tanto los intelectuales, se sustentaban más en la sociología y antropología. Por esta razón, la idea de la evaluación-selección surgirá del primer grupo, ya que el uso de las ciencias en el campo educativo permitió construir modelos de evaluación. Este grupo incidió directamente en las políticas educativas nacionales y regionales de la primera mitad del siglo, menos en las de la República Liberal, cuando las políticas educativas tuvieron un acento más cualitativo.

El segundo grupo es el de los políticos-empresarios, para quienes la educación era un aspecto importante de su derrotero ideológico. Entre ellos debemos destacar las tres generaciones de la familia Ospina (Mariano Ospina Rodríguez, su hijo Pedro Nel Ospina Vásquez y su nieto, Mariano Ospina Pérez), interesados en afianzar lo práctico en diferentes esferas de la vida nacional, especialmente en la educación. También dentro de estos hay que contar aquellos que tenían una visión tradicional de la educación, por ejemplo, Miguel Antonio Caro o Laureano Gómez¹⁶¹. Estos políticos-empresarios, con intereses educativos, fueron liberales en sentido ideológico: “Creían en el capitalismo, en la

¹⁶⁰ Martha Cecilia Herrera, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Santafé de Bogotá, Plaza y Janés Editores Colombia, 1999, pp. 70-81.

¹⁶¹ Laureano Gómez opinó y discutió en diferentes oportunidades sobre educación. A diferencia de los Ospina, Gómez defendió la educación clásica, que de acuerdo con su criterio formaba hombres cultos; en contraposición de la educación “cientificista” moderna que imbuía a los jóvenes de relativismo y se sustentaba en filosofías como la de Kant, a quien Gómez relacionaba con el régimen de Hitler y las atrocidades cometidas por los alemanes durante la Segunda Guerra Mundial. Cfr. *El País y El Tiempo*, 3 y 4 de noviembre de 1934; Henderson, pp. 305-06.

empresa privada competitiva, en la tecnología, en la ciencia y en la razón. Creían en el progreso, en un cierto grado de gobierno representativo, de derechos civiles y de libertades, siempre que fuesen compatibles con el imperio de la ley, y con un tipo de orden que mantuviese a los pobres en su sitio”¹⁶².

El tercer grupo está constituido por la población que de acuerdo con la región y la relación de ésta con proyectos político-económicos, tenían más o menor cercanía con los cambios educativos modernos. Por ejemplo, aquellas regiones del país en las cuales los sectores secundario y terciario crecieron durante la primera mitad del siglo XX, experimentaron con más celeridad y cercanía cambios educativos que aquellas en las cuales el “desarrollo” económico afectó en menor medida al sector primario¹⁶³. Para el caso colombiano, lo anterior equivale a decir que los cambios educativos afectaron más a los sectores urbanos que a los rurales.

2.1.2. La administración educativa

La promoción de valores universales y de las ciencias experimentales está relacionada con la institucionalización de un sistema de educación que responda a las demandas de la población, para lo cual el sistema tiene que tener un respaldo en la acción del Estado que le permita orientar y establecer políticas nacionales. En un sistema educativo sin las suficientes herramientas para promover políticas nacionales, tales como planes de estudios, proyectos de formación de docentes, construcción de infraestructura

¹⁶² E. J. Hobsbawm, *La era del capitalismo (1848-1875)*, Barcelona, Labor, 1989, p. 241.

¹⁶³ Aldo E. Solari, “Educación y desarrollo de las elites. Sistemas de enseñanza secundaria” en: S.M. Lipset y A.E. Solari, *Elites y desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1977, pp. 351-383.

educativa, entre otros, y sin mecanismos que le posibiliten atender aquellas regiones marginadas para compensar o corregir por medio de la acción del Estado aquello que aparece ante la sociedad como natural, la evaluación-selección carece de sentido.

En este apartado estudiaré como el modelo de administración de la educación colombiana, desde las reformas radicales del siglo XIX hasta la reformas de los años 1960, no benefició la conformación de políticas educativas nacionales. Por el contrario, el modelo de dividir la administración de la educación entre la nación, los departamentos y los municipios, fue el patrón tradicional de administración de la educación contra el cual lucharon los gobiernos que dirigieron el país después de la segunda década del siglo XX.

Los políticos de finales del siglo XIX y comienzos del XX fueron proclives a manejar la educación de manera descentralizada, a pesar de los enormes tropiezos que ello ocasionó a la consolidación de políticas nacionales. En el esquema educativo colombiano las políticas nacionales dependieron de la administración de la educación, es decir, del manejo y control de los recursos destinados al sector educativo.

En Colombia la forma como se administró la educación durante la primera mitad del siglo XX fue obstáculo para que las políticas de los gobiernos tuvieran carácter nacional. Si se estudian las leyes que orientaron la educación entre 1892 y 1968 se observa que la administración de la educación estuvo en manos de tres autoridades: la nación, los departamentos y los municipios; lo cual dificultó la consolidación de políticas nacionales, dispersó las discusiones sobre el tema y dio cabida al “clientelismo” y a la politiquería

alrededor de la educación. Sólo hasta los primeros gobiernos del Frente Nacional, se pudo controlar la administración del presupuesto de las regiones destinado a la educación.¹⁶⁴

La tradición de descargar la administración de la educación en tres entidades tuvo sus inicios en el siglo XIX, con los gobiernos radicales y fue coherente con los postulados de un país federal. La normatividad educativa anterior a la Constitución de 1886 que orientó la organización de la educación fue la Ley de Libertad de Instrucción de 1850, en la cual se estableció que “es libre en la República la enseñanza de todas las ramas de las ciencias, de las letras y de las artes”; también, que “el grado o título científico no será necesario para ejercer las profesiones científicas”. En relación con la administración y orientación de la educación, la ley de 1850 dio más libertad a las provincias y a los ciudadanos, lo cual implicó, por ejemplo, que cada región organizara sus planes de estudio.

El principio que orientó las políticas educativas de los liberales radicales del siglo XIX consideraba que la “libertad traía el progreso”. El opuesto de este principio, “el progreso trae la libertad”, marcó la política de las administraciones posteriores a los gobiernos radicales. En efecto, desde Rafael Núñez pasando por Rafael Reyes hasta Miguel Abadía Méndez, emprendieron una serie de reformas para reconstruir y organizar la estructura administrativa, la banca y la infraestructura del país¹⁶⁵. En concordancia con la

¹⁶⁴ La centralización de la administración educativa se produjo con la reforma de 1968, la cual se explicó bajo el postulado de una “centralización de la política educativa y una descentralización de la administración educativa”. Para ello con la reforma de 1968 se crearon o reformaron instituciones descentralizadas (ICETEX, ICCE, ICFES –Decreto 3156 de 1968-, ICOLPE, Colciencias, Colcultura) para que asumieran funciones del MEN; además con la reforma se entregó a los departamentos la administración de escuelas y maestros, función que ya cumplían. Sin embargo el centro de la reforma fueron los FER (Fondos Educativos Regionales), especie de contratos entre Ministerio y la Gobernación para controlar el manejo del presupuesto en educación. Cfr. Octavio Arizmendi P., *La transformación educativa nacional*, Bogotá, MEN, 1969, p. 10; Jesús Duarte, *Educación pública y clientelismo en Colombia*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2003, p. 96; E. Mark Hanson, “Decentralization and Regionalization in Educational Administration: comparisons of Venezuela, Colombia and Spain”, *Comparative Education Review*, 25 (1), 1989, p. 46.

¹⁶⁵ Henderson, D. James. *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006, cap. 3: “Reyes y el republicanismo”, cap. 4: “La república burguesa”; cap. 5: “El dinero llega a Colombia”, cap. 6: “El cambio social y el desafío a la autoridad tradicional”.

Regeneración y manteniendo los principios administrativos de los gobiernos radicales del siglo XIX, los gobiernos posteriores a los radicales del siglo XIX y hasta la República Liberal consideraron que “no se trataba de que la libertad nos trajera el progreso, sino más bien que el progreso nos trajera la libertad.”¹⁶⁶

A pesar de un nuevo ideal de Estado planteado en la Constitución de 1886, en educación continuaron con el esquema administrativo de las reformas radicales aunque orientados bajo los principios ideológicos de la Regeneración. Tanto la Ley General de 1892 como la Ley 39 de 1903, profundizaron la descentralización administrativa del sistema escolar y universitario, “de manera que todas las entidades políticas puedan atender directamente el desarrollo de la instrucción popular en sus respectivas secciones, y que, en lo posible, se establezca la autonomía de los varios institutos de la enseñanza”¹⁶⁷. El aporte más importante de los políticos-empresarios interesados en temas educativos fue promover planes de estudios en la enseñanza primaria, secundaria y universitaria acordes con sus ideales prácticos, los cuales conectaban con la tendencia liberal del momento. No obstante, los primeros intentos de afianzar lo práctico en educación no obtuvieron los resultados esperados¹⁶⁸.

Estos grupos de conservadores favorables a una educación relacionada con un proyecto político-económico, dentro del cual interesaba una formación práctica y científica, compartieron, también, las orientaciones ideológicas de la Regeneración, que otorgó a la

¹⁶⁶ Darío Mesa, “La vida política después de Panamá”, en: Jaramillo Uribe, Jaime (ed.) *Manual de Historia de Colombia*. T. III. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura-División de Publicaciones, 1980, p. 97.

¹⁶⁷ Ministerio de Educación Nacional, *80 años del desarrollo educativo. Homenaje al doctor Antonio José Uribe, autor de la Ley Orgánica de Educación (Ley 39 de 1903 y Decreto Reglamentario 491 de 1904)*, Bogotá, Editora Guadalupe Ltda., 1988, p. 14.

¹⁶⁸ Safford, Frank. *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional – El Áncora Editores, 1989, pp. 180-187.

Iglesia católica un fuerte peso en la organización del sector educativo. En efecto, la Ley General de Educación de 1892 se sustentó en la Constitución de 1886 y en el Concordato del año siguiente. De acuerdo con ellos “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica...” (Art. 41 Constitución Política de 1886). Principio cuyo significado quedó reglamentado en los artículos 12 y 13 del Concordato de 1887:

Art. 12.-En las universidades y colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros, y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica”.

Art. 13.- Por consiguiente, en dichos centros de enseñanza los respectivos ordinarios diocesanos, ya de por sí, ya por medio de delegados especiales, ejercerán el derecho, en lo que se refiere a la religión y la moral, de inspección y revisión de textos. El arzobispo de Bogotá designará los libros que han de servir de textos para la religión y la moral en las universidades; y con el fin de asegurar la uniformidad de la enseñanza en las materias indicadas, este prelado, de acuerdo con los otros ordinarios diocesanos, elijirá (*sic*) los textos para los demás planteles de enseñanza oficial. El gobierno impedirá que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas, y, en general, en todos los ramos de la instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia”.

De acuerdo con la Ley General de Educación de 1892, la organización de la educación se simplificó en tres ciclos: primaria, secundaria y educación profesional¹⁶⁹. Además, para garantizar el cumplimiento de las políticas educativas, la inspección educativa estaría en manos de los departamentos quienes contarían con una Dirección Departamental de Educación, en cabeza de los gobernadores.

Como ya advertí, el esquema de administración educativa de los radicales continuó en los gobiernos posteriores. En relación con la financiación de la educación primaria, ésta quedó en manos de tres instancias: los municipios, encargados de construir las escuelas; los departamentos, responsables de la financiación y administración y el gobierno nacional, a cuyo cargo estaban los textos y el material didáctico. En educación secundaria, el gobierno fue el responsable de los salarios de los profesores, aunque los departamentos podían abrir escuelas secundarias y profesionales, bajo su responsabilidad financiera.

Esta estructura administrativa tripartita no facilitó la marcha de la educación ya que impulsó confusiones de responsabilidades entre los tres entes e impidió la aplicación de políticas educativas nacionales, y aún departamentales o municipales. El manejo del presupuesto educativo entre tres entidades permitió que la educación se transformara poco a poco en un fortín para el clientelismo. Por lo anterior resulta cuestionable uno de los principios de la Ley de 1892, según el cual el gobierno central asumía la “suprema inspección y reglamentación de la enseñanza”; aunque promulgó decretos y nuevas leyes

¹⁶⁹ La simplificación son en relación con el decreto orgánico de instrucción pública primaria del 1 de noviembre de 1870, momento de los radicales, que organizó esta educación en cinco tipos: primarias; primarias superiores; de niñas; normales nacionales y seccionales; y casas de asilo para los hijos de las madres que trabajaran.

para tratar de imponer currículos nacionales más acordes con la realidad del país, no tuvo las herramientas legales para imponerlos.¹⁷⁰

La Ley 39 de 1903, ley orgánica, refleja lo dicho anteriormente. En lo administrativo esta ley continuó la tendencia de los gobiernos radicales del siglo XIX y la legislación posterior a esta ley afianzó que la administración de la educación recayera en manos de tres responsables, lo cual facilitó que en más de una ocasión los papeles de las tres entidades, nación, departamentos y municipios, se confundieran.

El siguiente cuadro resume el modelo de administración seguido por gobiernos liberales y conservadores desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX.

Tabla N° 1
FINANCIACIÓN Y CONTROL DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA, SEGÚN FUENTE DE PODER Y NIVEL DE ENSEÑANZA (1903-4)

Nivel de enseñanza	Fuente de poder		
	Nación	Departamento	Municipio
Primaria	Material escolar	Salarios magisterio	Edificio y muebles
Secundaria -Colegios -Escuelas Normales	Colegios nacionales (Financiación) Una escuela por departamento	Llegado el caso colegios departamentales Control	Llegado el caso colegios
Industrial y Comercial	En Bogotá	En los departamentos	Llegado el caso escuela municipal
Profesional (Universitario)	En Bogotá	En los departamentos	

Fuente: Aline Helg, *La educación en Colombia... Op. Cit.*, p. 103.

El mecanismo previsto por la Ley 39 de 1903 para controlar la descentralización educativa fue la denominada inspección, que ahora contaría con cuatro niveles: las juntas

¹⁷⁰ Jaramillo Uribe, Jaime, "El proceso de la educación, del virreinato a la época contemporánea", en: Jaramillo Uribe, Jaime (ed.) *Manual de Historia de Colombia*, T. III, Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura-División de Publicaciones, 1980, pp. 249-339.

municipales, la inspección provincial, la departamental y la nacional. Con el primer nivel, la Ley intentó dar participación a las comunidades para que velaran por la buena marcha de la educación en los municipios; con los otros niveles, garantizar la calidad de la educación por medio de inspectores que se preocuparan de la formación y salarios de los maestros.¹⁷¹

Conviene subrayar que los exámenes de selección requieren una administración centralizada, que permita controlar las disposiciones y políticas que se emiten desde el ministerio. Como observamos en el Cuadro N° 1, la distribución de funciones estuvo asignada en tres entidades territoriales lo que permitió la confusión y descuido de las tareas educativas. Por ejemplo, asuntos básicos para un examen de selección como planes de estudios nacionales fue una tarea difícil de llevar a cabo, entre otras razones, por la oposición que en algunas regiones se hacía a los intentos de centralización.

Los exámenes de “selección” demandan una estructura administrativa centralizada, que organice aspectos tales como planes de estudio. En este sentido los exámenes de selección son parte de un proceso más amplio de racionalización, burocratización y tecnificación de los sistemas educativos, aspectos que durante la primera mitad del siglo XX fueron débiles en la educación colombiana.

Por otra parte, la racionalización, burocratización y tecnificación educativas van de la mano con proyectos político-económicos que presionan, entre otras cosas, a readecuar los planes de estudios de los diferentes niveles educativos con las demandas del mercado

¹⁷¹ Ministerio Educación Nacional. *Instrucción pública. Disposiciones vigentes: exposición de motivos; con prólogo de Antonio José Uribe*. Bogotá: Imp. Nacional, 1927. A propósito del capítulo de inspección del Decreto 491 de 1904, redactado por el político conservador Antonio José Uribe, un trabajo muestra la estrecha relación entre cada uno de los artículos del Decreto 491 de 1904 con el Decreto de noviembre de 1870, de estirpe liberal, que dio pretexto para la “guerra de las escuelas”. La similitud es tal, que hoy podríamos considerarlo plagio. Sin embargo, el Doctor Uribe Gaviria no mencionó sus fuentes. Cfr. Ingrid Müller de Ceballos, *La lucha por la cultura. Un estudio comparado de formación docente*, 3. Las leyes del Doctor Antonio José Uribe sobre instrucción pública, pp. 46-50.

internacional, tarea que le implica a los Estados contar con un aparato burocrático que garantice el cumplimiento de metas educativas. La readecuación de los planes de estudio es una tarea en la cual participaron de diferente manera políticos, intelectuales e instituciones educativas que compartían el propósito de tener una educación acorde con exigencias internacionales, articulada con proyectos político-económicos.

2.1.3. Discursos educativos modernos: lo “práctico” y el positivismo

Para finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, las discusiones sobre educación recogían dos testamentos importantes: uno herencia de los radicales liberales y el otro, de los políticos-empresarios conservadores del siglo XIX. La descentralización de la administración de la educación es la herencia radical que se volvió lugar común durante finales del siglo XIX y principios del XX, y la mayoría de los políticos la apoyaron sobre el entendido que con ello beneficiaban a las regiones.

El segundo testamento versó sobre el tipo de educación que querían las élites para sus hijos y que extendieron como deseable para toda la sociedad. Se trata de la defensa de una formación práctica y científica antes que de juristas y médicos. Si la forma de administrar la educación fue herencia de los radicales liberales del siglo XIX; el impulso de una educación práctica sobre una erudita es herencia de los políticos-empresarios conservadores. Ambos testamentos fueron compartidos o rechazados por seguidores de los partidos políticos tradicionales de Colombia durante la primera mitad del siglo XX.

2.1.3.1. El afianzamiento de lo práctico

La apropiación que durante el siglo XIX realizó un grupo de intelectuales, pedagogos y políticos del discurso educativo moderno parte de su relación con proyectos políticos-económicos, los cuales a su vez eran copia o adaptaciones de los que se predicaban en los denominados países avanzados. De lo que se trataba era de articular la educación con el “progreso” del país.

En el caso de Colombia, a diferencia de México, Brasil, Chile o Argentina, quienes apropiaron discursos educativos modernos se caracterizaron por compartir proyectos político-económicos que ligaban al país con el mercado internacional. Fueron apropiaciones hechas por una elite que gobernaba al país, cuyos miembros estudiaron o vivieron en el exterior durante largos períodos. Es decir, por ser hombres de negocios (comerciantes) con fuertes lazos con la política o intelectuales ligados a proyectos político-económicos. Por otra parte, el café fue el vínculo que permitió con más claridad articular a las personas que defendieron una educación moderna. Tal el caso de Mariano Ospina Rodríguez, Pedro Nel Ospina, Agustín Nieto Caballero, Antonio José Uribe, entre otros.¹⁷²

Es la relación con culturas extranjeras, hecha desde intereses político-económicos lo que permite en Colombia introducir cambios educativos modernos. Pese al ambiente contrario en el país a una educación experimental y sustentada en las ciencias naturales, un

¹⁷² Bertram Hutchinson, “A origen socio-economica dos estudantes universitarios”, en: Hutchinson, ed., *Mobilidade e Trabalho*, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Ministerio de Educacao e Cultura, Rio de Janeiro, 1960, p. 145. En el caso de Brasil, Chile, Argentina y México, ayudaron a modernizar la educación los numerosos inmigrantes que llegaron durante finales del siglo XIX y durante la primera mitad del XX. *Cfr.*, Gino Germani, “The Strategy of Fostering Social Mobility” en: Egbert De Vries y José Medina Echavarría, *Aspectos sociales...Op. Cit.*, pp. 222-229.

grupo de políticos, comerciantes e intelectuales impulsaron este tipo de educación por su relación con culturas extranjeras consideradas desarrolladas. En algunos países, en situaciones desfavorables a la modernidad este papel lo cumplieron inmigrantes y minorías étnico religiosas; en otros, líderes nacionales que contaban con el apoyo de buena parte de la población. En nuestro caso fueron representantes de sectores del conservatismo quienes crearon un ambiente favorable a la educación moderna, situación posible por el contacto que miembros de este partido tuvieron con la cultura anglosajona y por la adaptación a la tradición católica que hicieron de los discursos educativos provenientes de esta cultura.¹⁷³

El proceso de apropiación de un discurso moderno enlaza con períodos donde sectores de la dirigencia del país buscaron encaminar al país por la ruta del “progreso”. Durante estos períodos las condiciones económicas y culturales del país no fueron las más favorables, no obstante, algunos proyectos, ideas o propuestas de la dirigencia política y económica apuntaron a cambiar la estructura de valores en círculos cercanos a los gobernantes del país y propagar dichos valores, por medio de la educación, a parte de la población.

Los valores que se intentaron fomentar estuvieron relacionados con la meta que se buscaba: “el progreso”, de esta forma, la eficiencia y realización, a través de discursos como el de lo práctico o el del positivismo, son ejemplos de valores que se procuraron promover. Algunos gobernantes pretendieron abrir paso al “progreso” impulsando formas

¹⁷³ Para algunos historiadores y sociólogos es de los grupos minoritarios de donde surgen líderes o ambientes propicios para cambios en el plano económico o educativo. Aquí sigo a Weber quien sostiene tanto la importancia de los valores de los grupos en cuestión antes que la representatividad poblacional de los mismos así como la relación estrecha entre quienes acogen patrones modernos sin suplantando valores tradicionales. Cfr. Max Weber, *La ética protestante y el origen del capitalismo*, FCE, 2003, 1958, pp. 38-46.

de comportamiento que hicieran a sus hijos útiles para la sociedad y el vehículo privilegiado para formar en estos valores modernos fue la educación.

Debe tenerse presente que el discurso de lo práctico intentó fomentarse en un contexto que no le beneficiaba. Este discurso promovió la eficiencia y la realización durante la primera mitad del siglo XIX, momento en que en la mayoría de las sociedades latinoamericanas se convivía con valores heredados de la Colonia y por tal razón contrarios a la eficiencia y la realización. En efecto, el patrón común en Latinoamérica fue privilegiar el parentesco y el *estatus* o condición social heredada y considerar el trabajo como un mal necesario.¹⁷⁴

De acuerdo con estos valores se actuaba, y por ello, la selección para el trabajo y la educación corrían de acuerdo con las relaciones personales. Pensar en criterios universales, como un examen externo, no era frecuente en la América Latina del siglo XIX y cuando se hacía, se aplicaban a candidatos previamente seleccionados por prácticas particulares como el parentesco o las relaciones personales.¹⁷⁵

Por tanto, estudiar el discurso de lo práctico es situar la génesis de una propuesta educativa que intentó instalar en la educación valores universales sobre particulares, sin que ello esté ligado con la promoción de una educación igualitaria sobre una de elites. Dicho

¹⁷⁴ Una exposición histórica del desdén por el trabajo práctico, manual y productivo durante la Colonia y su incidencia en la educación en: Frederik B. Pike, *Chile and the United States, 1880-1962*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1963, p. 78. Esta tradición de desdén continuó con el *arielismo*, Cfr. Kalman H. Solvert, *La sociedad problema. Reacción y revolución en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1962.

¹⁷⁵ Uruguay y Argentina fueron países de América Latina con indicadores educativos sobresalientes durante parte del siglo XIX y el XX; aun en ellos el uso de exámenes-selección fue escaso. Cfr. Aldo E. Solari, *Estudios sobre la sociedad uruguaya*, Montevideo, Arca, 1964, p. 162. Recuérdese la fuerza de los exámenes de limpieza de sangre como mecanismo de selección para ingreso a los colegios durante el período colonial. Benjamin, describe este fenómeno en la Universidad de San Gregorio (Quito) en: Harold Raymond Benjamín, *La educación superior en las repúblicas americanas*, New York, McGraw-Hill, 1964, p. 16. Para el caso de Colombia hay una descripción del examen de limpieza de sangre para ingreso al Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en: José Guillermo Ortiz J., *Estudiante, párroco y obispo: transiciones políticas y religiosas. Biografía de Juan Fernández de Sotomayor y Picón*, Bogotá, Universidad Nacional, tesis de maestría, 2002.

de otra manera, el discurso de lo práctico se fomentó para los hijos de la elite; aun así constituye una propuesta que intentó fomentar el logro en las actividades educativas y criticó el desdén por el trabajo manual, heredado de la Colonia.

Es importante subrayar que una educación orientada por el desempeño o el logro se caracteriza por ser homogénea, es decir, por tener patrones comunes que permite su enseñanza, seguimiento y evaluación. Estos aspectos los abordaré más adelante.

Volviendo a Thompson, el discurso de lo práctico implicó apropiaciones que poco a poco cambiaron las relaciones dentro del trabajo educativo, transformando los roles tradicionales del profesor, los alumnos y los padres; inculcando nuevos valores a través del saber científico; también, transformaron las relaciones tradicionales entre educación y sociedad entendida aquélla como el ámbito en la cual se formaba a los jóvenes en valores (católicos) y en la civilidad. Es decir, en el transcurso de 100 años (comprendidos entre 1850-1950) se conformó una “naturaleza humana”, acorde con las exigencias de la modernidad, sobre la cual se articuló educación, trabajo y sociedad.

Estudemos cómo sucedió este proceso siguiendo un grupo de políticos-empresarios e intelectuales para mostrar quiénes y en qué condiciones apropiaron el discurso educativo moderno. Al final ligaremos esta apropiación con el tema de los exámenes de selección.

a) Mariano Ospina Rodríguez: educación y progreso en la noción de lo práctico

Después de la Independencia algunas tareas en el campo educativo fueron obligatorias para los gobiernos. Una de ellas fue motivar a las nuevas generaciones para que estudiaran carreras técnicas y científicas antes que seguir las tradicionales de derecho y

medicina. Es común que durante la primera mitad del siglo XIX los Secretarios del Interior, a cuyo cargo estaba la educación, se preocuparan por la enseñanza de las ciencias “útiles”. Entre ellos podemos destacar a Lino Pombo, José Félix Restrepo, Pedro Alcántara Herrán y Mariano Ospina Rodríguez. Un lugar común en las discusiones educativas que afrontaron líderes como los citados, fue la reacción contra dos profesiones que encarnaban y representaban la época de la Colonia y que a la sazón eran las que más cursaban los jóvenes: derecho y medicina.

A diferencia de lo que los Pombo, Restrepo, Ospina y Herrán impulsaban, cursar carreras “útiles” no constituyó tema de importancia para los jóvenes y sus padres, especialmente en las provincias. Además, el estado de la educación a mediados del siglo XIX no era el mejor. Tal situación llevó a los interesados en el tema a emprender una dura campaña contra los padres que impulsaban a sus hijos para que estudiaran derecho o medicina en detrimento de carreras “útiles” o científicas, iniciando de este modo una reorganización de valores educativos que duraría por lo menos un siglo. Una de las formas que emplearon para ello fue la introducción de asignaturas en los planes de estudios (tales como ciencias naturales) y cuestiones inspiradas en el espíritu de la eficiencia como se expresan en el discurso de lo práctico, del positivismo o de la planeación educativa.

El documento que mejor expresa el afán por lo práctico y la crítica a las profesiones tradicionales, es el informe del rector de la Universidad Central, José Duque Gómez, redactado en 1840. Duque Gómez se quejó de que la ley de 1835 popularizó la jurisprudencia de tal forma que las exigencias para obtener el título de abogado no eran mayores. Por tal razón, argumentó la necesidad de introducir cursos de ciencias naturales en carreras de derecho y medicina para que estos estudios fueran más rigurosos. Las

propuestas de Duque Gómez fueron la base para la reforma educativa que emprendió en 1842 Mariano Ospina Rodríguez¹⁷⁶.

La familia Ospina manifestó interés por los temas educativos. Mariano Ospina Rodríguez quien fue presidente entre 1857-61, impulsó como ministro del Interior del General Pedro Alcántara Herrán (1841-1845) una reforma sobre los planes y contenidos de la educación pública. Crítico de la formación tradicional, Ospina Rodríguez fomentó la enseñanza de las ciencias modernas y opuso a las profesiones tradicionales (derecho, teología y medicina) la formación en “ciencias útiles”.

No obstante, la defensa que hizo Mariano Ospina Rodríguez de una formación “práctica” no estaba en contra de una formación humanista. Por tal razón, las leyes que impulsó como ministro equilibraban contenidos humanistas y técnicos¹⁷⁷. Mediante el Código de Instrucción Pública de 1844, Ospina Rodríguez promovió la enseñanza de las ciencias matemáticas, físicas y naturales para lo cual “autorizó a las cámaras [Asambleas departamentales] para traer de países extranjeros profesores, máquinas, aparatos y libros y lo demás que se requiere para establecer enseñanza práctica de aquellas ciencias y de los conocimientos industriales más ventajosos...”¹⁷⁸.

El objetivo del plan Ospina fue educar “hombres de verdadera ciencia y robustez moral” en las instituciones universitarias y “hombres prácticos” en las escuelas primarias y secundarias¹⁷⁹. La propuesta de estudios de Ospina Rodríguez estaba articulada con un

¹⁷⁶ El Informe de José Duque Gómez se encuentra en el AGN, Instrucción Pública, tomo 126, folios 244, 489-502, 504-514, 673-683, en: Frank Safford, *El ideal... Op. Cit.*, pp. 173-174.

¹⁷⁷ Ley 21 de 1842 que reformó el régimen de la Universidad. Decreto de 2 de mayo de 1844 que promulgó el Código de Instrucción Pública integrado por 48 capítulos y 438 artículos, reglamentó la educación primaria y normalista.

¹⁷⁸ Jaime Jaramillo Uribe, “El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea”, en: Jaime Jaramillo Uribe (ed.), *Manual de Historia de Colombia*, t. III, Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura, 1978-1980, pp. 260 ss.

¹⁷⁹ Alejandro Bernal, “La educación en la historia de Colombia”, en Alejandro Bernal *et al*, *La educación en Colombia*, Madrid, FERES (Lovaina-Bogotá), OCSHA (Madrid), 1965, p. 52; Jesús Duarte, *Educación pública... Op. Cit.*, p. 46

proyecto político-económico y con una visión de mundo. En este sentido, Safford afirma que los políticos conservadores de mediados del siglo XIX veían en la educación técnica un instrumento para preservar el orden moral y promover el crecimiento económico.¹⁸⁰

¿Cuál fue el significado de lo práctico? Lo práctico no es sinónimo de hacer cosas por hacer. Lo práctico está ligado a una visión política y económica de sociedad según la cual en ellas debe mantenerse el orden y, a la vez, emprender proyectos que permitan acercarse a los logros económicos de las sociedades más “avanzadas”. Estas ideas orientaron a políticos-empresarios y comerciantes de mediados del siglo XIX, a apoyar la educación técnica como solución para mantener el orden y acercarse a los patrones de progreso europeo. Para los conservadores del siglo XIX, los hombres técnicamente capacitados obtenían mayores beneficios con su trabajo con lo cual aumentaban la capacidad productiva de todas las clases sociales.

Quienes gobernaron la Nueva Granada entre 1837 y 1849, como Mariano Ospina Rodríguez, creyeron que el número excesivo de abogados y médicos representaba un peligro para la estabilidad política del país. La solución que encontraron fueron los estudios técnicos, con lo cual promovieron una educación moderna pero restringieron la cantidad de educación disponible para la capacidad de asimilación del país. Dicho de otra forma, limitaron la expansión de la educación pero ampliaron su contenido por medio de reformas curriculares.

El proyecto Ospina Rodríguez se sustentó en lo que Safford denominó el “ideal de lo práctico”, detrás del cual estaban políticos e intelectuales de los siglos XIX y XX. Pero, ¿cuáles son las características del discurso del “ideal de lo práctico”? y ¿cuáles sus

¹⁸⁰ Frank Safford, *El ideal... Op. Cit.*, p. 17.

implicaciones, en términos de formación de relaciones y valores diferentes en educación, en contra de las tradicionales?

El ideal de lo práctico implicó apropiar valores diferentes en lo educativo, especialmente la disciplina y trabajo, ambos encaminados a dar resultados o a la obtención de logros. La disciplina ayudaba a aprender las bases teórico-prácticas de un oficio y el trabajo disciplinado, tal como en el caso de los protestantes, debía traer como consecuencia el incremento de la producción y la mejora en las condiciones de vida del individuo, que para los conservadores del siglo XIX, estaba unida con el “progreso” de la comunidad. De la misma manera y acorde con la ideología capitalista, la disciplina y el trabajo guardaban una estrecha relación con orden y “progreso”, es decir, con lo que Hobsbawm describe como “la conquista del globo por las imágenes, ideas y aspiraciones transformadas de su minoría “desarrollada”, tanto por la fuerza y por las instituciones como por medio del ejemplo y de la transformación social”¹⁸¹ con el propósito de conformar una “economía global única”¹⁸².

En el caso colombiano los defensores del discurso de lo práctico, que relacionó educación y economía, fueron partidarios de políticas centralistas antes que regionales en educación. Es decir, fueron defensores de ciertos niveles de control. Por tal razón impulsaron planes de estudios que tenían implícito la formación de un hombre nuevo, práctico, racional y con conocimientos útiles para la sociedad, los cuales intentaron establecer en todos los establecimientos educativos del país. La políticas que impulsaron los sectores relacionados con el discurso de lo práctico implicaron cambios en la relación

¹⁸¹ E. J. Hobsbawm, *La era del imperio, 1875-1914*, completar... p. 114.

¹⁸² *Ibid.*, p. 94

tradicional con el saber de parte de estudiantes y profesores, es decir, fomentaron la formación de los docentes y los jóvenes en “ciencias útiles” antes que en la tradición, situación que tenía como telón de fondo articular la educación con el “progreso” del país.

De acuerdo con lo anterior, la apropiación de lo práctico supuso introducir los desarrollos de las ciencias en el terreno educativo. Este aspecto es importante porque relacionó los propósitos de la educación con la orientación vocacional de los jóvenes y ésta con las necesidades económicas de la nación. Es decir, abría y cuestionaba la oferta de carreras que los jóvenes podían cursar. Por lo general los estudios superiores eran elegidos por los padres entre dos o tres opciones que eran las de más prestigio social. Al promover carreras de ciencias “útiles”, los seguidores del discurso de lo práctico empezaron a romper un patrón tradicional de elección, para lo cual conectaron educación con necesidades del país.

Mariano Ospina Rodríguez criticó que los jóvenes de su momento quisieran estudiar derecho y medicina, carreras que no le proporcionaban nada a la nación y a las que la mayoría ingresaban más por tradición que porque fueran necesarias. Es decir, a la forma tradicional de “selección” de carreras superiores, que durante el siglo XIX se realizó con patrones de clases sociales, Ospina opone las necesidades del país y sugiere cursar estudios superiores de acuerdo con las habilidades de los jóvenes y las circunstancias de la nación, antes que con las elecciones de los padres. En tal sentido, el afianzamiento de lo práctico obedece a la lógica de las ciencias “útiles” y tiene impresa una nueva concepción de hombre y una visión de mundo articulada con los patrones internacionales que permitieron desvincular la elección de los estudios superiores de patrones tradicionales y fijarlos a un

nuevo paradigma: las habilidades y capacidades de los estudiantes, punto de partida de la evaluación-selección.

De esta forma, el ideal de lo práctico está vinculado con estandarización de conocimientos. Es decir, un grupo de conservadores del siglo XIX, relacionados con el comercio, cultivaron la formación en “ciencias útiles” porque su uso está demostrado en las naciones más “avanzadas”. De otra manera, estos conocimientos se sustentan en criterios universales que trajeron progreso a las naciones del norte. El saber de las ciencias útiles es un saber que ofrece resultados; son conocimientos probados.

Si ello es así, los planes de estudio tienen que ser para todos los establecimientos educativos del país y no diferentes en cada uno. Lo anterior supone que lo que debe enseñarse a los jóvenes corresponde con un modelo, el cual se plasma en unos planes de estudios que orientan la formación que las instituciones educativas deben dar a los estudiantes. Al ofrecer estudios diferentes a las carreras tradicionales, políticos como Ospina Rodríguez, permitieron el cultivo de ciencias “útiles” que demandan jóvenes con cierto tipo de habilidades, diferentes de las tradicionales. Estas habilidades cognitivas corresponden con patrones universales, probados y establecidos en los países “avanzados”.

Mariano Ospina Rodríguez concretó su afán por una formación práctica en diferentes tipos de acciones. Una de ellas fue promover que los hijos de la elite, entre ellos los suyos, estudiaran en el exterior y otra, incidir en las políticas educativas. En relación con lo último, Mariano Ospina Rodríguez, impulsó como ministro del Interior del General Pedro Alcántara Herrán (1841-45) una reforma educativa que tornó obligatorio, en todas las carreras de educación superior, cursos de “ciencias útiles” con el propósito de disminuir el apego de los jóvenes bogotanos por estudiar leyes y medicina.

La reforma Ospina Rodríguez de 1842-1844 implicó centralizar un plan de estudios para la educación superior, al cual se opusieron en las provincias. De igual manera la reforma educativa de Ospina Rodríguez de 1842-1844 propuso planes nacionales de estudios para las enseñanzas primaria y secundaria. A pesar del fracaso de la reforma, ella introdujo la necesidad de lo práctico y lo útil en educación que equivalía a relacionar éste campo con proyectos político-económicos.

Los estudios de los hijos de la elite en el exterior tuvieron características y propósitos especiales, que correspondían con la visión que Ospina Rodríguez tenían de la situación nacional. Al respecto, Frank Safford destaca como lo práctico significó que los hijos de los conservadores debieron aprender en el exterior “ciencias aplicadas o aplicables, idiomas útiles, la práctica del comercio y además de tales habilidades específicas, el hábito del trabajo y otras virtudes económicas angloamericanas.”¹⁸³

Así por ejemplo, el estudio de lo práctico no debía confundirse con aprender ciencias puras. Lo práctico significó estudiar especialmente “lo aplicable en la práctica y procurando adquirir los conocimientos de los que llaman ingenieros mecánicos”, de tal forma que en dos o tres años de “estudio serio y continuo”, decía Mariano Ospina Rodríguez, en 1877, a sus hijos Tulio y Pedro Nel, podrían convertirse en ingenieros de mina o civiles.¹⁸⁴

¹⁸³ Frank Safford, “En busca de lo práctico: estudiantes colombianos en el extranjero, 1845-1890”, en Frank Safford, *Aspectos del siglo XIX en Colombia*, 1º. ed., Medellín, Ediciones Hombre Nuevo, p. 126.

¹⁸⁴ Frank Safford, “En busca de lo práctico...*Op. Cit.*, p. 127.

El ideal de lo práctico en manos de los conservadores de finales del XIX significó una especie de ética calvinista, que asociaba autodisciplina en la acción económica con una actitud personal austera. Para que sus hijos adquirieran estos hábitos impulsaron que, además de cursar estudios básicos, trabajaran en empresas del exterior para que obtuvieran experiencia laboral. Con ello esperaban que sus hijos adquirieran una cultura técnica que en su país no existía.

Igual que la reforma educativa de Mariano Ospina Rodríguez, los resultados de enviar a sus hijos al exterior no rindieron los frutos esperados. Entre otras circunstancias por la situación política del país que impidió que hijos de conservadores participaran en gobiernos radicales liberales; también, porque lo que aprendían no podían aplicarlo debido al atraso de la infraestructura nacional o porque preferían quedarse en un país europeo donde eran más valorados que en su propio país. De todas formas, enviar los hijos al exterior deja entrever una acción que privilegia una orientación vocacional ligada con las necesidades del país y con una propuesta ideológica.

De acuerdo con Thompson podemos decir que el proyecto Ospina Rodríguez fracasó, entre otras circunstancias, por el peso de los patrones tradicionales para administrar y orientar la educación, los cuales defendían lo regional; pero, también y no en menor medida, porque la distancia entre formar en “ciencias útiles” y la situación socioeconómico del país distaba mucho. Es decir, aún los habitantes del país no habían apropiado los mecanismos que permitieran una “naturaleza humana” en la cual el proyecto Ospina hubiera encontrado razón y apoyo. En otras palabras, el proyecto demandaba un cambio de valores y vínculos con el saber que no tenían soporte en las relaciones socioeconómicas que para mediados del siglo XIX todavía eran tradicionales.

Muestra de ello es la reacción de los colegios de provincia que consideraron imposible cumplir con los cursos de literatura, filosofía natural y ciencias naturales que obligaba el plan de estudios del proyecto Ospina. Colegios con situación financiera sostenible para contratar maestros en ciencias naturales se opusieron al plan. Así el gobernador de Tunja rechazó la idea de aplicar el currículo propuesto por el Plan Ospina, el cual consideraba que no podía aplicarse ni en Bogotá.¹⁸⁵ “fuera de esto, no creo que en el estado en el que se halla nuestra sociedad, fuera muy útil el conocimiento del cálculo diferencial o integral, la aplicación del álgebra o la geometría y la trigonometría esférica y otras materias de esta escuela pueda ser muy útil”.¹⁸⁶

De igual manera en 1845, estudiantes caleños objetaron por medio de un manifiesto el plan porque los saturaba con clases y aumentaba su carga académica. Además, muchos de los jóvenes venían de planes de estudios anteriores y la reforma Ospina los obligaba a repetir materias. Por tales razones consideraron que se “exigió el aprendizaje de una multitud [...] de ciencias inútiles e innecesarias [...] aun cuando no lo fueran, son impracticables entre nosotros por la multitud de profesores que deben enseñarlas, y la falta de rentas para pagarlos”. Los estudiantes advertían que la carga académica que imponía la reforma Ospina obstruía sus carreras. Consideraron que por disminuir el número de médicos y abogados que existían en el país de entonces, se vulneró la instrucción pública con un plan que desalentaba “a la juventud con la inmensidad de años que deben durar los

¹⁸⁵ De acuerdo con Safford, contratar un docente para que enseñara ciencias naturales costaba alrededor de cinco mil pesos por dos años. Los ingresos y egresos de colegios provinciales como el de Tunja, que gozaba de buenas finanzas, fueron al año de diez mil pesos. Es decir, en las provincias era demasiado oneroso conseguir y contratar docentes de ciencias naturales. Cfr. Frank Safford, *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, Bogotá, Empresa Editorial Universidad Nacional- El Áncora Editores, 1989, pp. 178-180.

¹⁸⁶ *Idem.*, p. 184.

cursos, [además de] multiplicidad y extraordinaria severidad en los exámenes”. Para los jóvenes caleños, un programa centrado en las artes mecánicas era impracticable en “un país pobre, falto de maestros y profesores, de libros elementales, de establecimientos científicos con los instrumentos y máquinas necesarios, aun cuando se supusiera sobra de paciencias (sic) en los jóvenes”¹⁸⁷.

El proyecto Ospina Rodríguez de 1842-44 inició la apropiación de una serie de discursos y prácticas en el campo educativo que con el paso del tiempo abrieron una relación diferente entre ciencias y educación, que obligaban a entender aquéllas como construcciones universales de conocimiento, útiles para el “progreso” del país. El programa contenía una visión nacional sobre lo que debería ser la educación y articuló la educación con una visión político-económica e ideológica del país. De esta manera empezaba a tejerse una concepción de mundo, conocimiento y ser humano diferente a la heredada por la Colonia.

Lo anterior muestra que en las provincias o regiones existió una fuerte oposición a las propuestas tanto de centralizar la administración del presupuesto en educación como a que los planes educativos dieran el giro para tratar aspectos prácticos y científicos antes que tradicionales. Estos giros descansaban en un ideal que intentó cambiar los valores socioeconómicos por medio de la educación científica y técnica, ideal que provenía de un sector de comerciantes antioqueños que promovieron tales cambios enviando a sus hijos a estudiar al exterior o impulsando transformaciones en la educación nacional.¹⁸⁸

¹⁸⁷ *Idem.*, p., 185.

¹⁸⁸ Frank Safford. *Los valores socioculturales, las estructuras y las políticas públicas en el desarrollo colombiano*. 1 ed. Bogotá, Cátedra Corona 5 – Universidad de los Andes, Facultad de Administración, 2002, especialmente capítulo V: Intentos de cambiar los valores socioeconómicos por medio de la educación científica y técnica, pp. 31-36.

El programa de Ospina Rodríguez tuvo varios aspectos en contra. Uno de los más importantes es que la Nueva Granda no era Europa ni Estados Unidos –continente y país cuyos sistemas educativos Ospina conocía y quería imitar-, es decir, no tenía las condiciones económicas e institucionales del continente y el país del norte. Con lo cual un profesional en ciencias útiles no tenía significado; tampoco existían maestros en ciencias naturales, ni laboratorios en los colegios, ni un contexto económico como el de Estados Unidos durante la primera mitad del siglo XIX que alentaba la innovación y la investigación en ciencias. De acuerdo con un autor, en el programa de Ospina el significado y el significante andaban por caminos diferentes.¹⁸⁹

Tal vez por esa distancia entre significado y significante, algunos jóvenes advirtieron la desesperanza de estudiar algo que luego no les iba a reportar mayor agrado:

Estas ciencias, en el estado actual del país, y en lo que para el futuro alcanzamos a concebir en nuestros patrióticos sueños, no formarán una profesión cuyos trabajos sean retribuidos por la sociedad ni siquiera en honor y consideración, menos pecuniariamente, y por lo mismo faltando los estímulos, es necesario que el espíritu de progreso y de engrandecimiento personal se extinga en esta parte, y que la facultad de ciencias físicas y matemáticas se quede establecida solamente en el decreto¹⁹⁰.

Para tener un punto de comparación cito el caso de Japón. Durante la era Meiji (1867-1912) una elite orientada hacia el desarrollo promovió a través del sistema educativo ocupaciones afines a la modernización. En este caso y a diferencia de Colombia, el gobierno, empresarios y comerciantes encauzaron a la población en torno a una meta que se

¹⁸⁹ José Murilo de Carvalho, *A formacao das almas. O imaginario da republica no Brasil*, Sao Paulo, Companhia das Letras, 1990, pp. 75 y ss.

¹⁹⁰ Sinforoso Villa, junio 19 de 1884, AGN, Instrucción Pública, t. 115, folio 606, en: Fran Safford, *El ideal... Op. Cit.*, p. 188.

buscó en diferentes ámbitos (económico, educativo, social y cultural). Luego de la restauración (1866-1869), “se introdujo en las universidades y en las escuelas secundarias la enseñanza técnica, que abarcaba una amplia gama de saberes teóricos y prácticos en materias como agricultura, el comercio, los bancos y, sobre todo, la tecnología industrial.”¹⁹¹ A este fin contribuyeron tanto los establecimientos educativos estatales como los que crearon los hombres de negocios japoneses.

En un contexto más cercano al de Mariano Ospina Rodríguez, pero en los años 1960, Risieri Frondizi, rector de la Universidad de Buenos Aires (1957-1962), parte de la elite intelectual y política de Argentina, promovió un “un programa de becas, destinadas únicamente a materias como la ciencia y la tecnología” con el cual logró bajar a la mitad, en tres años, el número de estudiantes de derecho y aumentar el número de estudiantes de carreras modernas.¹⁹²

La reforma de Ospina Rodríguez constituyó un ejemplo de política aplicada a la educación que por medio de la modificación de los planes de estudios, en los cuales se introdujeron mayores exigencias con el propósito de disminuir el número de graduados en medicina y derecho, así como de la valoración de carreras consideradas de menor *estatus* por la tradición española, tales como las ingenierías, intentó modificar los patrones de formación de la juventud colombiana de mediados del siglo XIX y conectar los estudios con las necesidades político-económicas del país.

¹⁹¹ Johannes Hirschmeier, *The Origins of Entrepreneurship in Meiji Japan*, Cambridge, Harvard University Press, 1964, pp. 127, 128-131.

¹⁹² S.M. Lipset y A.E. Solari, *Elites y desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1977, p. 66; Rigiere Frondizi, *La universidad en un mundo de tensiones, misión de las universidades en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1971.

No obstante, las bases tradiciones del estatus social (la tierra, el ejército, la Iglesia, el humanismo y las profesiones liberales) seguían encauzando a los jóvenes a cursar estudios que los habilitaran para emplearse en trabajos relacionados con las anteriores bases. Los beneficiarios de la reforma Ospina Rodríguez fueron los hijos de algunos gobernantes conservadores, a quienes sus padres enviaron a estudiar al exterior.

Adicionemos que la oposición y protestas frente a la reforma de 1842-1844 tienen relación con la situación de lo urbano a mediados del siglo XIX. Colombia contaba aparte de Bogotá con Medellín, Cali, Pasto, Socorro, San Gil, Soatá, Vélez y Barranquilla, ciudades de más de 10 mil habitantes que disputaban con la capital el poder político y educativo. En estas nueve ciudades seis mil letrados de tres millones de habitantes se disputaban el poder en diferentes regiones, por tal razón cualquier intento de centralización era atacado en las provincias¹⁹³. Esta exclusión educativa correspondía con la política, para ser ciudadano se debería tener al menos 21 años de edad, ser hombre y tener tierras valuadas en al menos \$300 o una renta anual de \$150, saber leer y escribir y pagar impuestos, de acuerdo con la Constitución de 1843.

b) Lo práctico durante el siglo XX

El ideal de lo práctico tardó en afianzarse en educación hasta mediados del siglo XX, pero durante la primera mitad, políticos, intelectuales y educadores, retomaron el tema. Así por ejemplo, los gobiernos posteriores al del General Alcántara Herrán, del cual

¹⁹³ La escasa población de Bogotá durante el siglo XIX (1.4% de la población del país) contrasta con la que habitaba las capitales de Uruguay (25%) y Argentina (11%). Esta situación tiene relación con las dinámicas económicas de los países en mención y con la expansión de las clases medias.

fue ministro del Interior (que incluía el de instrucción) Ospina Rodríguez, como el de Mosquera (1845-49), continuó con la línea de introducir cursos de ciencias naturales en los programas de estudios. Por tal razón apoyó el proyecto y en concordancia fundó una escuela militar orientada hacia la ingeniería y en 1847 un instituto de ciencias naturales, físicas y matemáticas en Bogotá. Además, financió el observatorio de Bogotá y el Museo Nacional.

Al comenzar el siglo XX y en el contexto de la Guerra de los Mil Días, el presidente José Manuel Marroquín expresó en su discurso de posesión de 1900, su oposición al número elevado de juristas con que contaba la nueva república en los siguientes términos:

La venida a la capital de los jóvenes de los departamentos es caro para sus padres, los cuales comúnmente sacrifican a la educación de uno de sus hijos el porvenir de los demás, con lo que los departamentos se ven privados de los servicios de casi todos aquellos hijos suyos que vienen a estudiar a Bogotá los cuales de ordinario no apetecen volver a sus hogares. Deseo, además, que se trate de sustituir a la muchedumbre de juristas por una muchedumbre de profesores de artes y de conocimientos de utilidad para las clases¹⁹⁴.

Después de la Guerra de los Mil Días, varios sectores del Estado se organizaron con base en la Constitución de 1886, entre ellos la educación, tema que lideró Antonio José Uribe quien compartió la tendencia educativa de Mariano Ospina Rodríguez. Los dos representaron una “elite ascendente de conservadores de Antioquia” que propendían por una “formación técnica y científica para sus hijos y en menor medida, para crear una mano

¹⁹⁴ Belisario Betancur Cuartas, “Los fundamentos de la educación en Colombia” en: Ministerio de Educación Nacional, *80 años del desarrollo educativo... Op. Cit.*, pp. 23-24

de obra obrera.”¹⁹⁵, la ausencia de la cual sumaba con otras causas al “singular atraso industrial” del país. Uribe como Ospina juzgaba nefasta la superproducción de letrados inútiles¹⁹⁶. Por tal motivo la Ley 39 de 1903, de la cual fue autor y promotor el ministro Uribe, conjugó la defensa del desarrollo industrial, el orden y el catolicismo. Lo anterior se refleja en el primer artículo de la ley en el cual se afirma que la educación será orientada y dirigida por la Iglesia católica y en el segundo, que relaciona el papel de la educación con el desarrollo industrial.¹⁹⁷

La Ley de 1903 reformó la de 1892 y su autor, Antonio José Uribe, político e intelectual fue considerado una de las autoridades en educación durante los primeros treinta años del siglo XX. Uribe fue ministro de Instrucción Pública de José Manuel Marroquín (1900-1904), bajo cuyo gobierno se expidió la Ley 39 y el decreto reglamentario N° 491 de 1904¹⁹⁸.

Las reformas de 1903-1904 buscaron adecuar la educación con las demandas del “progreso” y para ello se dividió la educación primaria en urbana y rural, la primera con seis y la segunda con tres años de duración. El interés fue que los alumnos aprendieran algo práctico y por tal razón, la educación primaria tendría énfasis en agricultura, industria y

¹⁹⁵ Aline Helg. *La educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá: Plaza y Janés, 2001, p. 101.

¹⁹⁶ Ministerio Educación Nacional. *Instrucción pública. Disposiciones vigentes: exposición de motivos; con prólogo de Antonio José Uribe*. Bogotá: Imp. Nacional, 1927.

¹⁹⁷ Ministerio Educación Nacional. *Educación colombiana. Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la educación nacional de 1903 a 1958*. Bogotá: 1959.

¹⁹⁸ La figura de Antonio José Uribe es característica del afianzamiento de lo práctico. Ocupó diferentes cargos, entre otros, fue ministro de Hacienda, Relaciones Exteriores e Instrucción Pública; Representante a la Cámara y Senador. Hizo parte de las negociaciones de los tratados Herrán-Hay (1902-03) y Urrutia-Thompson (1914; 1921), y asesor de los tratados de delimitación de fronteras con Nicaragua y Perú. Fue miembro del Directorio del Partido Conservador. *Cfr.* Ministerio de Educación Nacional. *80 años del desarrollo educativo: homenaje al doctor Antonio José Uribe, autor de la Ley Orgánica de Educación (Ley 39 de 1903 y Decreto Reglamentario 491 de 1904)*. Bogotá: Editora Guadalupe, 1988; Humberto Cáceres, Antonio José Uribe Gaviria, Bogotá, Fundación Segunda Expedición Botánica – COLCIENCIAS, 1987. Entró en 1900 al gobierno de José Manuel Marroquín como encargado de la Subsecretaría de Ministerio de Asuntos Exteriores y un año después fue ministro de dicha cartera. En 1902 fue nombrado ministro de Instrucción Pública, cargo que ocupó hasta 1904. Es decir, Uribe Gaviria vivió los aciagos tiempos del golpe de Estado de 1901 que llevó a la destitución y exilio de Pedro Nel Ospina, ministro de guerra. Situación que impulsó a Arístides Fernández como el “alter ego” de Marroquín. Además, Uribe Gaviria afrontó de cerca la separación de Panamá.

comercio. A su vez, la educación secundaria se dividió en técnica y clásica; y la superior, en industrial y profesional. La reforma 1903-04 continuó con la descentralización administrativa de la educación y quiso dejar atrás la formación tradicional de los jóvenes e incrementó el control en cuanto a planes de estudios, por medio del fortalecimiento de la inspección. Las intenciones de estas reformas muestran una relación entre políticas educativas y un proyecto político-económico que buscaba traer el progreso al país.

En cuanto al afianzamiento de lo práctico, la Ley 39 de 1903 observa en su Artículo 40 los principios fundamentales de la educación y la enseñanza en todos los niveles:

El Gobierno reglamentará esta ley, teniendo en cuenta que el sistema escolar y universitario debe hacerse descansar sobre la triple base de la educación moral y religiosa, en todos los estudios; de la educación industrial, en las enseñanzas primaria y secundaria; y de los estudios profundos, severos y prácticos en la instrucción profesional.¹⁹⁹

En la Ley 39 de 1903, Antonio José Uribe insiste en la necesidad de que los estudios secundarios deben proveer a los jóvenes de bases morales e intelectuales y, también, “principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio y que en las normales se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos.” El ideal de una educación práctica atraviesa toda la Ley, así por ejemplo en el artículo 30 establece como exigencia que para obtener los títulos de Doctor en Derecho o Ingeniero Civil es necesario acreditar un año de práctica. Además, ordena dar prelación a los egresados de las

¹⁹⁹ Antonio José Uribe. *Instrucción pública. Disposiciones vigentes. Exposiciones de motivos...Op. Cit.*, Ley 39 de 1903, Art. 40.

Facultades de Matemáticas e Ingenierías y de la Escuela Nacional de Minas de Medellín para ocupar cargos públicos.²⁰⁰

En relación con la instrucción industrial la Ley 39 de 1903 facultó a las Asambleas Departamentales para que crearan en las capitales de departamento o en otros lugares, “escuelas de artes y oficios, en las cuales se enseñasen artes manufactureras y especialmente el manejo de máquinas aplicables a las pequeñas industrias”. La Ley ordenó reabrir la Escuela Nacional de Minas de Medellín con presupuesto de la Nación con el objeto de “formar ingenieros científicos y prácticos, capaces de dirigir con éxito la exploración y explotación de minas”. En Bogotá, la Ley ordenó la fundación y sostenimiento del Instituto San Antonio, en el cual se daría “enseñanza teórica y práctica de agricultura y artes y oficios mecánicos, especialmente a niños pobres”; el Instituto San Antonio también podría ofrecer formación para otorgar el título de Ingeniero Agrónomo, dar cursos libres para difundir las nociones agrícolas y formar maestros que recorran centros de cultivos y afiancen la formación agrícola.²⁰¹

c) *Learning by doing*

Junto a la expedición de normas en las cuales se auspiciaba y promovía la enseñanza práctica y científica, poco a poco empieza a darse una discusión sobre los métodos de enseñanza, en la cual los políticos e intelectuales que favorecieron la apropiación de lo práctico, participaron activamente. El afianzamiento de lo práctico les mostró a los

²⁰⁰ *Ibid.* Artículos 15 y 30

²⁰¹ *Ibid.*

miembros de este grupo que no bastaba con enviar a los hijos a estudiar al exterior, debían contar con su vocación. En el plano de la política pasaron de motivar leyes relacionadas con la formación en ciencias y oficios prácticos que ayudaran a formar a las nuevas generaciones en técnicas industriales y agrícolas, a incidir en la discusión sobre los métodos de enseñanza.

Aquí, su punto de vista no pierde el horizonte por lo práctico. Ya habían luchado durante el siglo XIX por tener una normatividad educativa que privilegiara criterios universales y no particulares; como ya vimos en el caso de Ospina Rodríguez, implementaron planes de estudio sustentados en las ciencias naturales; conocimientos universales que podían utilizarse para mejorar la situación económica del país. Ahora, se unían a la discusión por modelos de enseñanza en la cual terciaban a favor de lo práctico. Con ello quería privilegiar una educación con orientación hacia el desempeño, a logros, antes que una educación tradicional. Por supuesto estos logros tenían relación con aprender aspectos prácticos y ciencias naturales en relación con el desarrollo del país.

Se trataba de incentivar una educación en la cual contaran los logros y desempeños de una persona en relación con las necesidades de la nación, que lo que aprendiera sirviera para algo, antes que una educación que simplemente valorara y ratificara el estatus heredado o la posición social de la familia.²⁰²

Antonio José Uribe recogió la inquietud sobre los métodos y en el Decreto 491 de 1904, abogó por instruir a los embajadores de Francia y Bélgica para que contrataran alrededor de 15 profesores idóneos, por un plazo de cinco años, para que dirigieran las

²⁰² Fran Safford, *Los valores socioculturales, las estructuras... Op. Cit.* p. 4.

Escuelas Normales de los departamentos, estos profesores ayudarían a apropiarse los modernos métodos de enseñanza.²⁰³

Unos años más adelante, en la exposición de motivos de la ley “sobre enseñanza de la agricultura”, Ley 38 de 1914, insiste en la necesidad de fundar con profesores extranjeros un Instituto Agrícola Nacional y Escuelas Prácticas Departamentales de Agricultura. En estas instituciones educativas la enseñanza sería teórica y práctica, para lo cual los establecimientos contarían con campos de experiencias o estaciones agrónomas, laboratorios e instrumentos.²⁰⁴

La necesidad de traer maestros extranjeros se sustentaba en la visión de que en el país no existían los necesarios y los que había, enseñaban con métodos tradicionales. También, estaba el trasunto positivista de acuerdo con el cual debía imitarse a las naciones con el mayor “progreso”. Por otra parte, políticos e intelectuales como Antonio José Uribe fueron conscientes del desarrollo de “nuevos” métodos de educación en Europa, especialmente en Bélgica, Suiza, Francia y Alemania, los cuales se apoyaban en los descubrimientos de la psicología experimental.

Por ello insistió como miembro del Congreso Nacional en importar dicho conocimiento, contratando profesores “católicos” franceses, suizos o alemanes. Dicha insistencia es palpable en la Ley 25 de 1917 y en la Ley 17 de 1923 sobre enseñanza comercial. El centro de la atención fue renovar la enseñanza a través de métodos modernos.²⁰⁵

²⁰³ Antonio José Uribe. *Instrucción pública... Op. Cit.*, pp. 101-102.

²⁰⁴ *Ibid. Op. Cit.*, pp. 145-149; 153.

²⁰⁵ *Ibid. Op. Cit.*, p. 187.

Para 1926, Uribe tenía clara la importancia de los métodos para consolidar una enseñanza práctica y científica. En su estudio sobre el proyecto de ley de la Misión Pedagógica, el cual presentó a la Cámara de Representantes, afirmó:

La cuestión capital de los métodos. Ha sido, a nuestro juicio, grande error creer que la instrucción pública puede mejorarse a fuerza de leyes que cambien radicalmente las instituciones del país [...] En la educación, lo mismo que en las instituciones, las únicas reformas posibles y eficaces son las pequeñas reformas, en detalle, hechas de manera sucesiva y continua. [...] Nos permitimos agregar que si alguna reforma hubiere que implantar, no sería la de las leyes, que son excelentes, sino la de los métodos en la enseñanza, que fue precisamente lo que quiso el legislador que en 1923 autorizó que se contratara una Misión Pedagógica...

En concordancia con la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza era necesario cambiar

[...] los métodos simplemente nemotécnicos o verbalistas [...] por otros más modernos y eficaces, como los experimentales que caracterizan principalmente la enseñanza de las escuelas angloamericanas [...] y en la enseñanza secundaria los métodos también experimentales, de la investigación personal directa, que desarrollan el espíritu científico, para sustituir los métodos puramente nemotécnicos en la enseñanza de la historia y la literatura; en el estudio de las lenguas vivas; de las ciencias naturales, que ejercitan a la vez el espíritu de observación y el entendimiento, y de las ciencias matemáticas, consideradas como ciencias exclusivamente del razonamiento, pero que hoy se deben enseñar

y se enseñan también por sistemas experimentales; en una palabra, el aprendizaje por la acción y la iniciativa individuales, *learning by doing*.²⁰⁶

En el prólogo al libro *Instrucción Pública*, publicado en 1927, insiste el Dr. Uribe en métodos prácticos de enseñanza:

Respecto de la instrucción primaria, insistimos en que entre el maestro y el alumno debe haber un cambio incesante de preguntas y respuestas, que mantenga despiertos los espíritus, de modo que todas las enseñanzas, aún las más abstractas, deben darse según el método intuitivo y práctico. [...] Es preciso que [los maestros] sean concretos, que le hagan guerra al verbalismo, a la enseñanza meramente libresca; que supriman todo intermediario entre la inteligencia de los niños y el objeto de su estudio; que susciten la curiosidad y exciten la reflexión, que les permitan libremente adquirir y asimilarse las nociones morales y científicas que deben aprender. Por último, no deben olvidar que la escuela, excesivamente encerrada antes dentro de sus muros, en todas partes abre hoy día sus ventanas y comulga más y más con la naturaleza y con la vida²⁰⁷.

Este diagnóstico sobre los métodos de enseñanza tiene una línea de continuidad en la historia de la educación y las ideas de Colombia. Recordemos en la Colonia la discusión alrededor del Plan Moreno y Escandón, los propósitos de Ospina Rodríguez con su reforma educativa de 1842-44 y las propuestas de Uribe Gaviria alrededor de los métodos. Uribe Gaviria era consciente de los límites de la normatividad si no iban acompañadas de acciones efectivas, tales como la importación de maestros que formaran a los nacionales en

²⁰⁶ *Ibid. Op. Cit.*, p.144

²⁰⁷ *Ibid., Instrucción... Op. Cit.*, pp. XXIV-XXVI

las nuevas pedagogías, asunto que de acuerdo con Uribe demandaba más de cinco años, un trabajo paciente y serio para introducir en la enseñanza media y superior la ciencia y la investigación.

Lo que se presenta en la historia de la educación del país son nuevas definiciones del problema de los métodos de enseñanza. En estas definiciones se criticó las formas de enseñanza tradicionales a las cuales se opuso otras consideradas ilustradas o modernas que intentaban reorganizar la educación. Ambas formas pervivieron en la instrucción del país: la tradicional con más apoyo que la ilustrada o moderna. Sólo hasta los años de la década de 1950, la educación moderna empezó a ganar más espacio social.

Las nuevas definiciones del problema educativo, como la de Uribe Gaviria, pasó de dar énfasis a la organización de la educación a priorizar problemas como el método de enseñanza, la introducción de asignaturas que permitieran a los estudiantes adquirir habilidades prácticas y un espíritu relacionado con logros y eficiencia.

La insistencia en la renovación de los métodos para mejorar la enseñanza tenía implícita una crítica a los últimos gobiernos que no habían aplicado la legislación educativa. De acuerdo con Uribe, la normatividad educativa expedida entre 1903 y 1925 conformaba una legislación sintética, sustantiva y orgánica y bastaba con su aplicación para mejorar la educación de la nación: “la labor de hoy no es ya ni constituyente ni legislativa, sino administrativa, ejecutiva y docente...”²⁰⁸

Recordaba el Dr. Uribe Gaviria como en el Decreto 491 de 1904, promulgado durante su gestión como ministro de instrucción pública, se dispuso que para tener una educación uniforme era necesario conformar Juntas de Pedagogos que diseñaran los

²⁰⁸ Antonio José Uribe, *Instrucción... Op. Cit.*, pp. X-XIII.

programas para los diferentes niveles de enseñanza, con base en los cuales se construirían textos escolares que recogieran lo dicho en los programas. Sin embargo, esta intención se quedó en el papel y los escasos textos que circularon no obedecieron al desarrollo de un plan nacional sino a una labor aislada. Agrega la importancia de la conformación de programas de estudio para los diferentes niveles, labor que “busca encauzar las nuevas generaciones por el camino de la ciencia [...] El día en que así se haga, se habrá dado un paso de la más grande significación y de los más benéficos resultados”²⁰⁹.

Antonio José Uribe representa una elite conservadora, antioqueña, ligada con el comercio que pensó la educación en relación con un proyecto político-económico. Fomentó una formación sustentada en la “educación moral y religiosa”, en la “educación industrial” y en los “estudios profundos” que correspondía con la necesidad de universalizar y homogenizar la educación, lo cual implicaba programas de estudios, textos escolares y métodos de enseñanza comunes para los establecimientos educativos de todo el país; estas acciones son la traducción a la educación del ideal y afianzamiento de lo práctico. También, estas propuestas estaban articuladas con una concepción de ciencia útil, que implicaba su uso en la educación.

En los años 1920, el debate sobre la apropiación de la ciencia en educación se dio en el campo de los métodos, en los cuales la pedagogía europea mostraba los alcances de la psicología experimental para mejorar los procesos pedagógicos. En los años 1960, la evaluación educativa será el tema que permita a la ciencia experimental entrar a la educación, con una diferencia, los debates educativos pasaron del terreno ideológico,

²⁰⁹ Anales, *Op. Cit.*, p. 598.

propio de la primera mitad del siglo XX, al terreno técnico, paso que implicó entregar la educación a especialistas en el tema.

No solo desde el flanco conservador existió la preocupación por una educación adecuada con parámetros universales, o como se denomina en la jerga educativa, estandarizada. Este principio de acuerdo con el cual la educación debía estar acorde con parámetros internacionales, se sustentó en la idea de ligar educación con solución a las necesidades del país, de ahí deriva el discurso de lo práctico. Con el telón de fondo de que la tradición de los estudios superiores en Colombia, tanto en forma y fondo, estaban sustentados más en la escolástica que en las ciencias naturales. Rafael Uribe Uribe en 1903 abogó, en la coyuntura de la Ley orgánica, por unos estudios superiores más prácticos y convertir a la universidad en un centro de difusión para la población en general²¹⁰.

d) El afianzamiento de lo práctico y educación democrática

La búsqueda y afianzamiento de una educación práctica, entendida como impulsar una enseñanza con base en la utilidad de la ciencia; con programas, textos y métodos uniformes, es decir, similares para todas las instituciones educativas, no está relacionada con posiciones democráticas sobre educación. La mayoría de quienes impulsaron lo “práctico” fueron miembros del Partido Conservador, algunos de los cuales estaban ligados con la industria, el cultivo del café y la cría del ganado. Para este grupo de políticos e intelectuales, de los cuales hemos mencionado los más representativos, el interés central fue

²¹⁰ Fals Borda, p. 33; cfr. Ministerio de Trabajo (Colombia), *El pensamiento social de Uribe Uribe* (Bogotá, Biblioteca del Ministerio de Trabajo, 1960), pp. 45-46.

modernizar la administración de diferentes ramas del Estado colombiano, y la educación era una de ellas.

De esta manera la lucha de Mariano Ospina Rodríguez aunque intentó modificar los planes de estudio y articular la educación con patrones internacionales, con el propósito de disminuir el número de abogados y médicos graduados terminó llevándose a cabo en los hijos de la elite, quienes por vocación o por la presión de sus padres estudiaron profesiones “útiles”. El resto de la población que podía estudiar optó por profesiones tradicionales que proporcionaban estatus social relacionadas con la tierra, el ejército, las humanidades y las profesiones liberales.

Modernizar la educación no significó reformas sociales, consistió más en introducir unas prácticas administrativas y pedagógicas que en otras latitudes permitieron la mejor marcha del sistema educativo. Esta actitud modernizante excluía ir más allá de la forma, es decir, en conformar una normatividad para solucionar los problemas sociales. En la coyuntura de la Misión Pedagógica Alemana (1924-1925), las reacciones del partido Conservador y la Iglesia católica permiten apreciar el cariz modernizante y antireformas de estos grupos.

Por ejemplo, la Iglesia católica rechazó la idea de una misión pedagógica compuesta por profesores belgas por lo cual presionó la renuncia de Miguel Arroyo Diez, ministro de Instrucción Pública de Pedro Nel Ospina; demandó que la Misión estuviera compuesta por católicos y obligó a cambiar sustancialmente el proyecto de ley sobre educación que los miembros de la Misión presentaron al Congreso en 1925²¹¹. Entre otros aspectos, la Iglesia

²¹¹ Luego de la renuncia del ministro Arroyo Diez, quien lo sustituyó contrató tres profesores alemanes católicos: Antón Eitel, Kart Gloeckner y Jara Decaer, a ellos los acompañaron los conservadores Emilio Ferrero y Gerardo Arrubla, y el

se opuso a la fórmula de una educación obligatoria, a diversificar y abrir el bachillerato a la juventud, a incluir a la mujer en la educación y al ejercicio por parte del Estado del control de la educación. Todas las anteriores propuestas implicaban restarle poder a la Iglesia en la administración de la educación, actividad que realizaban desde la firma del Concordato de 1887.

Por su parte, los propietarios de haciendas se opusieron a la intención de la Misión de obligarlos a suministrar y sostener escuelas en sus predios si el número de niños en edad escolar superaban los 20. En la parte administrativa, los responsables de la nación, los departamentos y los municipios se opusieron a fijar un escalafón docente, entre otras razones porque no tenían recursos. También, la idea de una Universidad de Colombia con facultades en las regiones fue rechazada por la jerarquía eclesial y los políticos que defendieron el sistema de universidades departamentales.²¹²

En la Cámara de Representantes, Antonio José Uribe, presidente de la Comisión de Instrucción Pública, presentó en noviembre de 1926 un estudio titulado “El espíritu de la legislación vigente sobre instrucción pública. El proyecto de la Misión Pedagógica. Lo que conviene hacer sobre el particular”, en el cual menoscaba los alcances de la propuesta de la Misión y argumenta que ésta desconoce la Constitución Nacional, las tradiciones, las costumbres, las formas culturales, la historia y hasta de la geografía nacionales. Arroja sobre el Ejecutivo la responsabilidad sobre el estado de la educación y considera que con las leyes existentes, muchas de las cuales él construyó, es suficiente para mejorar la

liberal Tomás Rueda Vargas. Luego del rechazo del proyecto de ley sobre educación preparado por la Misión, su director, Eitel, sometió un segundo documento a la aprobación del Arzobispo de Bogotá y al sacerdote jesuita, Felix Restrepo, antes de que fuera al Congreso. *Cfr.*, Antonio José Uribe. *Instrucción pública. Disposiciones vigentes.... Op. Cit.*

²¹² Ingrid Müeller de Ceballos, La lucha por la cultura. Un estudio comparado de formación docente, cap. II. El proyecto de ley de la segunda Misión Pedagógica Alemana, pp. 39-85; Aline Helg, pp. 116-119.

educación. Luego del Estudio presentado por el Dr. Uribe Gaviria, la propuesta fue archivada, los tres profesores alemanes regresaron a su país y Tomás Rueda Vargas, miembro de la Misión, renunció a la misma en protesta por las presiones de la Iglesia para transformar las propuestas originales.²¹³

2.1.3.2. El discurso educativo y el positivismo.

Libertad o progreso

La política, ideología y cultura de Occidente después de la segunda mitad del siglo XIX tendió hacia la derecha. Un ejemplo de ellos son las reflexiones de un pensador de la talla de John Stuart Mill, quien consideró que las masas debían ser refrenadas dando mayor peso al voto de las clases adineradas.

El giro hacia la derecha se apoyó en el positivismo, de acuerdo con el cual la humanidad avanzaba hacia una era de bienestar generalizado, caracterizada por un manejo racional y “científico” de la política y de la sociedad²¹⁴. En política los positivistas fueron partidarios de regímenes fuertes antes que de democracias representativas, y consideraron que la República era una etapa de transición hacia la sociedad positiva. En el caso de América Latina el positivismo de finales del siglo XIX y comienzos del XX, permitió a sus cultivadores integrar el pasado y el presente en un proyecto futuro, que por lo general se

²¹³ Antonio José Uribe. *Instrucción pública. Disposiciones vigentes... Op. Cit.*

²¹⁴ En Brasil, un ala del positivismo propendió por una República que garantizara el orden material, entendido como incorporación del proletariado a la sociedad y la libertad espiritual, es decir, el fin de los monopolios de la Iglesia y del Estado sobre la educación, la religión y la ciencia. Cfr., José Murilo de Carvalho. *A formacao das almas. O imaginario da republica no Brasil*, Sao Paulo, Companhia das Letras, 1990, p. 45.

articuló alrededor de la palabra “progreso”, meta anhelada de la mayoría de los líderes políticos latinoamericanos de principios del siglo XX.

De acuerdo con lo anterior, el giro de Rafael Núñez, representativo de la política colombiana de finales del siglo XIX, hacia el conservatismo corresponde con el dado por las elites de los países de Occidente ante el temor que las masas accedieran al poder. La Regeneración tendió a fortalecer el centralismo en contra de las políticas liberales del siglo XIX; a renovar los lazos entre la Iglesia y el Estado y a asumir una política económica regida por la combinación del orden y el progreso. Estas ideas se reflejaron en la Constitución de 1886.²¹⁵

Sin embargo, el positivismo de la Regeneración fue en contravía de lo que se hizo en otros países, en donde éste estuvo ligado con la separación Iglesia-Estado, la introducción del matrimonio civil, la secularización de la educación y de los cementerios, entre otros aspectos.

Recordemos que muchas ideas y prácticas del positivismo fueron bandera de los gobiernos radicales del siglo XIX, por ejemplo la educación laica. La implantación de ella conllevó protestas y guerras. Así por ejemplo en la sublevación conservadora de 1876, los opositores al gobierno movilizaron soldados que portaban imágenes de Jesús y el Papa Pío IX, afirmando con ello que luchaban en nombre de Dios. Para estos soldados y sus caciques, una educación alejada de Dios representaba tambores de guerra.

²¹⁵ Conviene advertir matices en la recepción del positivismo en América Latina. En Brasil, por ejemplo, los seguidores de esta corriente acogieron los postulados del último Comte, por lo cual constituyeron un grupo con metas claras, las cuales para algunos analistas eran ortodoxas, fanáticas y lunáticas. En este sentido, los positivistas brasileros acogieron con más decisión su misión en la sociedad que los colombianos. Cfr., José Murilo de Carvalho. *A formacao das almas... Op. Cit.*, pp. 40 y ss.

En la Constitución de 1886 el temor a las masas se manifestó en la inclusión de artículos que restringieron el derecho de voto y la libertad de expresión. En el caso de la educación, la legislación inspirada en las ideas de la Regeneración, impulsó un sistema educativo que benefició a las elites económicas y políticas antes que a la mayoría de la población. Resultado de ello fueron los magros indicadores educativos que el país reportó en la primera mitad del siglo XX, los cuales muestran que la educación rural, secundaria y superior fueron las de menor interés para los diferentes gobiernos de los 30 primeros años del siglo XX. Sin embargo, la normatividad y políticas educativas posteriores a la Regeneración articularon con mejores resultados la idea de una educación práctica y útil.

La marca positivista también se sintió en las primeras décadas del siglo XX. Rafael Reyes, Rafael Uribe Uribe y Carlos E. Restrepo encontraron en el positivismo la filosofía que orientara el desarrollo nacional. Los tres líderes políticos y sus seguidores creyeron confirmar en la situación internacional y nacional, las teorías evolucionistas de Spencer. Creían que el país transitaba por las etapas que lo llevarían al progreso y que internamente, la doctrina positivista se confirmaba porque las clases favorecidas prosperaban. Igual que Núñez, Reyes, Uribe y Restrepo aceptaban el progreso con orden, autoridad y gobierno de elites. Rechazaron las pasiones, las creencias políticas “metafísicas” y pueriles e intentaron inculcar en los ciudadanos aproximaciones “científicas” sobre los problemas nacionales, las cuales permiten adquirir madurez.

El apego por las ciencias naturales y por el método experimental fue común a los tres líderes citados y los tres abogaron por emplearlo en la política y en la administración pública. También, compartían un desdén hacia las clases “inferiores”, especialmente hacia los indígenas, cuyas tierras protegidas en resguardos, en más de una ocasión intentaron

apropiar para integrarlas al progreso. Lo anterior muestra una característica de los políticos positivistas latinoamericanos: rechazaron el paternalismo y caridad hacia las que ellos consideraban clases inferiores. Ello coadyuvó para que el sistema educativo nacional fuera clasista y excluyente, y que su precariedad fuera característica durante la primera mitad del siglo XX.²¹⁶

De esta manera en el campo de la educación se advierten de manera clara las tendencias culturales y políticas por las que atravesaba Occidente a finales del siglo XIX y comienzos del XX. En algunos países, en los cuales la modernización no correspondió con un modelo económico estable, las políticas educativas intentaron imitar aquellas que se impulsaban en Europa y Norteamérica, sólo que sin las condiciones científicas, económicas y culturales de los países “avanzados”, razón por la cual, muchas de las políticas educativas no fueron acordes con las condiciones institucionales, políticas, culturales y económicas del país.

a) Educación, café y positivismo

Cómo ya lo anoté anteriormente el café propició la entrada de la mayoría de la población del país, que para los años 1920 era rural, a la modernidad. Recordemos que los ingresos que propició la producción, procesamiento, transporte y venta del grano trajeron dinero que recogieron en parte los campesinos y con él comenzaron a adquirir bienes y a desear una vida mejor, de tal forma que algunos investigadores consideran que para los

²¹⁶ Las imágenes de “inferior” y “superior” tuvieron un largo cultivo antes del positivismo. Durante la Conquista y Colonia, la justificación moral de la dominación descansó sobre la superioridad “natural” del pueblo español.

inicios de los años treinta del siglo XX, ya existía en ciertos sectores del país una clase media campesina.

La importancia de dicha clase media campesina para la educación es que ella cultiva valores hacia el logro sobre los privilegios de la herencia o la tradición. En Colombia, como hemos visto esto fue impulsado por aquellos políticos-empresarios del siglo XIX, de los cuales Mariano Ospina Rodríguez fue uno de los mejores ejemplos. De pequeños terratenientes y gracias a la independencia que generó cierta movilidad social, los miembros de las diferentes ramas de la familia Ospina escalaron posiciones sociales y constituyeron una familia de políticos-empresarios que promovieron unos valores sociales acordes con el liberalismo y la modernidad. Para los Ospina y en general para los miembros de la elite, estos valores eran el rasero para la población del país. Por tal razón, se sintieron en la necesidad de influir en los demás a través de diversos medios: escribiendo artículos en los periódicos de la época, pronunciando discursos, participando en debates, escribiendo libros, en la docencia, incidiendo en las políticas educativas, entre otros.

Por ejemplo, Tulio Ospina escribió en 1919 un texto titulado *Protocolo de Urbanidad y del buen tono*, el cual consideraba de utilidad para colombianos y extranjeros. En similar dirección obró Rafael Reyes al describir los principios morales que debían seguir sus hijos y nietos para llegar a una vida exitosa. Ejemplos similares encontramos en otros líderes. Todos estaban de acuerdo en promover valores que permitieran a los demás triunfar, que de acuerdo con los miembros de las elites estaban relacionados con la industria, la tranquilidad, la resolución; la práctica del orden y el método; la necesidad de vencer la pereza; ser dueño de sí y de las circunstancias, entre otros. En todo caso, la idea de promover valores hacia parte de un idealismo moral con visos positivistas en el sentido

de que quienes fomentaban valores lo hacían en condición de superiores, ejemplos y modelos a imitar por parte de personas inferiores (hijos, sobrinos, nietos; población en general).²¹⁷

Los valores que favorecían los líderes políticos de principios del siglo XX obedecen a lógicas modernas, es decir, son valores universales antes que particulares, que conectan el ideal de lo práctico con el positivismo. Estos dos discursos, entre los cuales existe continuidad antes que rupturas, articulan educación con proyectos ideológicos o político-económicos.

El impulso de valores universales se hacía dentro del esquema superior e inferior que supone que todos, pero especialmente los segundos, acataban la jerarquía y el principio de orden, encarnados en los superiores. Este acatamiento por parte de la mayoría de la población abarcó buena parte de la primera mitad del siglo XX, entre otras razones, por presión social, porque la fe católica sancionaba que la distribución de la virtud y la justicia correspondían con la posición social y porque el positivismo, imprimía una concepción jerárquica y evolucionista de la sociedad. Expresiones de este “acatamiento” son las gracias que ofrecían los obreros a sus patronos porque los contrataban o la humildad en exceso de los trabajadores que los llevaba a adoptar conductas serviles con sus patronos. Por supuesto, otro ejemplo, fue la condición de inferioridad de la mujer tan en boga por los años 1920.

²¹⁷ Ejemplos de la práctica de aconsejar a personas consideradas inferiores se encuentra en: Tulio Ospina Vásquez, *Protocolo de urbanidad y del buen tono*, Medellín, s.e., 1919; Rafael Reyes, *Escritos varios*, Bogotá, Arconvar, 1920; Julián M. Páez, *Cartas a mi sobrina*, Bogotá, Librería Americana, 1912; Luís López de Mesa, *Obras selectas*, Ramiro Carranza (Comp.), Bogotá, Cámara de Representantes de Colombia, 1981; Manuel José Caycedo, *El combate por la fe y por la Iglesia*, Medellín, Bedout, 1931; Marco Fidel Suárez, *Sueños de Luciano Pulgar*, vol. 5, Bogotá, Voluntad, 1942, entre otros.

Expresiones como la “ascendencia moral” o el “principio de autoridad”, dan cuenta del esquema positivista inferior-superior, la cual era aceptada por los diferentes sectores de la población. Estos patrones orientaron las acciones sociales, y fueron la forma como en el país se apropió el positivismo por parte de algunos miembros de la elite. Apropiación que no dejaba atrás patrones tradicionales de dominación social. En el mismo sentido, la tradición de la ley natural defendida por la Iglesia se conjugó con una interpretación ortodoxa del positivismo. Ello explica la obediencia a las sentencias del obispo Miguel Ángel Builes, quien prohibió a las mujeres de la diócesis de Santa Rosas de Osos cabalgar y usar pantalones porque eran pecados contra la ley natural. También, la furia del general Benjamín Herrera quien expulsó con la fuerza de las armas a los trabajadores de sus cultivos de banano bajo la premisa de que eran “peones desobedientes”.²¹⁸

Al esquema superior-inferior, además de la doctrina de la Iglesia católica, las interpretaciones ortodoxas del positivismo, ayudaron las teorías raciales fundamentadas en datos empíricos que sostenían la superioridad del hombre caucásico sobre los demás. Razón que explicaba la tranquilidad de las masas colombianas y justificaba a las elites su dominio.

Interesa subrayar para el tema de esta investigación que durante los años 1920 y 1930, la intelectualidad nacional abordó entre sus discusiones temas de eugenesia para lo cual recurrieron a elementos que les aportaba la “ciencia” del momento, los cuales mezclaban y adaptaban con cuotas de tradicionalismo católico. Algunas versiones sobre la decadencia de la raza, intentaron acopiar las producciones europeas (Miguel Jiménez López y Luís López de Mesa); otras, como las de la Iglesia, renovaron su antisemitismo, y otras

²¹⁸ Sobre el caso de Miguel Ángel Builes, *Cfr.* Miguel Zapata Restrepo, *La mitra azul. Miguel Ángel Builes: el hombre, el obispo, el caudillo*, Medellín, Beta, 1973; sobre la obediencia de los obreros, *Cfr.* Mauricio Archila, “La memoria histórica de los trabajadores de Medellín y Bogotá, Colombia 1910-1945”; sobre el caso de Herrera, *Cfr.* Salomón Kalmanovitz, *Economía y nación. Una breve historia de Colombia*, Bogotá, Siglo XXI, 1988, p. 225.

dieron ejemplo de radicalismo como las de Fernando González. Subrayo que la discusión sobre la raza indica que parte de la cultura colombiana del momento estaba inmersa en los marcos del positivismo, en los cuales se apoyaban para construir sus interpretaciones sobre la situación nacional.

El principal marco teórico positivista lo aportaron los discursos biológico, médico e higienista. Por tal razón los textos del momento recurren con frecuencia a expresiones como “organismo”, “luchas por la vida”, “adaptación al medio”, “vigorización de la raza”, “armonía social”, entre otros. Los diagnósticos concluían que se presentaba una degeneración de la raza que en el campo de la educación significaba un bajo nivel cultural de los sectores marginados. De acuerdo con los diagnósticos eugenistas se construyeron soluciones orientadas desde el positivismo. Las medidas acordes con el evolucionismo y el darwinismo social fueron promover disposiciones higienistas tales como el cuidado del vestido, la habitación, la alimentación, la formación de la personalidad, entre otras. La práctica de las medidas encaminadas a mejorar los aspectos mencionados abarcaría el hogar, la escuela, la calle, la taberna, los hospitales, los puestos de salud, etc.

Así por ejemplo, las autoridades de la capital propusieron desde 1916 mejorar las condiciones de salubridad de la ciudad, para lo cual promovieron leyes con el propósito de canalizar los ríos San Francisco y San Agustín, así como la construcción de una planta de tratamiento de aguas. Las malas condiciones del agua transmitían enfermedades a los capitalinos tales como la fiebre tifoidea. Las discusiones sobre la degeneración de la raza también llevaron a tomar medidas que mejoraran los indicadores de salubridad, como la disminución de la mortalidad infantil, la expectativa de vida y las tasas de natalidad. A

pesar de los logros alcanzados durante la década de 1920, el nivel de las condiciones de salud pública, tal como los educativos, continuaba siendo bajos en el país.²¹⁹

Las discusiones públicas sobre asuntos sociales, tales como la pobreza, la educación, la salud, el alcoholismo, entre otros, durante los primeros treinta años del siglo XX se hicieron en términos morales y no socioeconómicos. Lo anterior llevó a algunos líderes políticos de los años 1920, a afirmar que Colombia era un país sin problemas sociales. Recordemos que el esquema de solución de los problemas consideraba que las clases “inferiores” deberían imitar el comportamiento de las clases “superiores”, por lo cual líderes como Uribe Uribe o la Iglesia católica, sobre el problema del alcoholismo invitaban a la moderación.²²⁰

El paulatino crecimiento de las ciudades colombianas durante los primeros treinta años del siglo XX, atrajo nuevas críticas sobre la modernidad que permiten ver diferencias entre patrones tradicionales y modernos. Representantes del Partido Conservador y de la Iglesia católica, consideraron que la ciudad “ahogaba” el alma, despertaba el materialismo en los habitantes y colocaba en peligro el orden social. El progreso material ocultaba el verdadero bien, afirmaba un prelado como reacción frente a las nacientes ciudades.²²¹

No obstante, la escuela fue el lugar privilegiado de las soluciones encaminadas a vigorizar la raza. Para lo cual se plantearon propuestas para implementar las medidas, una de las cuales, la de la “escuela defensiva”, formulada por Rafael Bernal Jiménez, sostenía que la escuela era el lugar para solucionar las necesidades urgentes de los estudiantes, que de acuerdo con el marco positivista eran higiénicas. Para la escuela en general la

²¹⁹ James D. Henderson, *La modernización... Op. Cit.*, p. 130.

²²⁰ *Ibid.*, p. 130.

²²¹ El representante del partido Conservador es Luis Serrano Blanco y el prelado, el arzobispo José Manuel Caicedo, *Cfr.* James D. Henderson, *La modernización... Op. Cit.*, p. 137.

implementación de tales medidas implicó dejar atrás aspectos educativos, o dicho de otra forma, no pensar el problema desde la pedagogía, la metodología y la didáctica. El lugar de la reflexión educativa lo suplantó el discurso positivista y el darwinismo educativo.²²²

Desde el Departamento Nacional de Higiene se instó al Ministerio de Educación para que vinculara a las maestras en una campaña de profilaxis mental que tenía como centro a los niños, de tal forma de corregir en ellos desde temprana edad las taras de la población. Estos cursos partían de una visión patológica e inferioridad biológica de la población. De acuerdo con el Departamento, los propósitos de los cursos en los que participarían las maestras eran:

Grabar en la mente de los alumnos el medio patológico en que vivimos, la mala alimentación, la vida antihigiénica en las habitaciones, el vestido pobre e inadecuado [...]. Si se logra transmitir al personal docente esa “especie de angustia” por la realidad patológica que detiene la evolución del país, se logrará una influencia directa en la transformación de la nación; puesto que la condición de inferioridad orgánica dificulta la acción educativa, el Ministerio de Educación se ha interesado en estos cursos.²²³

Durante el siglo XIX el énfasis de las discusiones educativas se centró alrededor de lo religioso, lo cual les confirió un carácter ideológico que llevó a diferentes disputas civiles. En la discusión sobre la raza se amplió el espectro de posiciones que mantenía un sustrato común, ligado con el siglo XIX: la búsqueda del progreso nacional. Alrededor de la degeneración de la raza se tejieron posiciones deterministas, culturales, biológicas,

²²² Sobre la discusión de la Raza en Colombia Cfr. Humberto Roselli, *Historia de la psiquiatría en Colombia*, 2 vols., Bogotá, Horizontes, 1986, tomo I, p. 290 y ss.; Martha Cecilia Herrera, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*, Santafé de Bogotá, Plaza y Janés Editores Colombia, 1999, pp. 96-112; Aline Helg, *La educación en Colombia, 1918-1957*, Bogotá, Plaza y Janés, 2001, pp. 111-114.

²²³ Gerardo Paz Otero, “La mujer en la higiene”, en *Revista de Higiene*, Bogotá, Vol. 18, N° 8, ago., 1937.

sociológicas, religiosas; algunas optimistas, otras pesimistas sobre el aporte de la raza al progreso nacional. Esta ampliación del espectro se debió, entre otras razones, a la inclusión por parte de las elites de elementos científicos, sociales y naturales.

Sin embargo, la ruta trazada desde el siglo XIX por construir una educación acorde con las necesidades del país, que dejara atrás los parámetros tradicionales, continuaba. En política, los gobiernos posteriores a la Regeneración habían marcado diferencias con los gobiernos radicales del siglo XIX enfatizando una política económica que privilegiaba el progreso antes que la libertad. En la educación, el positivismo articuló de mejor manera este principio, ofreciendo un marco que demandaba cada vez políticas centradas en prácticas palpables antes que en discursos; políticas “manuales” que podían seguirse en cualquier escuela. Esta era la versión del “progreso nos trae libertad” en el campo de la educación.

Esta versión educativa del progreso fue posible porque la intelectualidad nacional adoptaba cada vez más principios científicos, lo cual se hacía en la mayoría de los casos sin mediar una crítica. No obstante, la adopción de herramientas científicas desde diferentes disciplinas, a pesar del fondo positivista, les permitió pensar el problema más allá de las leyes, solución invocada durante el siglo XIX. El afianzamiento de lo práctico se acentuaba ahora con ingredientes científicos que adoptó la pedagogía y que permitieron a quienes estaban interesados en la educación, formular propuestas susceptibles de aplicación en las instituciones educativas. Este marco de adopción de herramientas científicas sirvió e impulsó una reforma educativa que recogió el aporte de las ciencias a la educación, articulado ello con el objetivo de insertar el país en el mercado mundial:

La escuela satisface los fines educativos en la medida que esté influida de ideas corporales y positivistas: hacer al hombre virtuoso, elemento útil, luchador por el progreso en el bien social. La escuela debe salir del “intelectualismo secular” hacia la práctica, las enseñanzas estar dirigidas a un futuro uso, hacia profesiones prácticas, hacia la industria, la explotación de los recursos, al conocimientos de las riquezas y abandonar las discusiones metafísicas; la escuela del provenir se dirigirá al trabajo moralizador, a las actividades que generen riqueza. La educación nacional debe cambiar hacia el trabajo dentro de la industria y la competencia, encaminarse para evitar las reclamaciones obreras, el odio político; es necesario conocer los climas, extraer el mineral útil, derribar el monte para funda hacienda; en general, preparar al joven para el trabajo [...]. La educación busca formar hábitos, formar moralmente hacia el bien como el fin más importante: la búsqueda de la perfección en el aspecto docente. La formación moral es la base de un provechoso porvenir nacional.²²⁴

Las anteriores discusiones, propuestas y medidas parten de un énfasis por alcanzar el progreso, discusión horizontal en la cual coincidieron liberales y conservadores desde el siglo XIX, y que en los primeros treinta años del siglo XX, adquirió el vestido del positivismo. A pesar de las coincidencias continuaban discusiones sobre el tipo de educación que debería privilegiarse dentro de la modernidad. Durante un debate entre Laureano Gómez y Luís López de Mesa, a finales de 1934, el asunto resurgió. Gómez atacó la posición del entonces ministro de Educación, López de Mesa, por considerar que éste y los liberales querían fomentar una educación “cientificista” moderna sobre una formación

²²⁴ Antonio de J. Duque, “La escuela del provenir”, en *Educación Antioqueña*, Medellín, Vol. 1, N° 4-6, enero-marzo., 1936, p. 264, en: Martha Cecilia Herrera, *Modernización...Op.Cit.*, p. 95-96.

clásica. La segunda, en la visión de Gómez, forma hombres cultos, en tanto la primera, hombres educados. Gómez cita como ejemplo Alemania, donde el moderno relativismo moderno que el adjudicaba a Kant, fomentó el nacionalsocialismo y sus matanzas. Tal relativismo, en el sentir de Gómez, no concuerda con una estructura jurídica basada en el Derecho Romano, como el que tienen las repúblicas de América Latina.²²⁵

Cada vez más las discusiones educativas acogían marcos universales, los cuales ayudaron a justificar la desigualdad y exclusión sociales, bajo explicaciones naturales, religiosas o culturalista, dejando intacto el problema de las relaciones sociales y de producción. Así, a pesar de los avances materiales durante el primer cuarto del siglo XX, al final de este, ricos y pobres aceptaban su situación como algo normal. Al comienzo de los años 1930 el *status quo* no se ponía en duda. No obstante, en educación se adoptaban cada vez más discursos racionales y universales para formular políticas, dejando atrás posiciones particulares propias del período Colonia o del siglo XIX. La adopción de discursos modernos, como ya lo he advertido, no significó reformas educativas, por el contrario, justificaron, acentuaron y dejaron intacta la exclusión educativa practicada desde el siglo XIX. Estudiemos esto con más detalle.

b) Educación “positiva”

Para las elites modernizadoras de la Colombia de finales del siglo XIX y comienzos del XX, la educación fue el espacio predilecto para alcanzar el progreso. A través de ella

²²⁵ *El País y El Tiempo*, 3 y 4 de noviembre de 1934, en: James D. Henderson, *La modernización... Op. Cit.*, pp. 305-306. En su crítica a Kant y la Ilustración, Gómez seguía a Pío IX en su Encíclica *Quanta Cura* y en el texto *Compendio de Errores*.

podían alejarse las pasiones nacionales que acompañaron las guerras civiles y abordar el estudio de la ciencia, así como su práctica.

El optimismo del que ya hablé, se trasladó a las aulas. En ellas los maestros de los futuros presidentes de buena parte de la primera mitad del siglo XX, inculcaron en sus alumnos las ideas de Herbert Spencer por medio de metáforas, de preferencia orgánicas. Estas imágenes suponían un estado inicial de atraso o inferioridad y un estado, superior, de progreso, hacia el cual debía caminarsse. La conciencia de atraso se matizaba con un optimismo por lograr el estado en el cual se encontraban las sociedades a imitar, que para el período eran Inglaterra y los Estados Unidos. Estas percepciones de las elites nacionales fueron reforzadas por los extranjeros que vivían en Colombia.

Lo que interesa señalar aquí son las implicaciones de estas concepciones en el campo social y en particular, en la educación. Tal como las metáforas orgánicas, la sociedad colombiana de finales del siglo XIX fue en extremo jerárquica: las elites se consideraban irremplazables y destinadas a gobernar el país; como el 90% de la población, rural, reconocían su inferioridad frente a las personas adineradas y educadas. Para representantes de las elites fue claro el carácter sumiso de los campesinos colombianos, situación que no dejaba de agradarles.²²⁶

Esta concepción evolucionista impregnó también a la educación, en varios sentidos. Igual que en las naciones y en la sociedad, en educación también funcionaba un esquema bipolar de acuerdo con el cual ciertas clases sociales tenían derecho a una educación superior (en el sentido de nivel o ciclo, pero también en el sentido de mejor) en tanto la

²²⁶ Marco Palacios, *Estado y clases sociales en Colombia*, Bogotá, Linotipo Bolívar, 1986; José María Samper, *Ensayo sobre las revoluciones políticas y la condición social de las repúblicas colombianas*, 2ª ed., Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1963, pp. 267-279.

mayoría de la población estaba por fuera del sistema educativo²²⁷. Las elites consideraban que las masas eran social, intelectual y físicamente inferiores a ellos. Así lo expresaba José María Samper, al escribir que el indio de Nariño era “reacio a la civilización, impasible ante el progreso [...] un salvaje sedentario”. Un ministro de instrucción pública de la época, afirmaba por su parte que los habitantes de tierras bajas eran “una raza fea, incolora, que trabaja poco y escarba en medio de una vegetación exuberante”²²⁸. La salida para tal estado de la población, según los miembros de las elites, era la inmigración.

Por otra parte, las ideas educativas que se impulsaron fueron copiadas de los países modelo, por lo cual las adaptaciones que se hicieron de las mismas se enfrentaron con un contexto hostil: desde la población que no sentía interés por una educación que era poco útil hasta por la falta de apoyo de parte del endeble Estado, representado en la nación, los departamentos y los municipios.

Cuando comenzó el siglo XX y después de la Guerra de los Mil Días, concluía otra guerra: la que enfrentó la educación liberal contra la educación conservadora. Esta guerra tuvo como campos de batalla, las aulas, la prensa, las publicaciones y enfrentó a los conservadores liderados por la Iglesia católica contra los ilustrados- racionalistas, entre quienes estaban los liberales²²⁹. Los primeros se apoyaron en la encíclica *Quanta Cura* y *El Compendio de errores*, escritos por Pío IX, Giovanni María Mastai-Ferreti, quien en ellos condenó a todos los que manifestaran mínima inconformidad con la Iglesia: socialistas,

²²⁷ En 1897, el analfabetismo superaba el 90%, lo cual significa que nueve de cada diez colombianos eran analfabetas. Expresado de otra manera, sólo tres de cada cien colombianos en edad escolar recibían algún tipo de educación. Cfr. Aline Helg, *La Educación... Op. Cit.*, pp. 22-27; Carlos Martínez Silva, *Escritos políticos, literarios y económicos*, vol. VIII (textos seleccionados por Gustavo Otero Muñoz y Luís Martínez Delgado), Bogotá, Imprenta Nacional, 1937, p. 377.

²²⁸ José María Samper, *Ensayo sobre... Op. Cit.*, pp. 80-86; Marco Palacios, *El café en Colombia, 1850-1970: una historia económica, social y política*, 2 ed., México, El Áncora, 1983, p. 101.

²²⁹ Un panorama desde la historia de las ideas de las reacciones contra la Ilustración en Isaiah Berlin, “La contra-Ilustración” en: Isaiah Berlin, *Contra Corriente. Ensayos sobre historia de las ideas*, México, FCE, 1983, pp. 59-84.

masones, liberales, kantianos; a quienes creen en la libertad de cultos, en el gobierno de las mayorías, en el matrimonio civil, a los proponentes de la educación secular, por mencionar algunos. Aunque el Papa declaró que la Iglesia favorece las ciencias útiles y el progreso, subraya que éste no es el del liberalismo y la civilización moderna, con los cuales no se puede llegar a acuerdos: es el progreso del orden, las jerarquías y los fuertes. La voz de Pío IX fue escuchada y seguida en el mundo católico con ferviente devoción. En Colombia, en particular, con la Regeneración y el Concordato de 1887, la educación fue entregada a comunidades religiosas partidarias de las ideas del Papa, que educaron parte de la generación que gobernó el país en la primera mitad del siglo XX, enseñándoles a odiar al liberalismo.

Tal odio se percibe en los jefes locales, como monseñor Rafael María Carrasquilla, que replicó las tesis de Félix Sardá y Salvany en el *Liberalismo es pecado*, a través de *Ensayos sobre la doctrina liberal*, en el que sostenía que ningún liberal podía ser un buen católico. Uno y otro partido, fundaron colegios e instituciones de educación superior para impedir el control del partido de gobierno. El conservador José Vicente Concha, fundó el Colegio Pío IX; José Manuel Marroquín, el Colegio Yerbabuena y Joaquín Gutiérrez Celis, el Colegio de la Independencia. También, la fundación de la Universidad Católica y el Colegio del Espíritu Santo, así como la entrega del Colegio de San Bartolomé a la Compañía de Jesús, corresponden con esta lógica. Los liberales, por su parte, cuando no estaban en el poder, escaparon a la educación conservadora fundando las

Universidades Externado de Colombia y la Republicana, los colegios Araújo y Académico, además del Liceo Mercantil.²³⁰

La fundación de colegios refleja la concepción evolucionista, orgánica y jerárquica que tenían los miembros de los dos partidos de la sociedad. Los colegios eran para los jóvenes, hijos de prominentes hombres, de ambos partidos, es decir, no se fundaron para las masas de uno u otro partido. Por ejemplo, en el Colegio Araújo estudió Luís Eduardo Nieto Caballero; en el Liceo Mercantil, Alfonso López Pumarejo. En tanto, en el San Bartolomé, estudiaron Laureano Gómez y Roberto Urdaneta, entre otros. Este esquema clasista de la educación secundaria, de acuerdo con la cual los sectores populares no tenían derecho a ella, continuó hasta bien entrado el siglo XX.²³¹

Una muestra de la radicalización de la educación, es el “Juramento de fe para profesores”, el cual fue de obligada recitación por parte de todos los docentes públicos a partir de 1901:

Creo en Dios Padre y en todos los principios relacionados con la fe, el dogma, la moralidad y la disciplina adoptados por la Iglesia católica romana [...]. Rechazo y condeno absolutamente, como lo hizo el Compendio, varias encíclicas papales y el Consejo Latinoamericano, los conceptos básicos del liberalismo, naturalismo, socialismo y racionalismo.²³²

²³⁰ La fundación de colegios de acuerdo con ideología política fue una práctica común a finales del siglo XIX. Por tal razón cuando Miguel Antonio Caro reclamó a los liberales la imposición de un sesgo educativo, Anibal Galindo respondió que “Mientras el Partido Liberal esté en el poder, debe enseñar liberalismo.” Cfr. Jaime Jaramillo Uribe, “El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea”, en: Jaime Jaramillo Uribe (ed.), *Manual de Historia de Colombia*, t. III, Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura, 1978-1980, pp. 316-317.

²³¹ Aline Helg afirma que cuando en los años 1950, la tasa de escolaridad de la población en edad escolar aumentó al 50%, las clases medias y altas retiraron sus hijos de la educación pública para la privada. Cfr. Aline Helg, “La educación en Colombia. 1946-1957.” en: Álvaro Tirado Mejía, *Nueva Historia de Colombia*, t. IV, Planeta, 1989, pp. 119-120.

²³² James D. Henderson, *La modernización... Op. Cit.*, p. 52.

De lado liberal también abundaban los juramentos. Alfonso López Pumarejo dijo de sus años en el Liceo Mercantil que “Me enseñaron a leer la Cartilla Liberal, que dejó huellas indelebles.”; Julio Palacio, afirmó que en la Universidad Republicana durante los años 1890, tuvo un profesor de derecho constitucional que enseñaba este derecho con base en la Constitución de Rionegro y Luís María Mora, dejó testimonio según el cual durante sus años de estudio en el Externado, Bentham y De Tracy eran tratados, por los profesores, como axiomas que imponer a estudiantes antes que como pensadores.²³³

En uno y otro bando; en uno u otro período, dependiendo del gobierno de turno, cada quien adaptó la educación a las circunstancias. La educación fue una trinchera más para defender ideologías, dando como resultado una educación excluyente, sobre lo cual no se reparaba. Tal uso de la educación muestra que no hubo durante estos años unidad de criterios de enseñanza; ni pedagógicos ni política de Estado al respecto. Esta última cambiaba tan pronto llegaba uno u otro partido al palacio presidencial. En las aulas la exclusión se resolvió a los golpes; así por ejemplo en 1899, incitados por las críticas liberales publicadas en la prensa sobre la formación tradicional del San Bartolomé, estudiantes de colegios liberales y conservadores dirimieron el asunto a puños²³⁴. Entrenamiento emocional suficiente para que profesores y estudiantes dejaran las aulas y marcharan al final del año a la guerra de los Mil Días, la cual completó su formación.²³⁵

²³³ Gustavo Humberto Rodríguez, *Olaya Herrera, político, estadista y caudillo*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1979, p. 10; Julio H. Palacio, *Historia de mi vida*, Bogotá, Camacho Roldán, 1942, p. 26; Luís María Mora, *Croniquillas de mi ciudad*, Bogotá, Banco Popular, 1972, p. 74.

²³⁴ Luís Eduardo Nieto Caballero, *Escritos escogidos*, 5 vols., Bogotá, Banco Popular, 1984, p. 28-30.

²³⁵ Luís María Mora, *Croniquillas... Op. Cit.*, p. 133-134.

El tratamiento ideológico de temas educativos por parte de representantes de los partidos políticos tradicionales, fue una característica central de la primera mitad del siglo XX. Ideológico significa aquí una relación estrecha entre formas de concebir el mundo o pensamientos y las acciones sociales que de ellas derivan. Tal uso sobre la educación lo advertimos, por ejemplo, en las discusiones sobre “educación libre y gratuita”.²³⁶

El tratamiento ideológico del tema educativo deriva en actos de violencia cuando juzga que las concepciones de mundo o pensamientos diferentes son opuestas y erróneas. Por ejemplo, durante las sesiones del Congreso de 1913 Laureano Gómez impulsó una propuesta que buscaba que el Congreso emitiera una resolución para rendirle homenaje a Jesucristo. Los liberales se opusieron por considerar que la propuesta mezclaba política y religión. El debate suscitado alrededor del tema muestra los alcances del tratamiento ideológico: el interés por obtener resultados palpables de algo no interesa, lo que más importa es presentar una concepción de mundo como mejor a otras²³⁷. Años más adelante, el presidente Laureano Gómez (1950-1951) patrocinaría las purgas y venganzas políticas de sus ministros de educación Rafael Azula Barrera y Lucio Pabón Núñez, contra altos funcionarios, directores de establecimientos oficiales e inspectores liberales.²³⁸

De esta manera las políticas educativas de los gobiernos no tuvieron continuidad, porque el tratamiento ideológico desencadenaba acciones para desinstalar los discursos educativos anteriores. Las soluciones prácticas y concretas se disipaban en la defensa del

²³⁶ Estas relaciones estrechan impulsan modos "particulares de plantear problemas y su punto de vista especial, y por tanto ve el "mismo" objeto con una perspectiva nueva." En: Kart Mannheim, *Ideología y Utopía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1941, p. 237.

²³⁷ Henderson explica las intenciones de la propuesta de Gómez, en: James D. Henderson, *La modernización... Op. Cit.*, pp. 103-105.

²³⁸ Los alcances y significado de la purga se analizan en Aline Helg, “La educación en Colombia. 1946-1957”, en: Álvaro Tirado Mejía, ed., *Nueva historia de Colombia*, vol. V, Bogotá, Planeta, 1989, pp. 114-115.

“tinte” político. Esto a pesar de que miembros de los partidos tradicionales, responsables de decisiones educativas, compartían códigos universales como la búsqueda del progreso para el país, el afán por una educación práctica y sustentada en las ciencias “útiles”, además de los marcos del positivismo. Pero el carácter ideológico enredaba las soluciones o cuando se presentaban, tenían el alcance de los años del gobierno de turno.

Segundo balance

Reseñé la inserción del país en la modernidad para destacar la formación de una “naturaleza humana” que prioriza valores universales antes que particulares. Durante los años 1920, alrededor del café los colombianos confrontaron valores y patrones tradicionales, como por ejemplo la autoridad o el uso del tiempo en el comercio, con los que traía la lenta modernización del país desencadenada por su inserción en los mercados internacionales.

La inserción del país en mercados internacionales, implica la puesta en marcha de proyectos político-económicos que buscaron encauzar el país por la senda del “progreso”, entendido éste como alcanzar las metas que las naciones del norte habían logrado. Este proceso se desarrolló por lo menos desde mediados del siglo XIX, pero de manera desarticulada. Los gobiernos posteriores a la Guerra de los Mil Días concentraron sus fuerzas en conducir al país hacia el progreso, proyecto que se afianzó en la década de los años veinte del siglo pasado con la bonanza del café, el ingreso de la indemnización por Panamá y el crecimiento de la inversión extranjera.

En el campo de la educación, la lenta modernización del país se articuló por medio de dos discursos relacionados entre sí: el que buscó impulsar una educación práctica y aquél que acogió los esquemas del positivismo para interpretar la sociedad y cultura nacionales. Los dos discursos tienen afinidades, por ejemplo, la importancia de las ciencias naturales para la educación y el rechazo de las carreras tradicionales. También hay diferencias. Quienes impulsaron el discurso de lo práctico fueron partidarios de centralizar aspectos de la administración de la educación, como por ejemplo, los planes de estudios. En tanto los positivistas, continuaron con el esquema de administración tripartito (nación, departamentos y municipios) elaborado por los radicales liberales del siglo XIX.

Lo importante para el problema de trabajo de esta investigación es que la modernización, con la cual corresponden los discursos de lo práctico y el positivismo, permitieron consolidar durante la primera mitad del siglo XX, una educación que promovió valores universales sobre valores particulares. Lo que significa que la educación colombiana entraba poco a poco en un movimiento pedagógico que privilegiaba el desempeño y logro de los estudiantes sobre el estatus heredado, este último patrón se siguió durante la Colonia y en los primeros años de la República.

La búsqueda del logro corresponde con los discursos de lo práctico y el positivismo, los cuales se sustentaban en las ciencias naturales que descansan sobre principios universales, compartidos por la comunidad académica y que promueven el “progreso” de las naciones. Por su lado, la pedagogía recibió un impulso durante los primeros años del siglo XX gracias a la relación que estableció con la psicología experimental, lo que significó un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, cambios en las relaciones educativas y articulación de la educación con las necesidades del país.

Estos cambios no estuvieron exentos de críticas y resistencias. Las cuales se apoyaron en el esquema administrativo que privilegiaba la voz de las regiones. No obstante, al finalizar la primera mitad del siglo XX, la educación ya contaba con un discurso moderno, es decir, primaban proyectos que enfatizaban el impulso de valores universales sobre valores particulares o adscriptivos.

De esta forma, las propuestas educativas de un grupo de gobernantes articuladas con proyectos económicos posibilitaron ciertas transformaciones en diferentes campos. En el educativo, abrieron las puertas para una formación sustentada en logros, lo cual permitió el fomento y desarrollo de habilidades en los estudiantes de acuerdo con las exigencias del contexto internacional.

Pese a este impulso, la precariedad del sistema educativo era evidente al comenzar la segunda mitad del siglo XX. En otras palabras, el discurso educativo moderno no implicó reformas democráticas que beneficiaran a la mayoría de la población en edad de estudiar. El sistema educativo que se construyó fue para los hijos de una elite, cuya característica central era la exclusión que se evidencia en el peso de la educación privada sobre la pública. La precariedad del sistema se suma al modelo de administración educativo: uno y otro se sostenían y se justificaban en discusiones ideológicas, medidas coyunturales y en el clientelismo político.

Durante la primera mitad del siglo XX, en la educación colombiana se instalaron discursos modernos indispensables para la evaluación-selección, no obstante ésta carecía de importancia por la precariedad del sistema educativo. Superar los escasos logros de este

sistema fue la situación que impulsó las reformas de los años 1950 y 1960. A continuación expondré en que consistió la precarización de la educación colombiana.

2.2. Limitaciones del sistema de educación colombiano

Durante la década de 1960, al final de la cual el Estado Colombiano fundó y consolidó una institución entre cuyos objetivos estaba la selección de estudiantes para ingreso a la educación superior, el sistema empezaba a reaccionar a la política educativa del primer gobierno del Frente Nacional y dejaba atrás un estado que no respondió a las necesidades de la población de la primera mitad del siglo XX.

Para el tema del presente trabajo es importante reseñar las limitaciones del sistema educativo colombiano, es decir, destacar los problemas estructurales de la educación durante la primera mitad del siglo XX y a los cuales empieza a darle respuesta el Estado durante los gobiernos del Frente Nacional. Estos problemas condicionaron la pertinencia de la evaluación-selección.

En primera instancia expondré el “cuello de botella” que se formó en el sistema de educación nacional al principio de la década de 1960. Esta situación provenía de más de cincuenta años de crecimiento demográfico y estancamiento de la oferta de cupos en los diferentes niveles o ciclos educativos. La precariedad de la educación colombiana durante la primera mitad del siglo XX se observa a través de los montos de los presupuestos para el ramo, situación que no se correlaciona con la importancia que el tema tuvo y que se expresa en numerosos debates intelectuales, políticos y sociales que alrededor del tema se entablaron durante la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, estas discusiones fueron más de carácter ideológico que técnico, lo que limitó los alcances de los propósitos de muchos proyectos educativos.

Los anteriores aspectos permiten advertir que el sistema educativo colombiano durante 1900 y 1950 fue excluyente, por lo menos en dos sentidos: la educación que se ofreció favoreció a las elites, entre otras razones porque fue pensado por sus representantes y, en un segundo sentido, esta educación, dependiendo del período presidencial, obedecía a la ideología del partido en el gobierno y a sectores de la población que lo apoyaran.

El déficit del sistema educativo se hace evidente en las tasas de analfabetismo y cobertura en los diferentes ciclos, que para la década de 1950 eran los más altos de América Latina. Al final, en el apartado “Sistema educativo “moderno” pero en quiebra”, expongo algunas conclusiones partiendo de la idea que los sistemas educativos se conformaron en los estados modernos para atender un sector estratégico, sin embargo en Colombia, aunque se arropó con discursos modernos y se organizó como tal, su articulación benefició a un sector de la población.

Las anteriores limitaciones en el sistema educativo son válidas para América Latina. Los estudios sobre el tema publicados durante la década de 1960 muestran que los indicadores educativos eran bajos, excepto en Uruguay, Argentina y Costa Rica. Además se advertía que la educación secundaria y universitaria se identificaba con los intereses y valores de los terratenientes, los cuales consideraban que la educación antes que mejorar el nivel de vida o promover la movilidad social, tiene como misión cultivar el espíritu. Por responder a los intereses y valores de los terratenientes, afirmaban los estudiosos de la época, hay una considerable resistencia a modificar los planes de estudios de acuerdo con las necesidades que demanda la sociedad industrial urbana.

Esta última situación la advirtió Alberto Lleras Camargo, al señalar que en las escuelas secundarias todavía “se estudian los mismos cursos que durante el siglo XIX”. En la misma dirección el sociólogo Florestán Fernández consideraba que para finales de la década de los años 1950 en Brasil

La educación ha permanecido impermeable a las influencias económicas, sociales y políticas revigorizadas. La incompreensión y el desprecio respecto de la educación popular ha subsistido, perpetuándose el excesivo prestigio de que goza la cultura humanística de la vieja clase superior, como modelo de un tipo de aprendizaje por los libros y antiexperimental. La escuela continúa siendo una institución aislada, divorciada de las condiciones de vida del hombre y especializada en la transmisión de técnicas librecas, de conocimientos en conserva y de nociones intelectuales rutinarias. Es una palabra, se protege a la educación formalista de toda influencia que pueda ajustarla a las funciones sociales constructivas que precisamente debería desempeñar en una sociedad orientada hacia la homogeneidad y la expansión.²³⁹

En Chile la tendencia educativa no era diferente. Julio Vega, uno de los educadores más destacados del país austral durante la década de 1950, indicaba “la educación debe comenzar por emanciparse de los prejuicios sociales que hacen que el 99% de quienes ingresan al liceo deseen forma parte de las profesiones liberales, con el fin de tener acceso al mundo de la aristocracia... [por tal razón la educación ha enseñado a los chilenos de la

²³⁹ Florestán Fernández, “Pattern and Rate of Development in Latin America” en: Egbert De Vries y José Medina Echavarría, *Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina*, vol. 1, París, UNESCO-CEPAL, 1962, pp. 196.

clase media]... a pensar como un aristócrata del siglo pasado y a sentir desprecio por el trabajo manual y por quienes lo realizan.”²⁴⁰

2.2.1. Enseñanza secundaria: exclusión o integración sociales

Es importante analizar la situación de la educación secundaria a mediados del siglo XX porque es sobre ella que se montan los exámenes de selección para ingreso a la educación superior.

De acuerdo con el informe de la UNESCO de 1961 sobre educación en América Latina, en Colombia concurrían a la educación secundaria entre el 13% y el 25% de la población en edad de estudiar en dicho ciclo. En similares circunstancias se encontraban El Salvador, Chile, Perú, Cuba, Venezuela y Paraguay. Otro grupo de países se caracterizaban por tener tasas inferiores al 13%, entre ellos Haití, Guatemala, Bolivia, Honduras, México, Ecuador, Brasil y República Dominicana. Un tercer grupo en el cual se encontraban Panamá, Argentina, Costa Rica y Uruguay, estaban por encima del 25% de matrícula secundaria. Sustentados en estos datos, especialistas de la UNESCO calcularon que los países del grupo en que se encontraba Colombia alcanzarían el 40% de matrícula en educación secundaria, durante la década de 1970. Los diez años que debería recorrer Colombia para alcanzar este porcentaje mostraban las limitaciones del sistema educativo del país, una de ellas que no había mano de obra formada para cumplir las exigencias del desarrollo.

²⁴⁰ Frederik B. Pike, *Chile... Op. Cit.*, pp. 288-289.

La educación secundaria correspondió con los patrones de modernización del país. Por tal razón la expansión de la cobertura de la educación secundaria benefició especialmente a la población ubicada en las ciudades, entre otras razones porque en las urbes estaba la infraestructura en la cual se proporcionaba este tipo de enseñanza. Por otro lado los sectores sociales que acogieron la educación secundaria fueron las clases altas y medias, que disponían de los recursos para costear a sus hijos estos estudios. Esta fue la población urbana que en países con una modernización desigual se benefició de esta educación. Los inmigrantes que llegaron a las ciudades a mediados del siglo XX a engrosar los cinturones de miseria fueron marginados de este ciclo.

Las modalidades colombianas de educación secundaria muestran una concepción de educación formulada por sectores dominantes, de acuerdo con los cuales la exclusión y el estatus social fueron determinantes. En concordancia con la lógica educativa de mediados del siglo XX, modalidades como la vocacional y la técnica deberían proveer mano de obra calificada para los sectores secundario y terciario de la economía y preparar para el ingreso a estudios superiores menores (técnicos). En el grupo de países en el cual estaba Colombia como en los que tenían tasas más bajas de cobertura en educación secundaria no sucedió así. Una de las razones fue la debilidad de los sectores de la economía que requirieron mano de obra con poca calificación. Otra razón es que la educación representaba para sectores dominantes una forma de estatus social por lo cual la tendencia en estos grupos de países fue privilegiar la secundaria clásica sobre la vocacional y la técnica.

La tasa citada de matrícula de educación secundaria indica en Colombia, para mediados del siglo XX, poca expansión de las clases medias las cuales demandaron una

educación símbolo de *estatus* que cumplía la función de mantener posiciones sociales y conservar la aspiración de ascender.

Entre las modalidades de educación secundaria (clásica, vocacional y técnica) solo la clásica permitía el acceso a la educación superior, a la cual llegaban los hijos de la elite. Las otras dos modalidades no permitían este tránsito y fueron consideradas estudios de menor estatus. Lo anterior quiere decir que en Colombia la separación de las modalidades de bachillerato durante la primera mitad del siglo XX implicó una educación excluyente que reforzó las diferencias de clase. Dicho de otra manera, la expansión del sistema educativo tiene connotaciones diferentes cuando se hace a partir de concepciones de educación secundaria jerarquizadas a cuando se hace con la creación de una escuela secundaria común y general.

En Argentina, por ejemplo, todas las modalidades de educación secundaria dieron acceso a la educación superior, lo cual supone expansión de las clases medias, mejores ingresos *per capita*, una economía fuerte y en el campo de la educación un ejercicio de homogenización de los planes de estudios de las diferentes modalidades de educación secundaria para permitir el acceso de los jóvenes a la educación superior. También supone que quienes pensaron la educación en el país austral lo hicieron con referentes diferentes, más sociales y democráticos, de los invocados por las clases dominantes de Colombia.²⁴¹

Una educación secundaria con modalidades jerarquizadas sugiere una apropiación tradicional de los patrones de la modernidad. En el caso colombiano, la educación secundaria a mediados del siglo XX aún privilegiaba una perspectiva humanista antes que

²⁴¹ Seymour Martin Lipset, ““Elites”, educación y función empresarial”, en: S.M. Lipset y A.E. Solari, *Elites y desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1977, pp. 44 y ss., analiza las diferencias entre las propuestas empresariales (yo la extiendo al campo educativo) de inmigrantes industriales y comerciantes en Argentina y miembros de las clases altas de países como Colombia.

científica a través de métodos de enseñanza que reforzaban la cultura general como elemento que ampliaba la formación de los estudiantes. En el caso Colombiano, la educación secundaria fue una continuación social y educativa de la primaria. Aunque hubo intentos por modificar el contenido de la educación, la política educativa se sustentó en la expansión educativa.

Una educación secundaria común y general o con modalidades de secundaria equivalentes, implica apropiaciones de la modernidad que diferencian la tradición de lo “nuevo”, por lo cual dan a cada ciclo de formación (primaria, secundaria y superior) un carácter específico y los planes de estudios están orientados por la formación en el método experimental con base en metodologías de aprender haciendo. En países como Argentina y Uruguay, durante la primera mitad del siglo XX, la política educativa fomentó tanto la expansión (cobertura) como la ampliación del contenido de la educación.

Una educación secundaria cuyas modalidades no son equivalentes es de por sí un sistema de selección porque al adjudicar a la modalidad de bachillerato clásico la llave de ingreso a la educación superior y negarlo a las otras modalidades, operaba una selección para ingreso a la educación superior. Sumada a esta selección, tiene que tenerse en cuenta la escasez de instituciones de educación superior y el costo que implicaba para los padres de familia financiar la permanencia de un hijo en ellas.

En Colombia, durante la primera mitad del siglo XX la tendencia fue a una enseñanza secundaria diferenciada, y en este esquema el bachillerato clásico fue un privilegio limitado a sectores de clases altas y en menor medida, a sectores de las clases medias. Concomitante con ello, el desarrollo industrial colombiano para la época fue escaso y de cierto tipo. A diferencia, en países con un desarrollo industrial importante (Uruguay y

Argentina), las modalidades de educación secundaria eran equivalentes, lo cual supone planes de estudios con elementos comunes que hacen menos necesarios exámenes de selección para ingreso a la educación superior o que de hacerlos, ofrecen a los estudiantes similares posibilidades de ingreso.

Una educación secundaria diferenciada y excluyente implica que cuando los estudiantes aplican pruebas de selección para ingreso a la universidad, aquellos que cursaron bachilleratos clásicos y que su contexto familiar les ofrece un capital cultural, tienen mejores oportunidades de ingreso. Por otro lado, la escasa articulación de la educación vocacional y técnica, a la cual asistían los hijos de las clases medias y bajas, con los sectores secundario y terciario de la economía, conllevó que estos estudios prepararan para tareas burocráticas. Lo anterior indica que la enseñanza secundaria en Colombia durante la primera mitad del siglo XX, como en otros países de América Latina, fue privilegio de las clases altas y medias. Esto se refleja en las modalidades de educación secundaria, dentro de las cuales el estatus del bachillerato clásico fue superior al de las otras modalidades.

Durante los años 1950, Colombia perteneció al grupo de países de Latinoamérica con rápidas expansiones en la cobertura educativa. Estos países se caracterizan porque la matrícula crece más que la población con lo cual el coeficiente de escolarización aumenta en promedio por año entre 1% y 1.5%. En este grupo también estaban Cuba, Uruguay, México, Panamá, Paraguay, Perú; Costa Rica, Venezuela y Uruguay tuvieron crecimientos por encima del 1.5% anual.²⁴²

²⁴² Los otros dos grupos de países fueron aquellos en los cuales la matrícula aumenta en iguales proporciones que la población en edad de estudiar, con lo cual el coeficiente de escolarización registra tasas estáticas, tal el caso de Haití y

Las diferencias entre modalidades de enseñanza secundaria propia de la primera mitad del siglo XX, correspondió en Colombia, con una lenta expansión de la cobertura educativa. A diferencia, la expansión de los años 1950 implicó una valoración de las diferentes modalidades de enseñanza secundaria (clásica, vocacional y técnica) que presionó reformas educativas que afectaron los planes de estudio y métodos de enseñanza para hacerlos cada vez más comunes entre una y otra modalidad. Esta política progresó durante los primeros gobiernos del Frente Nacional, con lo cual cuando se impulsó la evaluación-selección para ingreso a la educación superior ya existían planes de estudios, nacionales y comunes, en contraste con los que se presentó durante la primera mitad del siglo XX.

Lo previo no quiere decir que en los países en los cuales se establecen planes de estudios nacionales y comunes para las modalidades de enseñanza secundaria se hayan institucionalizado pruebas de ingreso para la educación superior. Desde otro punto de vista, en aquellos países en los cuales se aplican pruebas de selección para ingreso a la educación superior, un antecedente son planes de estudios nacionales y comunes. Este proceso se dio en Colombia durante la década de 1950, cuando en el país empezó a expandirse, de modo considerable, la enseñanza secundaria. De esta manera la expansión de la educación primaria y secundaria favoreció planes de estudios nacionales y comunes para los dos ciclos, y coadyuvó a la equivalencia entre las modalidades de educación secundaria.

República Dominicana. El segundo grupo se caracteriza porque la matrícula aumenta en algo más que la población en edad de estudiar. En este caso el coeficiente crece anualmente por debajo del 1% (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua). Cfr. George W. Parkyn, *World Survey of Education, Secondary Education*, cap. IV a VOO, Unesco, 1961.

Casos diferentes son los de Argentina y Uruguay. En ambos países la expansión de la educación secundaria reportó los mejores indicadores de América Latina durante la primera mitad del siglo XX. En el caso de Argentina la expansión incluyó una educación media diversificada, cuyas modalidades tenían el mismo valor para el ingreso a la educación superior. En Uruguay, la educación clásica se extendió a las diferentes clases sociales de tal manera que se transformó en la enseñanza secundaria del país. La equivalencia que existió entre las modalidades de educación media en el caso argentino y la unificación de la modalidad clásica en el uruguayo, indican que en ambos países hubo currículos con muchos elementos comunes. Lo cual tiene relación con sociedades más homogéneas o con expansiones considerables de las clases medias. Sin embargo, en estos países los exámenes de selección para ingreso a la educación superior aparecieron durante el año de 1994.²⁴³

En América Latina la población objeto de la educación secundaria fueron las clases medias. En Argentina y Uruguay, durante el período en mención, la expansión de la educación tuvo relación con el fortalecimiento de los sectores terciario y secundario de la economía, lo cual implicó urbanización y aumento del ingreso *per capita*. En este contexto la expansión educativa correspondió con procesos de movilidad social.

²⁴³ Carlos Rojas C. y Juan Manuel Esquivel, *Los Sistemas de Medición del Logro Académico en Latinoamérica*, LCSHD - Paper Series N° 25, Department of Human Development, The World Bank Latin America and the Caribbean Regional Office, October 1998.

Tabla N° 2

AMÉRICA LATINA: POBLACIÓN EN LA AGRICULTURA, GRADO DE URBANIZACIÓN Y ESTRATIFICACIÓN EN ALGUNOS PAÍSES HACIA 1950

País	Población rural		Población urbana	
	Personas empleadas en agricultura (15 o más años)	Estratos medios y altos	Estratos medios y altos	Personas que viven en ciudades de 20 mil o más habitantes
Haití	83%	3%	2%	5%
Panamá	48%	15%	15%	22%
Bolivia	70%	8%	7%	20%
Brasil	58%	15%	13%	20%
Colombia	54%	22%	12%	32%
Chile	30%	22%	21%	45%
<i>Argentina</i>	25%	36%	28%	48%

Fuente. Según datos reportados en Secretaría de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), *El desarrollo social de América Latina en la postguerra*, Buenos Aires, Solar/Hachette, 1963, p. 34.

El cuadro anterior muestra que los procesos de urbanización y ampliación de las clases medias en nuestro país fue medio en el concierto latinoamericano. Fue mayor que el de los países centroamericanos y algunos suramericanos, pero inferior a los países del Cono sur, que para la época reportaban altos indicadores educativos. Además, en países como Uruguay y Argentina la universalización de la educación secundaria estuvo en estrecha relación con los procesos de urbanización y ampliación de las clases medias.

En Colombia, la inserción del país en la economía mundial no reportó beneficio para todos los sectores sociales. En educación un indicador de ello fueron las modalidades de secundaria con diferente valoración. Aquí, durante la primera mitad del siglo XX, la formación clásica fue para las clases altas y medias altas, en tanto la vocacional y la técnica para los integrantes de los niveles más altos de las clases baja o las clases medias. La

obtención del título de bachiller clásico implicaba mantener y mejorar el estatus social, lo cual significó continuar una carrera universitaria; en tanto, recibir el título en alguna vocacional o técnica, emplearse en el comercio o en la burocracia. Es decir, la expansión educativa no solucionó el problema de la exclusión, benefició a ciertos sectores en ascenso pero marginó a otros. Además debe tenerse en cuenta que las expansiones educativas traen aparejado el propósito de conservar o mantener ciertos valores en las nuevas generaciones, ya que se dan a condición que los que ingresan acepten la ideología y los valores de los sectores sociales que promueven las expansiones educativas.

Conviene insistir en el caso colombiano que educación vocacional no debe interpretarse como formación para el sector secundario, o la técnica, preparación para la industria moderna. En Colombia, como en buena parte de los países de la región, esta formación correspondió más con un carácter artesanal, al modo tradicional, que con las demandas de la incipiente modernización del país.

En tal sentido las pruebas de selección para ingreso a la educación superior, durante la primera mitad del siglo XX, fueron más probables en ambientes donde la diferenciación educativa correspondía con la social que en sociedades donde los procesos socioeconómicos, en especial el educativo, benefician a la mayoría de la población en edad de estudiar. Es decir, sociedades en las que existe desigualdad son más propensas a establecer sistemas de selección que aquellas con mejores índices de igualdad.

En general en América Latina la expansión de la educación secundaria fue lenta y restringida en sus inicios; las presiones del mercado mundial y los parámetros de las sociedades modernas empujaron una acelerada expansión a mediados del siglo XX que, sin embargo, quedó por debajo de las necesidades de la población. Si la expansión en términos

de cobertura tuvo alguna fluidez, la transformación del contenido de la educación fue exigua. Lo cual significa que el tipo de formación varió poco en la mayoría de los países durante la primera mitad del siglo XX.

2.2.1.1. “Costureros de la enseñanza”

La aplicación de un examen nacional después del último grado de bachillerato, diseñado y construido por un organismo del Estado, pasó antes por la discusión del bachillerato.

La discusión tuvo diferentes escenarios. Uno de ellos tiene relación con la posición de la educación en los planes de los gobiernos de la primera mitad del siglo XX, la que dependió del “color” del partido político. Tal actitud tuvo nefastas consecuencias para la educación ya que un gobierno tumbaba lo que otro hacía; incluso, en una misma administración, el cambio de ministro conllevaba la reforma con el apellido del nuevo funcionario.

Esta falta de estabilidad hizo posibles diferentes planes de estudios que cada institución educativa adoptaba según sus particularidades. De esta manera el título de bachiller que expedían, cuando dependió de un examen, se hacía de acuerdo con las necesidades e intereses de cada plantel.

Los temas del debate muestran intereses por las modalidades de bachillerato, la preparación de los estudiantes, las tendencias pedagógicas que debían adoptarse o hacía dónde debería conducir la formación del bachillerato. Algunos políticos, pedagogos o intelectuales dijeron algo sobre la relación entre educación y estructura social, el déficit en

el tema y la precariedad del sistema educativo. La evaluación-selección fue la solución a preguntas que no se discutieron: ¿por qué una sola modalidad de bachillerato permite el acceso a la educación superior? ¿por qué a la modalidad de bachillerato clásico o en ciencias tienen acceso solo ciertos sectores sociales? ¿por qué unos sí pueden acceder a la educación superior y otros no? Este es el origen de la evaluación-selección: una sociedad jerarquizada que traspasó las jerarquías a la educación y un Estado que respaldó, de tal forma que cuando se amplió la cobertura de educación primaria y secundaria, en educación superior se formó un “cuello de botella”.

En el lapso de tiempo que transcurrió entre la promulgación del Decreto 2.893 de 27 de noviembre de 1945 y la del Decreto 925 del 25 de marzo de 1955 se suscitó un intenso debate sobre la enseñanza secundaria, que incluyó fines y propósitos de este ciclo, planes de estudios y tipos de bachillerato; también, el debate giró en torno de aspectos más amplios tales como la cultura, la situación de la juventud, el papel de la educación en la economía, religión y educación, entre otros. Detallemos alguno tópico de la discusión porque ella justifica la evaluación-selección.

a) Resurrecciones del pasado

El debate suscitó reinterpretaciones del pasado y afirmaciones del presente. El Decreto 2.893 fue promovido por el ministro Germán Arciniegas durante la administración de Alberto LLeras Camargo; el Decreto 925, obra del Aurelio Caicedo Eyerbe, ministro de educación durante el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla. Una vez en el poder en agosto de 1946, los conservadores se dieron a la tarea de “deshacer” lo que se había hecho durante la

República Liberal en materia educativa. No obstante, el Decreto 925, en mucho, repitió lo que se propuso en la Resolución 514 de 1942, obra de Arciniegas. Mostraré este debate con algún detalle porque en él se discutió la equivalencia o no de las diferentes modalidades de bachillerato, asunto de vital importancia para institucionalizar exámenes de selección para ingreso a la educación superior.

A finales de la República Liberal el problema del bachillerato saltó a la palestra. Desde la prensa conservadora se atacó el hecho de que en el “curso de solo (sic) veinte días, [se promulgaron] tres pensums (sic) distintos para los estudios de enseñanza secundaria”: el contemplado en el Decreto 2.893, el previsto en el artículo 3 del mismo decreto según el cual cada institución educativa podían introducir adaptaciones al nuevo plan y los planes provisionales para el año de transición, publicados en diciembre de 1945. Además, agregaba el editorialista que una circular de la Dirección Nacional de Enseñanza Normalista, fechada el 29 de enero de 1946, anulaba para las escuelas normales los efectos del Decreto 3087 de 1945 que establecía el año transitorio o de preparación para ingresar a la universidad.²⁴⁴

Durante la República Liberal los cambios en los planes de estudios fueron frecuentes. Entre 1932 y 1939 hubo cuatro, que de acuerdo con la retórica liberal, se hicieron con el propósito de buscar un plan que reuniese contenidos y métodos adecuados para los jóvenes. En este sentido la Resolución 514 de 1942 y los Decretos 2.983 y 3087 de 1945, intentaron ser el fin de este proceso.

²⁴⁴ Editorial, “La Donna e Mobile”, *El Siglo*, Bogotá, 31 de enero de 1946. Un ejemplo de editorial que ataca un ministro liberal: “¿Por qué, Don Germán? ¿Por qué?”, *El Siglo*, 28 de enero de 1946.

Para los liberales, el Decreto 3087 de 1945 individualizó la enseñanza de acuerdo con las aptitudes y vocaciones personales, la índole de los colegios, las peculiaridades regionales del país y la diversidad de necesidades económicas, sociales y culturales de éste. Restringió el excesivo academicismo de los estudios, para inclinarlos hacia aspectos inmediatos y tangibles.²⁴⁵

Estos continuos cambios fueron la piedra de toque para que durante los gobiernos de Mariano Ospina Pérez y Laureano Gómez la prensa conservadora pidiera cuentas al Partido Liberal, achacando de paso a sus proyectos educativos los males de la sociedad colombiana.

Todavía necesita andar muchos años el país al nuevo ritmo, para recuperarse del desvarío a que lo llevó la república liberal en materia de educación. No pocos hechos lamentables de intermitente ocurrencia en la vida nacional, se explican cabalmente si se piensa en que quizá sus ejecutores estén actuando como autómatas, bajo el embrujo de orientaciones recibidas desde los bancos escolares, que fueron calando tanto en su incipiente mentalidad, que ni aún posteriores experiencias sirvieron para hacerlos virar.²⁴⁶

Como era de esperar los liberales respondieron los ataques conservadores. Desde la prensa liberal, la defensa de la obra educativa de la República Liberal fue constante, así como los ataques contra los gobiernos conservadores. Un ejemplo indica el tono del debate:

Con goebbeliana persistencia y desenfado, siguen los periódicos derechistas y los actuales príncipes de la educación a caza de ocasiones para repetir y repetir la conseja del

²⁴⁵ Editorial, "El liberalismo y la educación", *El Tiempo*, Bogotá, 3 de julio de 1946.

²⁴⁶ Editorial, "Perspectivas educacionales", *El Siglo*, Bogotá, 2 de abril de 1951.

ateísmo y la inmoralidad con que las administraciones liberales dizque infestaron la escuela colombiana.²⁴⁷

b) Experimentos de bachillerato

Al margen del tono ideológico del debate, nuevos aspectos nutrieron la polémica. Empezaban a figurar en el escenario asuntos técnicos relacionados con la educación secundaria. Uno de ellos y sobre el que más se manifestaron pedagogos, educadores, políticos e intelectuales fue el de los planes de estudio. Rafael Bernal Jiménez sintetizó de la siguiente manera el problema:

Los actuales “pénsumes” y programas del bachillerato, a pesar de la última reforma, adolecen de tres defectos principales: recargo de materias teóricas, mala ordenación y desequilibrada intensidad de las mismas, ausencia de disciplinas prácticas indispensables para equipar convenientemente a los jóvenes que no van a seguir carreras universitarias.²⁴⁸

Si los liberales acostumbraron a realizar reformas en los planes de estudios, los gobiernos conservadores adoptaron una estrategia similar con el propósito de modificar los planes de estudios de 1942 y 1945. Para ello impulsaron cambios durante 1947, 1950, 1951 y 1952, lo cual impidió que una promoción de bachilleres estudiara bajo un mismo plan de estudios.

²⁴⁷ J. M. Restrepo Millán, “La descatoización de la educación”, *El Tiempo*, Bogotá, 4 de diciembre de 1950. Una editorial más acida es “Regimentación de la cultura”, *El Tiempo*, Bogotá, 20 de marzo de 1952.

²⁴⁸ Rafael Bernal Jiménez, “El problema de la preparación general”, *El Siglo*, Bogotá, 16 de marzo de 1953.

El 24 de febrero de 1947, el ministro de educación Eduardo Zuleta Ángel expidió un decreto por medio del cual se modificaba el plan de estudios de la educación secundaria. Los cambios incluían reubicar en los seis años del ciclo ciertas materias e intensificar otras que “antes” habían perdido importancia. Más adelante, el Decreto 75 de 1951 modificó nuevamente los planes de estudios de educación secundaria. Este decreto des-vertebró la ordenación del plan de estudios de 1942, rompió con la unidad de enseñanza del castellano, quitó importancia a las ciencias naturales que fueron relegadas a los dos primeros años del bachillerato; desmejoró la enseñanza de los idiomas modernos dejando el inglés en II, IV y VI de segunda enseñanza. Además, redujo a un solo año cursos como el de geografía universal y dejó a la iniciativa de las instituciones educativas los cursos de trabajo manual, dibujo y música. Para culminar, el plan de estudios de 1951 aumentó considerablemente las horas dedicadas al estudio de la religión.

La reforma de 1951 tuvo tan mala acogida y tantas críticas que el ministro Rafael Azula Barrera promulgó en 1952 un decreto que organizaba el plan de estudios sobre el concepto de disciplinas que se desarrollaban a lo largo de los seis años de bachillerato de manera progresiva, pasando de lo particular a lo general y de lo menos a lo más complejo. Además dejaba en todos los grados, cursos de educación física, dibujo, música, canto y trabajos manuales. Entre el plan de estudios de 1935 y el de 1952 la única diferencia fue el latín, el cual el currículo de 1952 consideraba obligatorio para todos los cursos.

No obstante los reclamos siguieron. Después de la reforma de 1952 el debate adquirió más presencia en la sociedad y política nacionales bajo la denominación del

“problema del bachillerato”, controversia que giró en torno a diferentes tópicos de los cuales los más destacados resumo a continuación:

- Objetivos de la enseñanza secundaria. En este aspecto hubo acuerdo entre liberales y conservadores. Representantes de ambos partidos consideraron que una cosa era instruir y otra educar, lo primero tenía relación con proporcionar una formación básica a través de planes “modernos” y lo segundo, formar la persona, formar hombres de bien, particularmente a través de la construcción del carácter.²⁴⁹
- Disminución de asignaturas y horas de clase obligatorias en el día. Los planes de estudios formulados desde la República Liberal y hasta el de 1952 fueron criticados por su enciclopedismo visible en cantidad de asignaturas que los bachilleres tenían que cursar. Esta saturación de asignaturas insistía en la instrucción antes que en la educación, por ello liberales y conservadores reclamaron disminuir asignaturas para darle más espacio a la educación auténtica de sus alumnos, por medio del contacto entre maestros y discípulo, el estudio dirigido, las lecturas vigiladas, etc.
- Restauración del sentido de la disciplina. Para liberales y conservadores la juventud andaba descarriada, siguiendo la misma carrera precipitada del mundo moderno, sin detenerse casi nunca a pensar en los problemas trascendentales de la existencia. Para enfrentar estas consecuencias de la modernización, educadores de la trayectoria de Agustín Nieto Caballero invocaron el rescate del “ambiente” general de la escuela, en el cual se proporciona al estudiante formación antes que instrucción, a través de la cual se moldea en el estudiante valores y actitudes cívicas y morales, se promueve el desarrollo de la

²⁴⁹ Henry Serrano Uribe, “Por una restauración educativa”, *El Siglo*, abril 19 de 1953; Agustín Nieto Caballero, “La reforma del bachillerato”, *El Tiempo*, mayo 17 de 1953.

personalidad, la consolidación del carácter y el afianzamiento de los principios de rectitud. Para Nieto Caballero como para educadores conservadores era claro que tales procesos no se aprenden por medio de la instrucción.²⁵⁰

- Bachillerato clásico o general o bachillerato diversificado. En este aspecto si se enfrentaron educadores liberales y conservadores: Agustín Nieto Caballero, del lado liberal y José María Restrepo Millán, del conservador. José María Restrepo Millán proponía un bachillerato diversificado, el cual consistía en dividirlo en dos ciclos, uno de formación y otro de orientación. El primero estaría integrado por humanidades: lenguas, moral, religión, historia, geografía, matemática, ciencias generales, civismo, filosofía, entre otras. El segundo, al cual accedería los jóvenes entre los 12 y 13 años, estaría integrado por asignaturas de orden vocacional que se relacionan con las respectivas profesiones o con la formación para la lucha por la vida. De esta forma, sostenía Restrepo Millán, se tendría un bachillerato alejado del intelectualismo que produce hombres para la burocracia, en donde se vegeta más que trabajar. Por su parte, Nieto Caballero fue partidario de un bachillerato de cultura general, en el cual durante los dos últimos años (V y VI) se intensificaría una hora diaria en ciencias, matemáticas o letras, de acuerdo con la vocación de cada estudiante. Nieto Caballero consideraba que el bachillerato diversificado no dejaba un fondo de cultura científica y que un joven a los 12 años no tienen las condiciones para escoger su profesión.

En el debate sobre la educación secundaria, liberales y conservadores tenían puntos de vista comunes sobre algunos aspectos; no obstante, se diferenciaban en un aspecto

²⁵⁰ José María Restrepo Millán, “Religión, latín, filosofía en el bachillerato”, *El Siglo*, noviembre 15 de 1954; Editorial, “La enseñanza y la vida”, *El Tiempo*, marzo 8 de 1954.

crucial: los liberales integraban la educación secundaria con el problema de formar cultura en tanto los conservadores, defendían una educación práctica.

El problema del bachillerato intentó solucionarse por medio del Decreto 925 del 25 de marzo de 1955, liderado por uno de los ministros de educación de la administración Rojas Pinilla, Aurelio Caicedo Ayerbe. La importancia del tema lo indica que el ministro presentó su reforma a través de la Radiodifusora Nacional, un día antes de la fecha de la promulgación del decreto. La nueva normatividad creó un bachillerato básico de cuatro años en el cual se eliminan materias como el latín, francés, filosofía e instrucción cívica. Este bachillerato habilitaba para seguir carreras de carácter técnico, denominadas carreras menores. El bachillerato universitario de seis años capacitaba al estudiante para ingresar a las denominadas facultades mayores de la universidad, tales como medicina, derecho, ingeniería, entre otras.

La propuesta de Caicedo Ayerbe intentó dar respuestas a las críticas sobre exceso de materias y abrir espacios institucionales para ofrecer oportunidades para aquellos jóvenes que querían seguir carreras técnicas. Así como la reforma de 1952 evocó la de 1935, la de 1955 era similar a la que realizó Germán Arciniegas en 1942 durante el gobierno de Eduardo Santos, reforma en la cual se estableció el bachillerato elemental, denominado bachillerato básico en el Decreto 925.

No obstante este intento de solución, las críticas al bachillerato continuaron estimuladas por los bajos resultados que lograban los estudiantes en los exámenes de admisión a las universidades. Por tal razón, en el marco del Plan Quinquenal de Educación, cuya construcción se inició en 1957, en el cual se propuso un bachillerato común de tres años seguido de uno de tres años vocacionales, Nieto Caballero volvió a resucitar su

propuesta de bachillerato general²⁵¹. Lo anterior nos muestra que meses antes de comenzar el Frente Nacional el problema del bachillerato no se había solucionado, especialmente en lo relacionado con el plan de estudios. Sumado a lo anterior se agregaba otro problema: el ejército de jóvenes que solicitaban cupo para ingreso a la educación superior y para los cuales no existían cupos en las instituciones de educación superior. Un año antes del Frente Nacional sólo en Bogotá se presentaron 2.235 bachilleres.²⁵²

Los constantes cambios en los planes de estudios fueron advertidos como lastres de la segunda enseñanza y voces autorizadas consideraron que en cuanto a los planes “cada ministro trae el suyo, y trae también su renovado equipo de técnicos y consejeros, los que han de opinar de manera distinta a los que se marchan, para acentuar su originalidad.”²⁵³ Por el lado conservador, las críticas fueron similares. Para Rafael Bernal Jiménez los planes de estudios tenían tres problemas: recargo de materias, mala reordenación y desequilibrada intensidad de las mismas, además de ausencia de disciplinas prácticas indispensables para aquellos jóvenes que no seguirán carreras universitarias²⁵⁴.

El bachillerato fue a mediados del siglo XX un conejillo de indias con el cual experimentaron los diferentes ministros y sus equipos que pasaron por la cartera sin acertar a tejer una propuesta viable para la situación del país. El número elevado de reformas a la segunda enseñanza llevaron a plantear la siguiente propuesta: “Quitar a los funcionarios, mediante un riguroso instrumento legal que prohibida cualquier cambio durante un buen lapso, la tentación de imponer el sello de su temperamento a su paso por el ministerio.”²⁵⁵

²⁵¹ Agustín Nieto Caballero, “El plan quinquenal de educación”, *El Tiempo*, octubre 10 de 1957.

²⁵² Editorial, “El ejército de bachilleres”, *El Tiempo*, noviembre 11 de 1957.

²⁵³ Agustín Nieto Caballero, “El nuevo plan de estudios”, *El Tiempo*, Bogotá, 17 de junio de 1951.

²⁵⁴ Rafael Bernal Jiménez, “El problema de la preparación general”, *El Siglo*, Bogotá, 16 de marzo de 1953.

²⁵⁵ Editorial, “La crisis del bachillerato”, *El Tiempo*, febrero 6 de 1955.

c) Igualdad de oportunidades educativas

En el caso colombiano, a diferencia del uruguayo y argentino, las modalidades de bachillerato reflejaban la estructura social. Desde la perspectiva de este trabajo tal situación fue así porque la modernización del país afectó especialmente a los sectores urbanos y la conformación de una “naturaleza humana” moderna no abarcó a amplios sectores de la población. Con lo cual valores democráticos o de equilibrio social no constituyeron preocupación para los sectores dominantes del país. Tal situación se advierte en la discusión sobre las modalidades de bachillerato, debate que recrudeció una vez terminada la República Liberal y en la cual se percibe el carácter tradicional barnizado de modernidad de las propuestas educativas, en las cuales la exclusión social es la nota predominante.

El problema de la oportunidad de estudiar fue reconocido por sectores liberales que consideraron que junto con la igualdad de derechos políticos debía caminar la “democracia económica”. Extendidas estas ideas al campo de la educación, consideraban que dada la diferencia de vocaciones y de capacidades que hacía imposible que todas las personas recibieran la misma formación, “el problema se plantea en definitiva alrededor de saber si existe una verdadera igualdad de oportunidades, si a todos se les ofrece la misma facilidad de acceso a la educación y a la enseñanza”.²⁵⁶ De acuerdo con estos sectores la búsqueda de la equidad social debe empezar por la ampliación y perfeccionamiento de los sistemas educativos.

Recuerdo que la educación, en especial la secundaria, a mediados del siglo XX estaba en manos privadas por lo cual sólo sectores de clases altas y medias accedían a él.

²⁵⁶ Editorial, “El derecho del pueblo”, *El Tiempo*, Bogotá, 21 de mayo de 1954.

“La educación secundaria es un lujo que pocos pueden pagarse [...] aquellos a quienes sus bienes de fortuna [...] les permiten pagarse una educación más completa, adquieren cada vez más ventaja [...] No es de extrañar, pues, que el ingreso y la riqueza se concentren y que vaya aumentando la diferencia entre el ingreso per capita y el que corresponde a las clases bajas, síntoma claro de esa concentración.”²⁵⁷ Tal situación redundaba en el desarrollo económico del país, además de prolongar y acentuar las desigualdades sociales, aspectos que había resaltado la Misión Currie.²⁵⁸

Además, el escaso acceso a la educación secundaria impedía la conformación de una “naturaleza humana” moderna que requería en el campo hombres y mujeres con un básico de educación que promovieran manejos adecuados del suelo o dejaran atrás maneras tradicionales del trabajo de la tierra. La educación permitiría promover, por ejemplo, el espíritu cooperativo y evitaría que en algunas regiones los campesinos cayeran en “las garras de la usura aun en sitios donde podrían tener acceso a crédito fácil”.²⁵⁹

No obstante las intenciones de sectores del liberalismo que cuestionaban la ausencia de oportunidades educativas, el mensaje quedó aislado en una sociedad con una expansión limitada de clases medias y un desarrollo desigual de sus sectores económicos. Situaciones que antecedieron la expansión de la educación en Argentina y Uruguay y favorecieron en estos dos países la universalización de la enseñanza secundaria, que a pesar de ser diversificada contaba con planes de estudios equivalentes. A diferencia, en Colombia la

²⁵⁷ *Idem.*

²⁵⁸ Lauchlin Currie, *Bases de un programa de fomento para Colombia*. Dirigida por Lauchlin Currie y auspiciada por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento en colaboración con el gobierno de Colombia. Bogotá: Imprenta del Banco del la República, 1950.

²⁵⁹ *Idem.*

ausencia de clases medias, y la debilidad de los sectores de la economía favorecieron propuestas educativas de carácter excluyente.

d) Selección social y selección educativa. Adaptaciones del discurso natural

Germán Arciniegas, ministro de educación de Eduardo Santos, fue partidario de un bachillerato elemental, cuatro años, que capacitaba para estudiar carreras menores y de un bachillerato superior, seis años, que habilitaba para continuar con carreras universitarias. El presupuesto sobre el que se construyó dicha propuesta era sencillo: descargar los últimos años de bachillerato de un número de personas que no siempre están en condiciones para continuar carreras universitarias. Estas propuestas sustentaron la Resolución 514 de 1942.

Detrás de la propuesta liberal estaba la idea de abrir en las universidades un conjunto de carreras menores, “eminente prácticas, libres de academicismo” en las cuales se entrenen técnicos “de los cuales está tan urgidos el desarrollo económico social del país.”²⁶⁰

El Decreto 925 de 1955 retomó lo hecho por Arciniegas en 1942: bachillerato básico de cuatro años y bachillerato superior, de seis. Es decir, en 1955 educadores liberales y conservadores coincidieron alrededor del Decreto 925, el cual fue avalado por educadores conservadores de la talla de José María Restrepo Millán y Rafael Bernal Jiménez. No obstante, el liberal Agustín Nieto Caballero, continuó con su propuesta de un bachillerato general.

²⁶⁰ Editorial, “La crisis del bachillerato”, *El Tiempo*, Bogotá, 6 de febrero de 1955.

La fuente de la cual extrajeron la idea de un bachillerato elemental o básico, tanto liberales y conservadores, fue la Misión Pedagógica Alemana (1924-1926) contratada durante el gobierno de Pedro Nel Ospina. De acuerdo con la Misión, los primeros cuatro años de educación secundaria debía ofrecer a los jóvenes una cultura general que los habilitara para afrontar la vida con decoro y moral de acuerdo con su estado social. Los miembros de la Misión consideraron que no todos los jóvenes tenían la vocación y capacidades para ser doctores o profesores, razón por la cual bastarían cuatro años de formación que les posibilitara continuar estudios en una escuela profesional superior (industrial, comercial, agrícola o artística) o bien terminar los dos años de bachillerato clásico para cursar luego carreras universitarias.

Pero Colombia no era Alemania. A mediados del siglo XX, la visión que liberales y conservadores tenían sobre la educación secundaria era excluyente. Correspondía con una escasa extensión de las clases medias, una urbanización reducida y una amplia brecha sociocultural entre sectores sociales. Algunos aspectos pueden ilustrar el carácter excluyente de las propuestas educativas de mediados de siglo.

Por ejemplo en relación con la mujer, pedagogos conservadores consideraron que lo ideal no es que todas ellas se hagan doctoras o profesoras, lo cual afectaría la unidad familiar y de la sociedad. Para ellas debían institucionalizarse carreras menores “adecuadas a las peculiaridades y aficiones de su sexo”²⁶¹ sin detrimento de que muchas de ellas puedan continuar el bachillerato de orientación universitaria. En este aspecto, los gobiernos conservadores echaron para atrás los planteamientos de la República Liberal, período durante el cual se impulsaron rutas idénticas para la educación de hombres y mujeres.

²⁶¹ Rafael Bernal Jiménez, “El problema de la preparación general”, *El Siglo*, Bogotá, marzo 16 de 1953.

Motivos que los conservadores consideraron equivocados y sobre el tema el último ministro de educación de Mariano Ospina Pérez, Manuel Mosquera Garcés, afirmaría:

La formación de la mujer debe partir del hogar para volver al hogar [...] La mujer debe ser preparada preferentemente para la vida doméstica, para el cumplimiento de la misión primordial que Dios le ha otorgado [la mujer es] las formadora natural de los hijos [...] la mujer y el hombre tienen una misión distinta en la vida y en la cultura.²⁶²

Otro aspecto que refleja exclusión, es el carácter de las propuestas educativas. Durante 1950, cuando se debatía la reforma del bachillerato, Enrique Santos propuso que el paso de la educación primaria a la secundaria estuviera mediada por dos años de iniciación y observación, los cuales cursarían jóvenes entre 11 y 13 años, durante los cuales un grupo de profesores e instituciones seleccionarían a los estudiantes para tres secciones de enseñanza secundaria. La primera la denominó sección práctica, integrada por centros de aprendizaje técnico, mecánica, ebanistería, artes manuales; la segunda sección sería la profesional: agricultura, escuelas industriales, decoración, entre otras y la tercera, la sección teórica, subdividida en humanidades clásicas, humanidades modernas, ciencias puras y ciencias técnicas. Estos estudios los cursarían jóvenes entre los 14 y 18 años. Además agregaba Santos dos años, en letras o ciencias, para aquellos que desearan continuar estudios universitarios, estos dos años los cursarían entre los 18 y 20 años, y servirían como estudios de orientación e iniciación.

²⁶² Alberto Garavito Acosta, "Reforma total del bachillerato propone el ministro Mosquera", *El Siglo*, enero 19 de 1950.

Tal parafernalia educativa de por sí era imposible en la Colombia de los años 1950, y solo funcionaría para los hijos de las clases altas. Era una propuesta que garantizaba a unos sectores educación y a otros, que constituían la mayoría, analfabetismo. Por otro lado, las secciones del bachillerato, implicaban una división social de los estudios según clases. Ir de lo práctico a lo teórico, también era ir de las clases bajas a las altas. Agregar dos años más de iniciación y orientación, con énfasis en ciencias y letras, completaba una educación de selección, más cuando se adhería que quienes cursaran estos dos años podrían “ingresar directamente a la universidad”²⁶³.

Una propuesta tan detallada no pelechó, pero refleja el tono del pensamiento educativo de las elites. Tal tono se advierte en la normatividad educativa, en la cual rasgos de exclusión eran característicos. Muestra de ello es el informe que sobre los auxilios oficiales y los colegios presentó *El Siglo* en septiembre de 1950. El informe mostraba que la educación secundaria estaba en manos privadas y que a ella accedían los hijos de clases medias y altas que habitaban en las ciudades. A su vez, las instituciones privadas se beneficiaban de manera desigual de los auxilios oficiales, los cuales se distribuían “teniendo en cuenta mezquinos intereses regionales y particulares antes que las necesidades generales del bien común”²⁶⁴.

De acuerdo con el informe, los auxilios fueron reglamentados por la Ley 119 de 1928, que daba derecho a 10 pesos de auxilio por cada alumno matriculado. Pero posteriores leyes cambiaron la reglamentación que dieron como resultado que para 1950 de

²⁶³ Enrique Santos, “Danza de las horas”, *El Tiempo*, Bogotá, 26 de abril de 1950.

²⁶⁴ Informe, “Los auxilios oficiales y los colegios”, *El Siglo*, Bogotá, septiembre 21 de 1950.

700 colegios de educación secundaria sólo 200 de ellos recibirían auxilio, los cuales se distribuían con criterio diferencial entre estas instituciones.

Los autores del informe proponían un modelo equitativo de distribución de los auxilios que tuviera en cuenta la realidad de la educación secundaria en el país; por ejemplo, distribuir entre los departamentos el total de la partida destinada a auxilios y luego, dividir entre los colegios de cada departamento auxilios teniendo en cuenta población, número de colegios, número de alumnos, valor de las pensiones, existencia de internados, semi-internados o externado, seriedad de los estudios de acuerdo con la antigüedad del establecimiento, entre otras variables.

El Tiempo, reconocía en enero de 1951 que el “bachillerato se ha convertido en un privilegio de los niños ricos [...] Ya no hay establecimientos baratos, en donde la instrucción se entregue a los hijos de los empleados y de los obreros.”²⁶⁵ Esta situación que presenta *El Tiempo* era posible porque el diseño de la educación secundaria y universitaria obedecía a lógicas de las clases dominantes que se reflejaban en los costos de la educación secundaria que antes que integrar a los sectores populares de la población los excluía:

[...] para ingresar a un colegio modesto, los padres de familia deben gastar una suma mínima de \$315 (315 pesos), sin contar los derechos de matrícula, el valor de los libros y el precio de la pensión mensual. Es decir, que no menos de cuatrocientos pesos, por niño, es el costo de la entrada a un colegio. Esto para padres que ganan 250 ó 300 pesos mensuales. Entre tales gastos obligatorios están los uniformes de gimnasia y los de deportes, así como una serie de implementos superfluos.²⁶⁶

²⁶⁵ Editorial, El problema de la educación”, *El Tiempo*, enero 10 de 1951.

²⁶⁶ Editorial, El problema de la educación”, *El Tiempo*, enero 10 de 1951.

Concluía el diario que el Estado debe poner al alcance de las clases medias la educación secundaria para que deje de convertirse en un costoso lujo que impide a los colombianos educarse para vivir y para servir.

A parte de la educación para la mujer, el talante de las propuestas educativas, la distribución de auxilios y el costo de la educación secundaria, se pensaron modalidades de bachillerato para empleados, trabajadores y obreros. Tal es el caso del bachillerato nocturno (Decreto 2320 de 1952), pensado para quienes no fueron “favorecidos por la fortuna”²⁶⁷. Este bachillerato permitiría a los pobres acceder a las universidades. De acuerdo con el Decreto 2320, esta modalidad se cursaría en ocho años que equivalían a la modalidad diurna de seis años.

En las modalidades de bachillerato primaron divisiones jerárquicas que correspondían con jerarquías sociales, es decir, el bachillerato elemental o básico, habilitaba para continuar profesiones menores; en tanto, el bachillerato clásico o general, para continuar carreras universitarias. En uno y otros se introducían asignaturas de acuerdo con las necesidades que se consideraba demandaban los sectores sociales que asistían a cada modalidad. De tal manera, en el bachillerato superior, se agregaban materias que no eran “necesarias” en el bachillerato clásico.

A mediados del siglo XX la polémica por carreras útiles que alentaron Mariano Ospina Rodríguez, Lino de Pombo y Pedro Alcántara Herrán, a mediados del siglo XIX, tomó la vía de una educación secundaria práctica o cultural cuyo punto de inflexión fue la duración de las modalidades de bachillerato²⁶⁸. No obstante, otras voces, como la del rector

²⁶⁷ Editorial, “El bachillerato nocturno”, *El Siglo*, octubre 2 de 1952.

²⁶⁸ Editorial, “La reforma del bachillerato”, *El Siglo*, mayo 21 de 1953.

de la Universidad Nacional Jaime Jaramillo Arango y la del rector de la Normal Superior Julio César García, propusieron la abolición del bachillerato o reformas a fondo del mismo.²⁶⁹

En general, los conservadores rescataban la tradición práctica y “útil” de los estudios y los liberales, la importancia de la educación en la formación de una cultura para el individuo y la sociedad. En este sentido los conservadores criticaron a los liberales el haber impulsado planes de estudios con innumerables materias que dispersaban a los jóvenes. Los liberales por su parte justificaban una formación secundaria en la cual se transmitiera un caudal de conocimientos que constituyen el mínimo de cultura general o básica que las sociedades demandan de sus ciudadanos.

Los conservadores retomaron las críticas que durante el siglo XIX hicieron sobre el exceso de graduados en carreras tradicionales (medicina y derecho) y la falta de jóvenes en aspectos técnicos, que para ellos era indispensable en relación con las necesidades del país. Al respecto, el ministro del ramo sentenciaba que mientras los jóvenes no tengan más horizontes que el de las tradicionales profesiones académicas de nuestro medio, estamos cegando las fuentes de la prosperidad nacional y acrecentando el parasitismo burocrático. Las escuelas de artes y oficios, las vocacionales agrícolas y las consagradas a estimular ciertas artes domésticas, cumplen la misión de educar para la vida a muchos sectores de la población que no pueden lograr su acceso a ciertos centros de enseñanza.²⁷⁰

²⁶⁹ Jaime Jaramillo Arango, “Abolición del bachillerato”, *El Siglo*, enero 16 de 1950; Informe, “El bachillerato es hoy una cosa necesaria que no sirve para nada”, *El Siglo*, enero 22 de 1950.

²⁷⁰ Alberto Garavito Acosta, “Reforma total del bachillerato propone el ministro Mosquera”, *El Siglo*, enero 19 de 1950.

El planteamiento conservador insistía en que quienes afirmaban que la formación técnica estaba desligada de la preparación intelectual tenían una visión parcial, limitada e improvisada sobre lo que es la enseñanza. En ese sentido llamaban a “restaurar la nobleza de los oficios y de las artes manuales”²⁷¹. Para el tema de esta investigación es importante resaltar que estos planteamientos constituyen educación para el desempeño o el logro, la cual demanda planes de estudios apropiados, más técnicos, con metodologías que enfatizan hacer para aprender y que matizan el bagaje de formación intelectual que un joven debe tener para desempeñarse en sociedad.

Los liberales en cabeza de Agustín Nieto Caballero consideraban que la formación práctica está en contravía de tener un carácter justo y ser honrado. Además consideraban que “La práctica sin el respaldo de la teoría científica es una modalidad primitiva de la acción.” Y agregaba que “Este practicismo mezquino es el que nos está llevando hoy a esa multiplicad de bachilleratos sin fondo de cultura científica y ayuno de disciplinas mentales.”²⁷²

Estas dos tendencias confluirían en los primeros gobiernos del Frente Nacional y la evaluación-selección respondió a las discusiones sobre el tipo de bachillerato que se necesitaba: bachillerato general o diversificado. Es decir, crear un examen nacional de ingreso para la educación superior respondió a la discusión sobre las modalidades de bachillerato y solucionó el problema sobre las vocaciones profesionales de los jóvenes en una sociedad con un déficit de instituciones y cupos en educación superior. Recordemos que este problema se intentó solucionar con el año preparatorio, propuesta que no progresó.

²⁷¹ *Idem.*

²⁷² Agustín Nieto Caballero, “Educación práctica”, *El Tiempo*, 26 de mayo de 1953.

2.2.1.2. Tradicionales modernos

Las reformas educativas en Colombia, desde mediados del siglo XIX, fueron pensadas y ejecutadas por sectores de las clases dominantes, miembros de los partidos conservador y liberal. Estos sectores promovieron proyectos educativos adaptados de manera flexible a los nuevos requerimientos de la urbanización, la técnica y la industria, sin contrariar orientaciones tradicionales. Lo cual significó un ambiente favorable a las ventajas de la modernidad pero, también, contrario a sus consecuencias.²⁷³

Lo anterior significa que liberales y conservadores promovieron proyectos educativos acordes con pautas de modernización pero a la vez afirmaban algunos intereses e idealizaban los logros educativos de su partido en el pasado.

Aunque avalaron y buscaron el progreso, lo hicieron sin renunciar a sus privilegios o ventajas que habían logrado en el pasado. De esta manera fue posible promover planes de estudios modernos para preparar ingenieros, arquitectos, químicos, entre otros, que evitarán la saturación de abogados y médicos. Sin embargo, una justificación de dicha propuesta fue que los abogados y médicos ocasionaban revueltas sociales. También, promovieron una educación moderna pero para sus hijos. Durante más de un siglo, si tomamos desde mediados del XIX, escasamente se comprometieron con la universalización de la educación primaria y restringieron la segunda y tercera enseñanza para los hijos de las elites y clases medias. Lo cual implica temor a una de las amenazas de la modernidad: la incorporación

²⁷³ Gino Germani, *Política y sociedad en una época de transición: de la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós, 1968, pp. 102-120.

masiva de los sectores populares a la vida urbana y al ejercicio de los derechos ciudadanos, uno de los cuales es la educación.

Esta aceptación del “progreso” bajo la condición de limitar sus efectos sociales y culturales significa adaptar especialmente en las esferas técnica y económica los procesos de modernización. En otras palabras, admiten la coexistencia de una estructura económica desarrollada con una sociedad organizada según normas y valores con tintes tradicionales²⁷⁴. Por ello proponen planes de estudios sustentados en el método experimental pero relaciones pedagógicas orientadas con pautas como el respeto, honor, caballerosidad; también, aceptan formación para las mujeres pero en carreras menores adecuadas con su función social en el hogar. Esta aceptación parcial de la modernidad rechaza reformas educativas de fondo, lo cual corresponde con una valoración del papel de la familia y de la comunidad local que les ayuda a enfrentar el papel disociador del industrialismo y de la masificación de la sociedad, así como a conservar los lazos de dependencia tradicional de las masas urbanas.

Un aspecto de los tradicionales modernos es que asumen símbolos y consumos del progreso pero defienden la naturaleza de la desigualdad social²⁷⁵. En el campo educativo, defendieron un esquema inferior-superior: educación primaria diferente para el sector rural y urbano; educación por sexos. También modalidades de educación secundaria según sectores sociales: para las clases bajas un tipo de bachillerato y para las altas, un bachillerato general, clásico, llamado también superior. En la educación universitaria, clasificaron los programas en universitarias y menores. Todo ello se suma a una posición

²⁷⁴ Gino Germani, *Sociología de la modernización: estudios teóricos, metodológicos y aplicados a América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1968, pp. 70-87.

²⁷⁵ Secretaría de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), *El desarrollo social de América Latina en la postguerra*, Buenos Aires, Solar/Hachette, 1963, pp. 170-177.

que privilegió la educación para las clases altas y las restringió a los sectores populares. Este discurso estuvo revestido de un aura de naturalismo y positivismo.

Para tales propósitos, en algunos casos, promovieron formas políticas autoritarias con el fin de implantar reformas educativas “modernas”, que no rompían con el pasado pero sí cuestionaban aspectos considerados “irracionales” –ejemplo, el exceso de abogados y médicos-, consagraban valores absolutos que orientaban su acción política y que los conectaban con aspectos esenciales de la organización tradicional.²⁷⁶

Los procesos de modernización, entre ellos la educación, les permitió a representantes de clases altas reinterpretar los valores del pasado otorgándoles actualidad y proyección dentro de propuestas político-económicas²⁷⁷. De esta forma la religión se adaptó en las reformas educativas a diferentes situaciones, pasando de ser una asignatura central de los planes de estudio a una con menor peso. Por otra parte, los cambios educativos no correspondieron con reformas institucionales de fondo, lo cual acumuló déficit (analfabetismo, enseñanza secundaria y terciaria para elites; infraestructura) que afectaron al conjunto de la sociedad y que explotaron a mediados del siglo XX. En general, la vida urbana promovió cambios rápidos en aspectos estructurales pero no en el mundo de los valores, especialmente de la familia o la religión.

En resumen se aceptaban las formas modernas de educación pero las implicaciones de las mismas en términos de valores o pautas de conducta se rechazaban, el ejemplo visible de ellos fue la relación entre estatus social y modalidades de educación y el papel democratizador de la educación, aspectos sobre los cuales las clases altas conservaron los

²⁷⁶ *Idem.*

²⁷⁷ *Idem.*

patrones provenientes del siglo XIX, tales como que el bachillerato general permite ingresar a carreras universitarias en tanto las carreras menores son para los obreros y sectores populares; otros patrones que se conservaron desde el siglo XIX, fueron los costos de la educación que traía como consecuencia la imposibilidad de atender a la población en edad de estudiar en los diferentes ciclos de la educación.

Una característica de no aceptar las implicaciones de los procesos de modernización, fue la mirada sobre el comportamiento social y cultural de las nuevas generaciones. Esta mirada se realizó desde valores abstractos, trascendentes y absolutos²⁷⁸. Tal el caso de las reacciones ante las formas de socialización de los jóvenes bajo el estigma de “coca-colos”, designando una generación sin valores, estúpida y perezosa o frente al papel de los medios de comunicación como elementos que empujan la disolución de las costumbres. Esto explica que los debates educativos giraran en torno de conceptos como instruir y educar u orientar y educar, polémicas encaminadas a promover restauración de valores tradicionales para que los jóvenes enfrentaran los cambios de la modernidad.

Estas reacciones se plasmaron en propuestas educativas que reconocían la necesidad de ajustar formas tradicionales de educación con las nuevas condiciones de industrialización y masificación, las cuales reconocían como inevitables. A su vez, las propuestas educativas se enmarcaban en proyectos político-económicos que enfrentaban la modernización con las premisas de que la ley y el orden sociales son necesarios en una “buena sociedad” y que éstos se garantizan mediante regímenes fuertes. Por tales razones, sectores dominantes defendieron el papel de la familia, la iglesia, la propiedad privada y el Estado tradicional en la restauración de los valores y oscilaron entre aceptar o rechazar el

²⁷⁸ *Idem.*

interés propio y la ventaja personal como valores sociales. En este sentido aceptan que la educación es un motor de movilidad social siempre y cuando se eviten tensiones sociales y se preserve el orden y jerarquía sociales.

2.2.2. Educación superior: el “cuello de botella”

La situación de la educación superior durante la primera mitad del siglo XX no es diferente a la actual. Sus talones de Aquiles fueron una demanda superior a la oferta y la calidad de los programas. Lo anterior se traduce en indicadores bajos de cobertura, el cual durante el siglo XX no alcanzó la media latinoamericana de 16%. Para década de los años 1950 el número de jóvenes que cursaban estudios superiores equivalían al dos por mil de individuos “superprivilegiados” de cada país.

En términos sociales tales tasas de cobertura conllevan exclusión de sectores populares de la educación superior. Un informe del Departamento Nacional de Planeación lo expresa de la siguiente manera:

...hasta los años cincuenta, Colombia era el país que registraba el mayor atraso relativo en la educación en América Latina. El analfabetismo alcanzaba el 43%, la cobertura de la educación primaria era del 50% y apenas uno de cada 130 niños colombiano llegaba a la universidad. Ello resultó básicamente porque [...] la esperanza de educación de la población se mantuvo sin crecimiento alguno en 1.4 años por persona desde comienzos del siglo hasta los años cincuenta.²⁷⁹

²⁷⁹ Departamento Nacional de Planeación, *La Revolución Pacífica. Plan de desarrollo económico y social: 1990-1994*, Santafé de Bogotá, DNP, 1991, p. 88.

Podemos observar la exclusión en la educación superior estudiando su estado en 1923, que trasmite la tónica de los demás años de la primera mitad del siglo XX. Lo haré a través del informe que en 1923 el Ministro de Instrucción Pública rindió al Congreso. De acuerdo con este informe, en 1922, cursaban estudios de educación superior en establecimientos oficiales 1.800 estudiantes, en tanto en el sector privado lo hacían 345. El 65% de los estudiantes citados estaban en Bogotá y el 20% en Medellín; el resto, estudiaba en instituciones pequeñas que albergaban entre 9 y 92 estudiantes. Existían universidades en las capitales de los departamentos de Antioquia, Atlántico, Bolívar, Cauca, Cundinamarca, Nariño y Norte de Santander²⁸⁰.

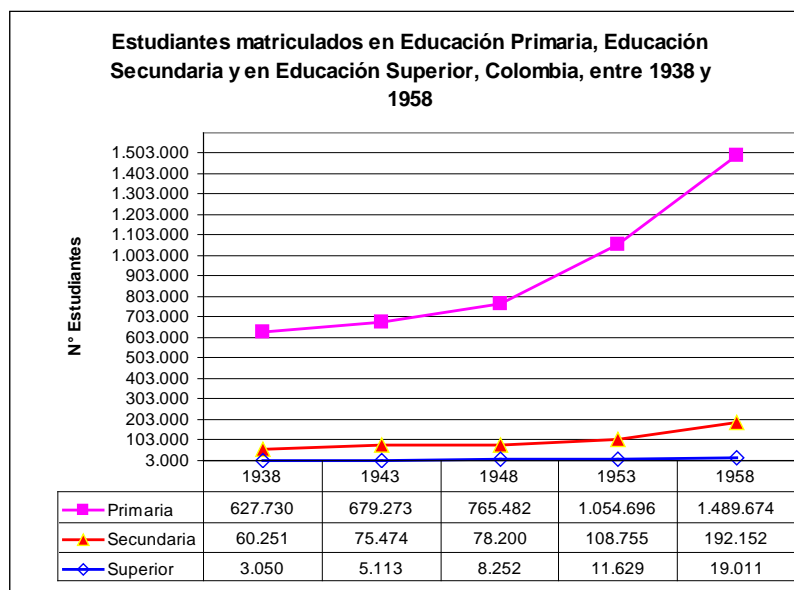
Pero si durante las tres primeras décadas del siglo XX, la precariedad del sistema educativo colombiano impedía que la educación primaria abasteciera de estudiantes a la educación secundaria y ésta a la educación superior, a partir de los años 1940 empieza a darse un rápido crecimiento de la educación primaria, un lento crecimiento de la secundaria y un escaso aumento de la educación superior. A comienzos de la década de 1950, el cuello de botella era evidente: la educación superior no creció al mismo ritmo de los la educación primaria y secundaria y no tenía cómo responder a la creciente demanda por educación universitaria. Similar situación experimentó la educación secundaria cuyas limitaciones saltaron a la vista con el incremento de la educación primaria.

La gráfica siguiente expresa el desequilibrio entre el crecimiento de la enseñanza primaria, y el lento o escaso progreso de la enseñanza secundaria y de la enseñanza superior que no alcanzan a absorber el impacto del aumento de estudiantes de educación primaria.

²⁸⁰ Durante el gobierno de Pedro Nel Ospina (1922-1926), se impulsó la segunda Misión Pedagógica Alemana, cuyas recomendaciones fueron rebatidas por Antonio José Uribe y la Iglesia Católica. Sin embargo, se tomarían en cuenta durante algunos gobiernos de la República Liberal. Cfr. M. Arroyo Diez, Ministro de Educación Nacional, *Memoria al Congreso Nacional de 1923*, Tomo I, Imprenta Nacional, Bogotá, D.E., 1964, p. 48.

Es decir un amplio número de estudiantes no podían asistir a educación secundaria y educación superior por falta de cupo. Durante 1961 se calculó que 131.950 aspirantes a todos los niveles no pudieron asistir a educación por falta de cupo²⁸¹.

Gráfico N° 1



Fuentes: Asociación Colombiana de Universidades, Educación Superior, 1958 (Bogotá, Fondo Universitario Nacional, 1960); Orlando Fals Borda, *La educación en Colombia. Bases para su interpretación sociológica*, Monografías Sociológicas N° 11, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Sociología, 1962, p. 25.

Durante la década de 1950 la demanda de estudiantes por educación superior se duplicó. Por ejemplo, en 1957 solicitaron ingreso en las instituciones de educación superior colombianas 13 mil personas, de las cuales se aceptaron 8.437. Un año después, las solicitudes crecieron a 16.416 y los aceptados fueron 9.837. A la fecha ya era evidente el “cuello de botella”, es decir, el número de aspirantes a educación superior crecía año tras

²⁸¹ Orlando Fals Borda, *La educación en Colombia. Bases para su interpretación sociológica*, Monografías Sociológicas N° 11, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Sociología, 1962, p. 25.

año y no así el número de cupos disponibles. En los dos años de referencia, quedaron por fuera de la enseñanza superior, 11.737 personas en capacidad de estudiar en alguna institución de educación superior²⁸².

Cuando inició el Frente Nacional, para atender la demanda de cupos en educación superior, el sistema contaba con 23 instituciones de educación superior, 14 nacionales o departamentales y nueve privadas. A pesar del menor número de instituciones ubicadas en el sector privado, a estas últimas asistió el 40% de los estudiantes que recibieron clases durante 1958 (7.801 de un total nacional de 19.011). Con el paso de los años, la educación superior privada afianzó su presencia. A diferencia, durante 1935, República Liberal, el 28% del total de estudiantes que recibieron clase (668 de 3.050) asistieron a cinco universidades privadas²⁸³.

Cuando terminó el período de Alberto Lleras Camargo (1958-1962), el país contaba con 56 instituciones de educación superior, entre las cuales 34 eran Universidades (20 públicas y 14 privadas) y 22 Institutos Superiores (públicos y privados). Estas instituciones de educación superior estaban ubicadas en Bogotá, Medellín, Barranquilla, Cartagena, Tunja, Manizales, Armenia, Pereira, Popayán, Santa Marta, Pasto, Cúcuta, Pamplona, Bucaramanga, Ibagué, Cali y Palmira. En Bogotá se ubicaba el 45% de estas instituciones y en Medellín, el 10%²⁸⁴; en relación con 1922, la concentración de instituciones de educación superior varió pero aún pesaba en el sector las políticas centralistas que se impulsaron por parte de los diferentes gobiernos de la primera mitad del siglo XX, que

²⁸² Orlando Fals Borda, *La educación en Colombia...* *Op. cit.*, p. 27.

²⁸³ *Ibid.*, p. 9.

²⁸⁴ Andrés Benoit *et al*, "Análisis de la situación actual", en: Alejandro Bernal escobar *et al*, *La educación en Colombia*, Lovaina, Oficina Internacional de Investigaciones Sociales de FERES-Bogotá, Centro de Investigaciones Sociales, 1965, pp. 208-212.

favorecieron a Bogotá y Medellín. Es en las universidades de estas dos ciudades donde se formarán las primeras escuelas de psicometría que algunos años más tarde proporcionarán docentes y material para el Servicio Nacional de Pruebas.

De acuerdo con lo anterior, un problema que afrontaron las autoridades educativas durante la década de 1960 fue el incremento de la demanda por educación primaria, educación secundaria y educación superior; esta última se traduce en que las solicitudes de ingreso para la universidad fueron aproximadamente el doble de los cupos disponibles. En este contexto de precariedad del sistema de educación nacional se ubica la discusión de los exámenes de selección para ingreso a la educación superior.

Esta situación de precariedad del sistema de educación durante la primera mitad del siglo XX se observa en el siguiente cuadro, en el cual se presentan los cambios en el número de estudiantes de educación superior entre 1938-1962. Es importante recordar que de acuerdo con la Asociación Colombiana de Universidades, el número de estudiantes que no obtenía cupo para cursar estudios superiores era el doble de los disponibles.²⁸⁵

²⁸⁵ Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional. "Estadísticas de la Educación Superior. Años 1959-1962" (Bogotá, 1963); Andrés Benoit *et al*, "Análisis de la situación actual", en: Alejandro Bernal escobar *et al*, *La educación... Op. Cit.*, p. 153.

Tabla N° 3
CAMBIOS EN EL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
1938-1962

Año	Estudiantes	Índice de crecimiento (1938=100)	Aumento, en % del año anterior
1938	3.050	100	
1951	11.296	370	270,36
1957	15.971	524	41,39
1958	19.212	630	20,29
1959	21.327	699	11,01
1960	22.660	743	6,25
1961	26.639	873	17,56
1962	30.416	997	14,18

Fuente: Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional. “Estadísticas de la Educación Superior. Años 1959-1962” (Bogotá, 1963); Andrés Benoit *et al*, “Análisis de la situación actual”, en: Alejandro Bernal escobar *et al*, *La educación... Op. Cit.*, p. 153

En el cuadro se muestra el crecimiento de la demanda a través de tres indicadores: población, índice de crecimiento y aumento en porcentaje. En los tres indicadores se observa un crecimiento acelerado de la población que cursaba estudios superiores. En 20 años, tomando como base 1938, el número de estudiantes se sextuplicó y en 24 años, se multiplicó por 10.

Aunque en los años en referencia de la tabla existió enseñanza superior no universitaria²⁸⁶, sin embargo, el 90% de estudiantes cursaban carreras universitarias. En esta población entre el 87%-89% eran hombres; en tanto en la superior no universitaria, entre el 80%-91% eran mujeres. A diferencia de la educación superior universitaria, donde la demanda creció rápidamente, las estadísticas registran escasos crecimiento en la

²⁸⁶ Educación por ciclos de dos, tres y cuatro años. Dependiendo del área de saber, el estudiante recibía los títulos de bachiller, maestro o experto. Cfr. Pedro Gómez Valderrama, Ministro de Educación Nacional, “El desarrollo educativo”, *Memoria al Congreso Nacional de 1963*, Tomo II, Imprenta Nacional, Bogotá, D.E., 1964, p. 24.

educación superior no universitaria. Como ya anoté, el sector privado captó entre el 38%-41% de los estudiantes en los últimos seis años citados en el cuadro anterior²⁸⁷.

En este crecimiento de la demanda por educación superior la participación de la mujer empezó a ser fuerte con el tiempo, debido entre otras razones a la inserción del país en el mercado internacional, a los contactos culturales y a la lucha de líderes feministas. Así por ejemplo, durante 1935 se matricularon 58 mujeres de 4.137 estudiantes; en 1940, fueron 100 de 3.850 estudiantes; en 1950, 1.334 mujeres cursaban estudios superiores de 10.672 estudiantes y en 1958, 2.009 mujeres asistían a instituciones de educación superior de 19.212 estudiantes. Para 1961, el número aumentó a 3.144 de una población total de 26.639 estudiantes. Poco a poco un patrón universal de una educación para todos sustituía patrones tradicionales que consideraban que la educación superior estaba destinada a los hombres (de determinados sectores sociales) y las mujeres a actividades domésticas²⁸⁸.

Otro problema atado al crecimiento de la demanda de la educación superior fue la tasa de retención, que no era la mejor. Durante 1958, de cien estudiantes que ingresaban a primer año de carrera, 58 pasaban al segundo año, 42 al tercero, 32 al cuarto, al quinto año 21 y sólo 9, llegaban al sexto. Lo cual indica que el 60% de los estudiantes no llega al quinto año de carrera, y que entre el primer y segundo año de carrera, el 50% no continuaba. Es decir, los datos globales y por carrera reafirman la existencia de una educación superior excluyente por lo menos durante la primera mitad del siglo XX; situación que privilegia a unos sectores sociales con capital social, cultural y económico y

²⁸⁷ Andrés Benoit *et al*, "Análisis de la situación actual", en: Alejandro Bernal escobar *et al*, *La educación... Op. Cit.*, pp. 150-153; Jorge A. Martínez, *Elementos para una política nacional de formación profesional*, (Departamento Administrativo de Planeación, Sección de Estudios Sociales, Bogotá, 1964) p. 15.

²⁸⁸ Andrés Benoit *et al*, "Análisis de la situación actual", en: Alejandro Bernal escobar *et al*, *La educación... Op. Cit.*, pp. 150-153; Jorge A. Martínez, *Elementos para una política nacional de formación profesional*, Departamento Administrativo de Planeación, Sección de Estudios Sociales, Bogotá, 1964, p. 15.

discrimina a aquellos sectores sin capital económico. De acuerdo con investigaciones de la época, uno de cada 2.500 estudiantes que empezaba la educación primaria completaba sus estudios universitarios²⁸⁹.

Conviene resaltar que la situación de la educación superior en el país no era diferente de la del resto de América Latina. En el informe de la UNESCO de 1963 sobre acceso a la educación superior se subrayaba que en la región “no se han hecho esfuerzos coordinados... para reforzar el interés y las realizaciones en la esfera de la ciencia y en otras conexas”²⁹⁰. En cuanto a cifras, cito el caso de Brasil donde la matrícula se multiplicó en diez veces entre 1912 y 1961, período durante el cual los alumnos de educación superior pasaron de 10.000 a 101.600 estudiantes.²⁹¹

²⁸⁹ Luís Joseph Lebet. Estudio sobre las condiciones del desarrollo en Colombia. Misión Economía y Humanismo; Jorge A. Martínez, *Elementos para una política nacional de formación profesional*, Departamento Administrativo de Planeación, Sección de Estudios Sociales, Bogotá, 1964 p. 35; Andrés Benoit *et al*, “Análisis de la situación actual”, en: Alejandro Bernal escobar et al, *La educación... Op. Cit.*, p. 157.

²⁹⁰ Frank Bowles, *Acces to Higher Education*, vol. I, Paris, UNESCO, 1963, p. 148.

²⁹¹ Robert J. Havighurst y J. Roberto Moreira, *Society and Education in Brasil*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1965, p. 200.

2.2.3. Analfabetismo

Durante la primera mitad del siglo XX el sistema educativo colombiano no dejaba mucho que desear; este sistema no respondía a las necesidades de la población, ni siquiera con el nivel de desarrollo que el país tenía en la época.

[...] hasta los años cincuenta, Colombia era el país que registraba el mayor atraso relativo en la educación en América Latina. El analfabetismo alcanzaba el 43%, la cobertura de la educación primaria era del 50% y apenas uno de cada 130 niños colombianos llegaba a la universidad. Ello resultó básicamente porque [...] la esperanza de educación de la población se mantuvo sin crecimiento alguno en 1.4 años por persona desde comienzos del siglo hasta los años cincuenta²⁹².

Si estudiamos el número y porcentaje de analfabetas, de acuerdo con los censos hechos entre 1905-1951, se observa que hasta 1938 representaban la mitad de la población y en los años siguientes, una tercera parte, lo que en términos educativos es mucho. Esta situación resultó, entre otras razones, de perspectivas particulares sobre el problema educativo, lo que significa priorizar principios partidistas, regionales o de clase social sobre los de nación.

²⁹² Departamento Nacional de Planeación, *La Revolución Pacífica. Plan de desarrollo económico y social: 1990-1994*, Santafé de Bogotá, Departamento Nacional de Planeación, 1991, p. 88.

Gráfico N° 2

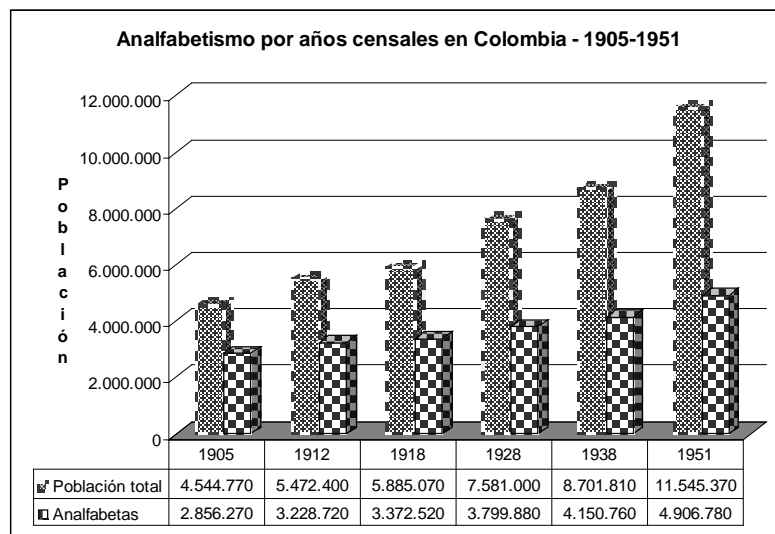
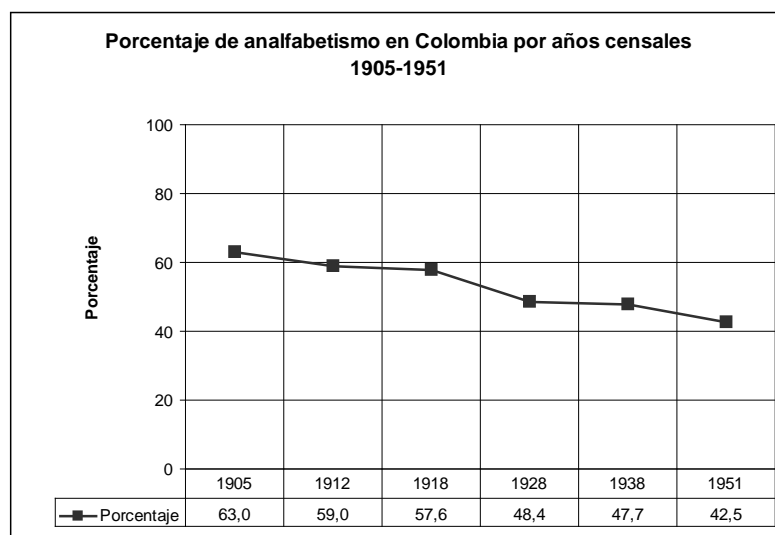


Gráfico N° 3



Aunque en porcentaje el analfabetismo se redujo entre 1905 y 1951, no fue en las proporciones esperadas. Además en cifras absolutas, se presentó un aumento progresivo. Para mediados de la década de 1960, el porcentaje de analfabetas entre 15 años y más, superaba el 37%. Estas cifras muestran que el problema desbordaba las medidas adoptadas

por los gobiernos y que la presión demográfica sostenía o aumentaba las cifras de analfabetos. La Misión Le Bret estimó que si no se tomaban medidas “Colombia necesitaría algo más de dos siglos para alcanzar la posición obtenida por Estados Unidos o Francia”²⁹³.

Para tener un panorama comparativo, Argentina, Chile y Costa Rica, tuvieron durante la primera mitad del siglo XX tasas inferiores de analfabetismo. Argentina, al comenzar el siglo, rondaba el 50% de analfabetismo; durante los años 1930, bordeaba el 25% y a mediados de siglo estaba por el 15%. Chile empezó el siglo con tasas cercanas al 60%, las cuales disminuyeron a la mitad en los años 1930 y bajaron al 25% a mediados de siglo. Costa Rica empezó el siglo con tasas superiores a 60%. Durante los años treinta alcanzó tasas cercanas al 40% y a mediados de siglo, bajaron al 25%. Por otro lado, Ecuador tuvo un comportamiento similar al de Colombia, en tanto México y Brasil tuvieron tasas superiores de analfabetismo durante la primera mitad del siglo XX.

El analfabetismo se concentraba en los sectores rurales de los departamentos y antiguos territorios nacionales, en los cuales, por lo general, duplicaba el porcentaje del sector urbano. En términos globales, en 1963 la mitad de la población rural fue analfabeta, en tanto en la población urbana, lo fue el 20%²⁹⁴. En el año en mención, los departamentos y antiguos territorios nacionales, podían agruparse en cinco categorías de acuerdo con el porcentaje de analfabetismo:

²⁹³ Joseph Louis Le Bret, Misión de Economía y Humanismo: *Estudio sobre las condiciones del Desarrollo de Colombia*, Aedita, Editores Ltda. Cromos, Bogotá, D.E. 1958, p. 299

²⁹⁴ Andrés Benoit et al, “Análisis de la situación actual” en. Alejandro Bernal escobar et al, *La educación en Colombia... Op. Cit.*, p. 102.

Tabla N° 4
1963. AGRUPACIÓN DE LAS ENTIDADES TERRITORIALES EN CINCO
CATEGORÍAS DE ANALFABETISMO. POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS.

Grupos	Departamentos
< ó = 25%	Valle, Atlántico, Caldas y Antioquia
Entre 26%-30%	Cundinamarca y Meta
Entre 40%- 45%-	Tolima, Nariño, Norte de Santander, Huila y Cauca
Mitad de la población	Magdalena, Santander, Bolívar y Santander
Más de dos terceras partes	Córdoba y Chocó

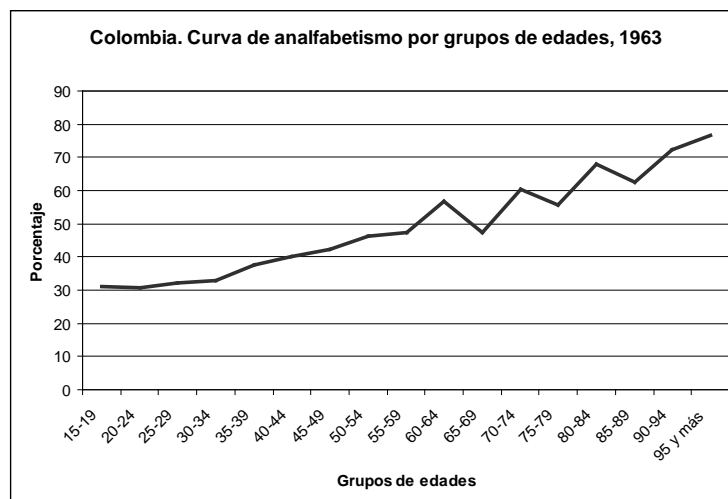
Para el año en mención el porcentaje de mujeres analfabetas fue de 43,4%, en tanto el de hombre de 40,7%; aunque por departamentos y entidades territoriales existían diferencias, por ejemplo, en departamentos como Antioquia, el porcentaje de analfabetas hombres superaba al de las mujeres; en otros, como Magdalena, eran similares los porcentajes y en departamentos como Meta, el porcentaje de mujeres analfabetas superaba en más de 10 puntos al de los hombres.²⁹⁵

Estas cifras pueden explicarse, entre otras razones, porque los proyectos político-económicos que insertaron el país en el mercado internacional, afectaron más a los sectores urbanos que a los rurales. La política educativa que se llevó a cabo durante la primera mitad del siglo XX por lo general discriminó a la población rural. Solo el 39% (11.946) de los edificios destinados para escuelas se ubicaban en zonas rurales, pero al igual que las urbanas, ofrecían uno o dos años de estudio y más del 50% de ellas fueron escuelas alternas, es decir, niños y niñas se turnaban los días de la semana, con lo cual el año lectivo se reducía a seis meses. Tales propuestas dejaron a la población campesina con las peores

²⁹⁵ Alejandro Bernal *et al*, *La educación en Colombia*, Madrid, FERES (Lovaina-Bogotá), OCSHA (Madrid), 1965, p. 104.

oportunidades para adquirir educación, lo cual redundó en tasas de analfabetismo altas en el sector rural.²⁹⁶

Gráfico N° 4



En el año 1963, el analfabetismo por grupos de edades muestra una curva que afecta a un tercio de la población entre 15-19 años y termina cobijando a tres cuartas partes de la población adulta mayor. Aunque el aumento es constante, sin embargo, hasta el rango 30-34 años, se mantiene alrededor de 30%. Estos datos indican que el analfabetismo era un problema de vieja data.

²⁹⁶ Orlando Fals Borda, *La educación en Colombia. Bases para su interpretación sociológica*, Monografías Sociológicas N° 11, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Sociología, 1962, p. 24. Virginia Gutiérrez de Pineda consideró en 1958 que en regiones ganaderas como Tolima, norte del Huila, Costa caribe y en las agrícolas como Valle, Caldas y Antioquia, mayores porcentajes de analfabetismo en hombres están relacionadas con la incorporación de éstos, desde tempranas edades, a las labores ganaderas y agrícolas. Virginia Gutiérrez de Pineda, “El país rural colombiano”, *Revista Colombiana de Antropología*, vol. II, 1958, p. 54 y ss.

2.2.4. Más discusión menos presupuesto

El análisis anterior mostró la precariedad del sistema educativo nacional que durante la primera mitad del siglo XX no tuvo la capacidad para responder a las demandas de la población en edad de estudiar en cada uno de los tres niveles. En otras palabras, durante la primera mitad del siglo XX, las políticas educativas cerraron antes que abrir oportunidades. Un indicador de ello es el bajo presupuesto destinado al sector que dejó problemas como la escasez de escuelas y de maestros, aspectos que fueron evidentes al empezar la década de 1960. Por otra parte, la ausencia de oportunidades educativas es reflejo de un país con una distribución inequitativa de la riqueza, con políticos comprometidos ideológicamente con la educación pero no de igual manera con proyectos que implicaran destinar mayores porcentajes del presupuesto nacional al sector educativo. Tampoco olvidemos que la estructura administrativa compartida por tres entidades territoriales no favorecía la concreción y control de políticas nacionales.

Contrario a lo que pueda parecer, los bajos porcentajes del presupuesto nacional destinados para educación que estuvieran por debajo del 10% durante la primera mitad del siglo XX (y durante el siglo XIX), no implica escaso interés por la educación. Al contrario, la educación fue tema privilegiado, sobre él se discutió y fue causa incluso de guerras; en las discusiones sobre el tema participaron desde presidentes, intelectuales, docentes, estudiantes y la prensa. Es importante remarcar que durante la primera mitad del siglo XX intervinieron en educación políticos e intelectuales de la envergadura de Laureano Gómez, Pedro Nel Ospina, Tomás Vargas Rueda, Luís López de Mesa, Darío Echandía, Jorge Zalamea, Alberto Lleras Camargo, Agustín Nieto Caballero, entre otros.

2.2.4.1. Ideología y educación

Las discusiones sobre el tema educativo durante la primera mitad del siglo XX se caracterizaron por ser ideológicas, en el sentido que obedecían a principios partidistas muchas veces inspirados en la imitación de modelos que existían en otras latitudes, lo cual redundaba en propuestas que causaban deterioro a la educación²⁹⁷.

Por ejemplo, la centralización o descentralización de la educación superior fue un tema de debate desde que Santander constituyó la Universidad Central (Nacional) en 1826. Esta discusión estuvo ligada a la noción de autonomía, por tal razón durante 1842-1844 las regiones y parte del Congreso se opusieron a la propuesta de Mariano Ospina Rodríguez de promover normas de educación superior más rigurosas y centralizadas para evitar más promociones de médicos y abogados. La insistencia de Ospina Rodríguez en su plan alcanzó tal intensidad que algunos investigadores consideran que este plan ayudó a que los conservadores perdieran el poder en 1849.

El ascenso de los liberales trajo para la educación la puesta en marcha de una propuesta que junto con la debilidad financiera, hizo que la educación decayera. Me refiero a la Ley de 1850, promulgada durante el gobierno de José Hilario López, de acuerdo con la cual se suprimieron las universidades y los títulos para ejercer una profesión. Esta ley reaccionó contra la propuesta Ospina Rodríguez. Años más adelante, entre 1867-1868, se

²⁹⁷ Otro aspecto que no constituye objeto de la presente investigación es el control y manejo del presupuesto en educación, especialmente la relación clientelismo-centralización-descentralización de la educación. Cfr. Jesús Duarte, *Educación pública y clientelismo en Colombia...Op. Cit.*; Malcom Deas, "Algunas notas sobre la historia del caciquismo en Colombia", *Revista de Occidente*, 58, Madrid, 1973; Fernán González, *Clientelismo y administración pública*, Bogotá, Cinep, 1980; Eduardo Díaz, *El clientelismo en Colombia*, Bogotá, Ancora Editores, 1986; J. S. Cubillos, "El fenómeno del clientelismo en educación", [tesis] no publicada, Bogotá, Universidad de los Andes, 1982; Steffen Walter Schmidt, *Political clientelism in Colombia: 1973*, Ann Arbor ; London : Univ. Microfilms International, 1979.

intentó nuevamente ejecutar políticas centralistas, queriendo decir con ello uniformar y organizar la instrucción pública, para lo cual se aprobaron diferentes impuestos sobre la propiedad de la tierra, los fondos recaudados estaban destinados a la construcción de escuelas y compra de muebles. Son los años de la fundación de la Universidad Nacional, durante el gobierno de Santos Gutiérrez (1868-1870). Sin embargo, las guerras civiles y los intereses de los legisladores que eran los mismos propietarios de tierras, llevaron a la abolición de estos impuestos en 1878.

A comienzos del siglo XX, la Ley 39 de 1903 reforzó la defensa de la descentralización de la educación superior, es decir, la protección de las universidades departamentales. Entre tanto, Rafael Uribe Uribe²⁹⁸, impulsó la conformación de una universidad nacional, centralizada, idea que se retomó durante la República Liberal. Para Antonio José Uribe, una universidad nacional implicaba ir contra la autonomía de las regiones, contra la única posibilidad de estudio de los jóvenes de provincia y contra la legislación de las Asambleas y Congreso. Por tales motivos se opuso en 1926 a la centralización de la enseñanza universitaria propuesta por la segunda Misión Pedagógica Alemana, para la cual centralizar implicaba tornar las universidades departamentales en facultades de una universidad central:

[...] Suprimir la autonomía y aún el nombre de las universidades departamentales, y consecuentemente su personería jurídica, su vida civil como tales universidades, sería gravísimo error, contrario a los más vivos sentimientos de la opinión, a la misma unidad nacional y al espíritu del Artículo

²⁹⁸ Ministerio de Trabajo de Colombia, *El pensamiento social de Uribe Uribe*, Bogotá, Biblioteca del Ministerio de Trabajo, 1960, pp. 45-46.

54 del Acto Legislativo N° 3 de 1910, reformativo de la Constitución, que reconoce a las Asambleas Departamentales la facultad de reglamentar los establecimientos de instrucción [...] costeados con los fondos del departamento. Cada una de aquellas entidades tiene honda raigambre en la vida de la República²⁹⁹.

Otro tema de debate, ejemplo del interés ideológico por la educación, que se caracterizaba por seguir principios partidistas o emular lo que sucedía en otras partes del mundo consideradas avanzadas³⁰⁰, lo que implica un desconocimiento del estado de la cuestión en el país, fue el de enseñanza gratuita pero no obligatoria versus el de enseñanza gratuita y obligatoria. El primer principio, establecido en la Constitución de 1886, era una defensa contra la laicización de la educación defendida por los gobiernos radicales del siglo XIX y durante la República Liberal. Es decir, los conservadores y la Iglesia católica negaban la enseñanza gratuita y obligatoria porque dicho principio estaba ligado con la libertad de enseñanza, que se relacionaba con educación laica. En períodos donde el segundo principio se adoptó, los conservadores unidos a la Iglesia impulsaron a los padres a retirar a sus hijos de las escuelas públicas y matricularlos en colegios o escuelas privados católicos, porque las primeras eran laicas, materialistas y sin Dios. En estas condiciones la educación católica, afirmaban los prelados de la época, debía renunciar a las subvenciones y planes oficiales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional³⁰¹. Estas reacciones

²⁹⁹ Anales de la Cámara de Representantes, 1926, p. 600.

³⁰⁰ Por lo general quienes opinaban sobre educación durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, defendían sus argumentos aduciendo que así sucedía en X país. Antonio José Uribe, por ejemplo, recurrió a la Francia de 1808 en la cual se presentó una confrontación entre la conformación de la Universidad Imperial vs. Las universidades provinciales. Cfr. *Anales...Op. cit.*, p. 600

³⁰¹ Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957*, Bogotá, Plaza y Janés, 2001, p. 63.

impulsadas por posturas ideológicas incidieron en los alcances de las políticas educativas nacionales.

2.2.5. Educación excluyente

Conviene resaltar aquí la relación entre el interés ideológico en la educación con decisiones políticas tomadas de acuerdo con valores particulares y no universales. Es decir, el interés ideológico privilegia impulsar propuestas que corresponden con intereses corporativos, afincados en relaciones personales, grupales y regionales. Por ejemplo, impulsar una educación gratuita y obligatoria, meta de sistemas educativos modernos, quedaba suscrita a los intereses y relaciones particulares de la Iglesia católica y el Partido Conservador. O en la idea de centralizar o descentralizar la educación superior, primaban intereses y relaciones regionales. En los dos casos citados como en otros que no se ejemplifican, no se partía de un conocimiento del estado de la educación, que implicaba sustentar argumentos en estudios fundamentados; se partía de los principios de los partidos o de intereses personales, grupales o regionales o de la fuerza de la tradición que hacia hincapié en el estatus heredado.

Una consecuencia de lo anterior fue que la educación se pensó desde y para los de una elite política y económica: el plan de Ospina Rodríguez de 1842 estaba dirigido a familiarizar a los hijos de las clases altas con conocimientos científicos útiles; cuando fracasó en 1851, las elites llevaron sus hijos a estudiar al exterior bajo la tutela del General Alcántara Herrán. Tal actitud en defensa de intereses particulares, se observa, también, en la fundación de colegios de educación primaria y secundaria privados entre los años 1930-

1940. Una de las razones que impulsó estas fundaciones fue aislar a los hijos de clase alta de la influencia de las clases populares. O la oposición por parte de los terratenientes a pagar impuestos para ampliar la cobertura en educación durante el último cuarto de siglo del XIX, privilegia toma de decisiones sustentada en intereses particulares.

De tal manera se organizó un sistema educativo que no respondió a las necesidades de la población, ni siquiera a los parámetros de lo que se entendía por sistema de educación que supone decisiones con base en valores generales, tales como universalización y gratuidad, libertad de enseñanza, participación de la mujer, separación entre Iglesia y Estado, entre otros.

Las pautas que orientaron las políticas educativas de la primera mitad del siglo XX o la oposición a las mismas estuvieron motivadas en intereses y relaciones regionales antes que nacionales, así como en el intento de importar modelos foráneos legitimándolos por el reconocimiento y el desarrollo de los países desde donde se importaban. Por otro lado, la orientación de acuerdo con pautas particulares o universales para enfrentar problemas de la educación no tiene relación directa con las posiciones ideológicas de los partidos políticos tradicionales. Por ejemplo, José Hilario López y Antonio José Uribe defendieron la descentralización como Mariano Ospina Rodríguez y Rafael Uribe Uribe, la centralización. Tampoco la defensa de una u otro tema implica una valoración más o menos positiva. Lo común en estas posturas fue la tradición intelectual desde la cual pensaron: el afianzamiento de lo práctico o de lo útil y el uso de marcos positivistas.

Fue esta tradición intelectual la que articuló de manera más clara las propuestas educativas realizadas durante finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX con las líneas que seguía la educación en Estados Unidos o Europa o, de otra manera, el énfasis en

lo práctico y en lo útil en educación corresponde con una tradición intelectual que proviene de los países anglosajones. Pero en este como en otros aspectos y de acuerdo con algunos autores³⁰², se intentó acoplar la tradición educativa de Europa y de los Estados Unidos pero sin contar con el “desarrollo” económico, el cual trae aparejada una nueva visión de mundo que integra disciplina y patrones universales, elementos que impelen a cambiar o cuestionar formas tradicionales de producción o de hacer las cosas, así como valores relacionados con la tradición o religión.³⁰³

Enfatizo que en el caso de los sistemas de educación de Europa y Estados Unidos, el apego a lo práctico o a lo útil descansó sobre el dominio que las ciencias permitieron ejercer sobre la naturaleza y los usos e incidencia del conocimiento (técnica/tecnología) en la vida social, política y económica de estas sociedades. Por tanto, la relación entre educación y proyectos políticos-económicos era orgánica. En su lugar, las propuestas educativas formuladas en Colombia no contaban con tal bagaje y se sustentaban, antes que en un dominio de la ciencia, la técnica y la tecnología relacionados con desarrollo económico, en el dominio sociopolítico de unas elites, el cual descansaba en patrones tradicionales de relaciones sociales.

Los discursos sobre lo práctico y los esquemas positivistas, permitieron a las elites explicar los contrastes que existían entre los sistemas de educación nacional y los de otros países con “desarrollos” económicos evidentes, apelando a imágenes que denostaban de los modelos de enseñanza tradicionales, memorísticos o escolásticos que producían

³⁰² *Ibid.*, p. 100

³⁰³ E. P. Thompson, *Costumbres en común*, Barcelona, Crítica, 1995, especialmente capítulo 6. Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial.

profesionales o promovían una educación que el país no necesitaba. Por otro lado, los discursos mencionados ayudaron a tejer horizontes sociales y educativos que se ajustaban y redefinían de acuerdo con la situación económica del país, es decir, apoyados en estos relatos se elaboraron y reelaboraron propuestas de normatividad, planes de estudios y se estructuró el sistema educativo de acuerdo con la marcha económica del país y buscando algún grado de similitud con modelos educativos de otros países. En el plano nacional, estos discursos permitieron diferenciar los intereses culturales de unos sectores sociales con los de la mayoría de la población, diferencias que se palpan cuando se observa que la estructura del sistema educativo favoreció a un sector de la población y descuidó a la mayoría.

Lo anterior puede tener muchas explicaciones, como la estructura social del país, pero muestra también que durante la primera mitad del siglo XX, los políticos que afrontaron el problema educativo tuvieron poca imaginación y recursos, además de escasas investigaciones que soportaran su gestión educativa.

De acuerdo con lo dicho, lo práctico y el positivismo, como tradiciones intelectuales desde las cuales se pensó lo educativo, no favorecieron la construcción de un sistema de educación democrático. Esto puede palparse, además de lo que hemos analizado, en las imágenes a las que recurría estos discursos, presentes y latentes, por ejemplo, en la normatividad. Estas imágenes permiten advertir que los emisarios y receptores de los discursos son un mismo sector social; que construyen la normatividad educativa con base en las necesidades de sus hijos: “Me parece que de ninguno de nuestros colegios sale un joven con deseo de trabajar, sino que todos desean salir a ser poetas, escritores públicos,

representantes y presidentes, oficios todos de poquísimos provecho”³⁰⁴. En la década de 1870, Mariano Ospina Rodríguez dice a sus hijos que en dos o tres años de “estudio serio y continuo” en el exterior, podrán convertirse en ingenieros civiles o de minas y que deben evitar el estudio de ciencias intelectualmente “muy atractivas, pero poco provechosas, como la botánica, al zoología o la astronomía.”³⁰⁵ En efecto, Mariano Ospina R. tenía como destinatarios sus hijos y los contextos de sus reflexiones educativas distaban mucho de ser los de la mayoría de los colombianos de la época.

Otro caso destacable del uso y efecto de estos discursos es Agustín Nieto Caballero, fundador en 1914 del Gimnasio Moderno. Nieto Caballero estudió en Europa con académicos de la talla de Henri Bergson, Emile Durkheim, Henri Binet, Adolfo Ferrière y Ovide Decroly. La propuesta del Gimnasio Moderno tuvo como telón de fondo el modelo pedagógico de la Escuela Nueva, pero con variantes que acentuaban su carácter elitista. Sobre el Gimnasio Moderno, Nieto Caballero apuntaba:

No pretendemos ocultar que nos hemos propuesto formar una nueva clase dirigente, una clase dirigente que nada tiene que ver con las antiguas elites aristocráticas o capitalistas del pasado, pero que tampoco se puede encerrar en un círculo de proletarios. Clase dirigente de los mejor preparados, de los más capaces, de los de más alta categoría moral, descartada su procedencia: así entendemos esa selección hecha por lo alto.³⁰⁶

³⁰⁴ Estaliso Gómez Barrientos, *Don Mariano Ospina y su esposa*, 3 vols. Medellín, 1913, II, 179; cfr. Fran Safford, *Aspectos del... Op. Cit.*, p. 126.

³⁰⁵ Fran Safford, *Aspectos del... Op. Cit.*, p. 126.

³⁰⁶ Agustín Nieto Caballero, *Una escuela*, Bogotá, Antares, 1966, p. 337.

En Nieto Caballero como en Ospina Rodríguez los emisarios y receptores de propuestas educativas son la clase alta, con el agravante que uno y otro incidieron directamente en la política educativa. Ospina Rodríguez en 1842-1844 como ministro de Instrucción Pública del General Pedro Alcántara Herrán y Nieto Caballero durante los años 1920, durante la administración de Pedro Nel Ospina, período durante el cual fue uno de los responsables de que en 1924 se decidiera la contratación de la misión alemana, cuyas propuestas fueron rechazadas por la Iglesia católica y parte del Congreso y luego retomadas durante la República Liberal.³⁰⁷

Por otra parte, los discursos sobre lo práctico y el positivismo convocaron a conservadores y liberales sin que ello implicara disputas con la religión, tal como acontecía con los discursos laicos o seculares. El discurso educativo sustentado en ambas tradiciones insistió en los órdenes social y político y en la productividad económica pero a diferencia de los países “desarrollados” donde estaba ligado y promovía valores universales, aquí, estaba unido y promovía valores particulares. Por esta razón quienes impulsaron este discurso por lo menos hasta los años 1930, se consideraban a sí mismos portadores de civilización.

Lo anterior no quiere decir que las propuestas o el sistema educativo colombiano sean más o menos “modernos” que los de Estados Unidos o Europa; más, que el énfasis de las propuestas educativas tuvieron como muro de contención el dominio sociopolítico de elites políticas y económicas, propio de países donde la ciencia, la técnica y la tecnología

³⁰⁷ Martha Cecilia Herrera. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Santafé de Bogotá, Plaza y Janes Editores Colombia, 1999, pp. 73-74.

distaban de estar articuladas con proyectos político-económicos y por tal razón, los sistemas educativos antes que abiertos, obedecían a las lógicas de sociedades cerradas.

De esta forma durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX las políticas educativas se canalizaron a través de un filtro ideológico que articuló proyectos educativos por medio de dos discursos, obedeciendo a lógicas partidistas que correspondían con la defensa de valores particulares, tradicionales o heredados por una clase social. Desde este panorama podemos interpretar los cambios en el presupuesto en educación, las tasas de analfabetismo y los cambios en los niveles educativos, y, más adelante, las iniciativas sobre evaluación-selección que se presentaron en la primera mitad del siglo XX.

2.2.6. Presupuesto

La principal característica del sistema educativo colombiano durante la primera mitad del siglo XX fue la precariedad. Precariedad presente en el “cuello de botella” entrada la década de 1950 que implicó dejar por fuera del sistema educativo por lo menos a igual número de personas que asistían a las aulas. Precariedad también en los marcos conceptuales desde los cuales se pensó la educación, que respondían a la lógica de unas elites y se diseñaban de acuerdo con discursos que enfatizaban en lo que le faltaba a la educación nacional para parecerse a la de los países con altos niveles de “progreso”.

A continuación estudiemos el comportamiento del presupuesto destinado a educación desde la década de 1940, durante la cual los gobiernos tuvieron que enfrentar la creciente demanda de educación en todos los ciclos. Sin embargo, antes y después del plebiscito de 1957 que refrendó que el 10% del presupuesto nacional se destinara para

educación pública, los montos dedicados para tal efecto no correspondieron con las necesidades del sector. De esta forma, los presupuestos dirigidos para la educación pública explican en parte el déficit y la bancarrota del sistema educativo colombiano al bordear la mitad del siglo XX. Sólo después de 1962, el porcentaje del presupuesto nacional que se destina a educación superó el 10%, tal como lo muestra el Cuadro N° 4 en el cual se pueden observar los cambios en el presupuesto de educación en un período de 20 años, desde 1944.

La curva (Gráfico N° 4) nos muestra que existió una regularidad entre 1944-1957, período durante el cual se destinó entre el 4% y el 7% del presupuesto nacional para educación; con una excepción, una caída en 1955 al 3%.

Después de 1958 empieza a darse un paulatino aumento del porcentaje del presupuesto nacional destinado a educación, que tiene un pico en 1962 cuando más del 15% del presupuesto nacional se destinó a este rubro. En los dos años siguientes hubo una disminución del porcentaje del año 1962, sin descender del 10%, tope ordenado por el plebiscito de 1957.

La idea de destinar como mínimo el 10% del presupuesto nacional para educación ya estaba presente en La Ley 12 de 1934, decretada durante la primera administración de Alfonso López Pumarejo. No obstante, durante la República Liberal no se alcanzó la meta fijada, aunque sí cambios sustantivos. Por ejemplo, entre 1934 y 1938 el gasto del gobierno central en educación se elevó del 2.1% al 8.6%, lo que quiere decir que se multiplicó por cuatro. En los años siguientes se mantuvo en dicho nivel hasta 1943, cuando descendió al

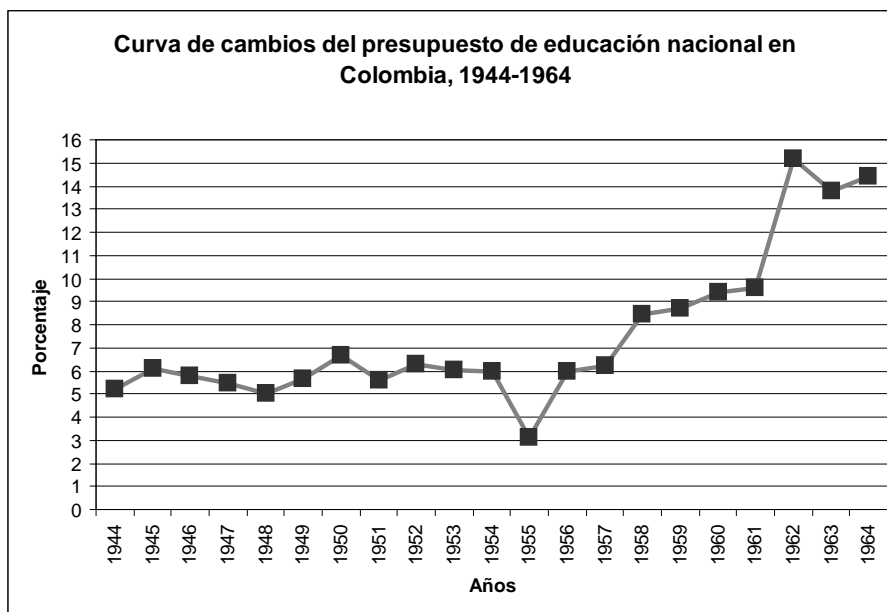
6%. Pese a los esfuerzos, la cobertura de educación primaria no sobrepasó el 42%, la secundaria el 4% y la universitaria no alcanzó el 1%³⁰⁸.

Tabla N° 5
CAMBIOS EN EL PRESUPUESTO DE EDUCACIÓN NACIONAL EN
COLOMBIA
1944-1964. COMPARACIÓN CON EL PRESUPUESTO NACIONAL

Años	Presupuesto para la Educación Nacional		Presupuesto Nacional
	Cifras absolutas	%	Cifras absolutas
1944	9.289.864	5,20	178.641.757
1945	12.123.566	6,08	199.249.907
1946	16.222.146	5,75	281.919.911
1947	19.854.944	5,46	363.900.580
1948	20.800.702	5,05	412.110.704
1949	23.189.477	5,63	411.613.190
1950	34.686.995	6,68	519.650.813
1951	38.533.138	5,58	690.527.752
1952	46.177.041	6,30	732.703.508
1953	56.213.633	6,04	930.710.291
1954	66.024.306	5,95	1.109.804.104
1955	69.818.553	3,09	2.259.712.876
1956	81.194.797	5,98	1.356.787.887
1957	82.314.898	6,22	1.322.422.212
1958	141.743.185	8,47	1.673.291.492
1959	159.204.282	8,68	1.833.358.370
1960	215.841.928	9,41	2.294.418.715
1961	334.678.838	9,58	3.495.178.540
1962	534.749.059	15,17	3.526.176.852
1963	399.464.778	13,78	2.897.847.955
1964	563.767.609	14,39	3.917.175.388

³⁰⁸ Jesús Duarte, *Educación pública y clientelismo en Colombia*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2003, pp. 70-72; 90-93.

Gráfico N° 5



La tendencia al aumento del presupuesto destinado al sector educativo durante los primeros gobiernos del Frente Nacional se presentó tanto en el plano nacional como en el departamental y municipal. En la siguiente gráfica se puede observar el crecimiento de los presupuestos en educación entre 1958 y 1962, es decir, durante el primer gobierno del Frente Nacional, en las tres entidades territoriales citadas. De acuerdo con la información presentada el aumento en el presupuesto nacional creció más del doble que el de los departamentos y diez veces más que el de los municipios en las fechas indicadas. En un lapso de cinco años el presupuesto nacional se triplicó, en tanto los de los departamentos y municipios se duplicaron.

Gráfico N° 6

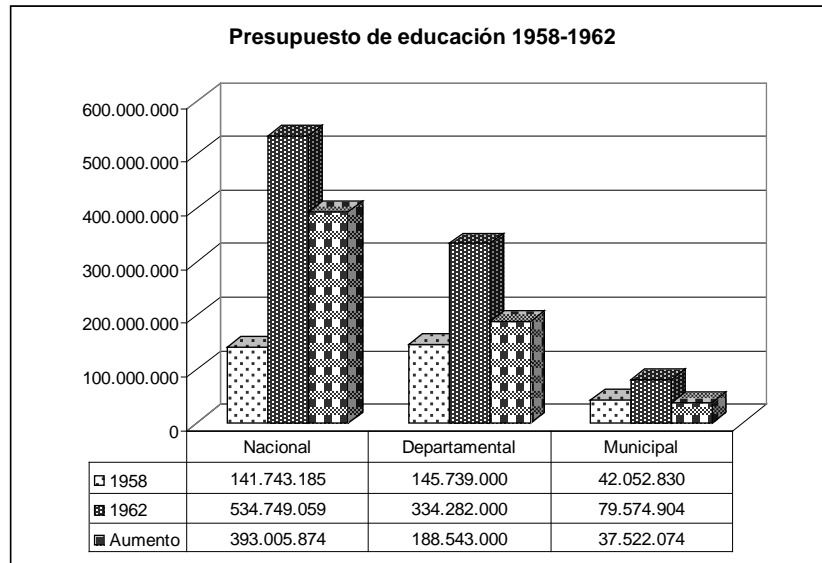
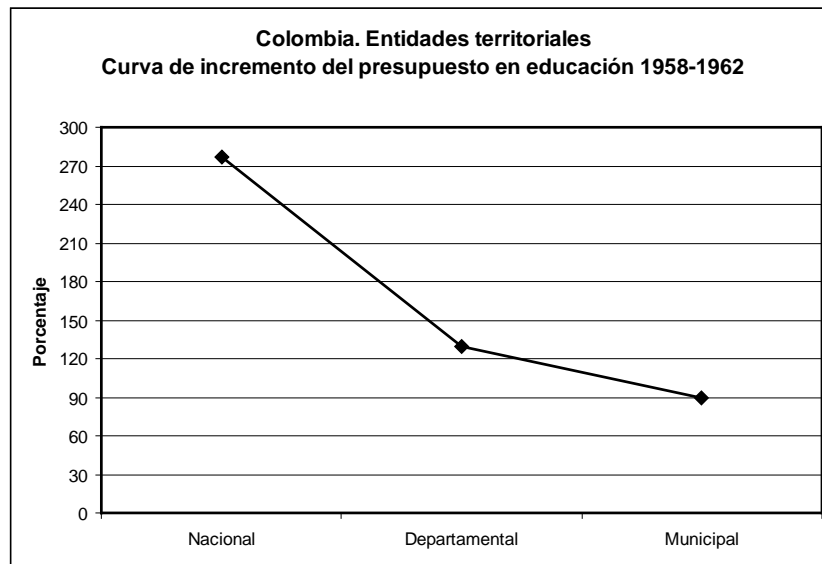


Gráfico N° 7



En porcentaje el crecimiento durante el primer gobierno del Frente Nacional (Alberto Lleras Camargo, 1958-1962), constituye una ruptura con lo que sucedió en años anteriores. Al final del gobierno de Lleras Camargo, en 1962, los presupuestos nacional, departamental y municipal en educación aumentaron significativamente: 277%, 129% y 89%, respectivamente, en relación con el monto que se destinó al sector en cada entidad territorial en 1958. Este hecho, sobresaliente en la historia del país, colocó a Colombia como uno de los países del mundo que más aumentaron sus presupuestos en educación durante los años en mención.

Un análisis del destino de los presupuestos nacionales en educación muestra que los dineros se orientaban a gastos de funcionamiento e inversión. Durante la primera mitad del siglo XX, los gastos de funcionamiento absorbían el 80% del presupuesto y los de inversión al 20%. De esta manera, los desembolsos para funcionamiento constituyeron más de cuatro quintas partes del presupuesto total en educación, que incluye el de la nación y los departamentos. Ahora, durante la primera mitad del siglo XX el programa de educación primaria concentró más de la mitad del presupuesto en educación, en tanto la educación secundaria y la educación superior, cada una, recibieron el 16.5%. Rubros como investigación científica o extensión cultural, recibieron el 12%.

Recordemos que durante la primera mitad del siglo XX, el énfasis de la política educativa se centró en educación primaria, en tanto la educación secundaria se dejó en manos privadas (Iglesia y particulares) y la educación superior bajo la responsabilidad de los sectores público y privado. No obstante, en los tres ciclos de educación, durante la primera mitad del siglo XX, no se cubrieron las necesidades de la población colombiana, en

otras palabras, la población que pudo estudiar representó modestos porcentajes de la que estaba en edad de estudiar.

A diferencia de los años 1920, durante los cuales se produjo una expansión de la economía alrededor del café y del ingreso de préstamos internacionales, sin que ello haya representado una expansión de la educación; entre 1950-1965 se produjo una expansión educativa que correspondió con un ciclo de la economía estable que permitió destinar recursos a proyectos educativos.

2.2.7. De lo ideológico a lo técnico

Al empezar la década de 1950 los problemas que afrontaba el sistema de educación estaban claros: falta de cupos en todos los ciclos, falta de maestros en todos los niveles, baja formación de los maestros, insuficiencias de aulas y de materiales educativos, en resumen, insuficiencia de recursos financieros. Sin embargo, durante los años 1950 maduró un giro en los manejos de los destinos de la educación: la educación como campo de debates, posiciones y propuestas ideológicas dio paso a un manejo técnico, lo cual no significa que el componente ideológico haya desaparecido. Este cambio se evidenció con la creación del ICETEX (1952), con la fundación del Fondo Universitario Nacional (1954), la Asociación Colombiana de Universidades (1957) y con el diseño de un plan educativo (1956-1957) formulado por Gabriel Betancur Mejía y Ricardo Díez Hochleiter. También son un indicador de este giro de lo ideológico a lo técnico, el perfil de los ministros de educación, antes que intelectuales o figuras de la política nacional fueron técnicos en el sector.

El paso de lo ideológico a lo técnico trajo otra racionalidad en la administración del sector educativo, orientada por patrones universales acordes con lo postulado por instancias internacionales o supranacionales como la II Conferencia Interamericana de Ministros de Planeación, celebrada en Lima en mayo de 1956. De acuerdo con Betancur Mejía, la labor de los ministros de educación se limitaba a promover campañas de alfabetización y atender problemas de finanzas, aspectos ligados con la obtención de votos y recursos, es decir con valores particulares.

La posición técnica implicaba conocer de cerca, con base en investigaciones y estudios, el sector educativo. Durante los años 1950, Gabriel Betancur Mejía conoció este sector, tanto en el plano nacional como en el internacional. Uno de sus creaciones el ICETEX, revelan la continuidad del afianzamiento de lo práctico que encontramos en la familia Ospina, Antonio José Uribe y otros.

Betancur Mejía recuerda que en 1952 solo existían 16 mil estudiantes universitarios en una población de doce millones y que sus investigaciones, estudios y diálogos con políticos, educadores, sindicalistas, industriales y agricultores le permitieron extraer nueve conclusiones sobre el sector:

[..] que el sistema educativo estaba desvinculado de la realidad del país; que la educación era estimada como gasto y no como inversión; que el concepto predominante de desarrollo reducía su concepto a obras materiales; que la educación adolecía de una organización eficiente y de administradores competentes; que las disparidades de la educación acentuaban los desequilibrios regionales; que muchos dirigentes carecían de conciencia sobre la importancia estratégica de la educación para forjar una nación válida por sí misma; que el

gasto en educación era insuficiente; que se carecía de una visión integral de la educación; que la educación era utilizada con fines de “politiquería partidista”³⁰⁹.

En el texto citado de Gabriel Betancur hay otra racionalidad, técnica y que busca cumplir metas en el sector. Son proyectos pensados para un país, en los cuales el componente partidista, regional o particular se desdibuja. Lo cual no significa que las formulaciones de Betancur no tengan intereses. En su propuesta del ICETEX resaltaba que los fondos del Instituto fueron para financiar “profesionales y estudiantes de mérito personal e incapacidad económica”³¹⁰, los cuales fueron seleccionados con base en criterios técnicos y no en recomendaciones. La incidencia de este tipo de racionalidad en el manejo presupuestal comenzó a sentirse, especialmente, durante los gobiernos del Frente Nacional. En otro apartado estudiaremos con más detalle la relación de Betancur Mejía con el afianzamiento de lo práctico.

Tercer balance

Sistema educativo “moderno” pero en quiebra

De lo dicho hasta aquí destacó que se construyó un sistema educativo que estuvo durante 50 años en quiebra, debido a ello atendió a una ínfima parte de la población colombiana en edad de estudiar. No obstante, parte de este sistema estuvo en manos privadas, gracias al marco normativo que representó el Concordato de 1887 con el cual la

³⁰⁹ Gabriel Betancur Mejía (recopilador), “Antecedentes del planeamiento integral de la educación”. Exposición de Gabriel Betancur Mejía en la reunión técnica de directivos de planeamiento educativo de América Latina, organizada por la OEA, la UNESCO, Cinterplan y el Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, Buenos Aires, 27 de junio-1 de julio de 1983, en: Gabriel Betancur Mejía (recopilador), *Documentos para la historia del planeamiento integral de la Educación*, Bogotá, Universidad pedagógica Nacional, tres tomos, 1984, volumen introductoria, pp. 241-253.

³¹⁰ *Ibid.*, p. 243.

Iglesia adquirió un dominio privilegiado sobre la educación. Es la religión la que a través de su ideología articuló parte de la educación, sin embargo en aspectos sustantivos como planes de estudios, proyecto pedagógico o infraestructura, la educación pública estuvo al debe. Adicional, lo que se ofreció como proyecto pedagógico fueron adaptaciones de lo que se hizo en países “desarrollados”. Ampliemos cada una de las anteriores ideas.

Durante la primera mitad del siglo XX el peso de la educación secundaria recayó en las finanzas de los departamentos. Con base en ellas se cubrió el 30% de los estudiantes inscritos en los colegios, aunque en algunos departamentos el porcentaje llegó al 50%. Es importante aclarar que pública no significó en estos años una educación emprendida por el Estado. Perteneían a la nación o a los departamentos los edificios, pero de acuerdo con el Concordato y contratos con particulares, la segunda enseñanza estaba en manos privadas, bien de comunidades religiosas o de particulares. Por otra parte, los denominados colegios oficiales no eran gratuitos ya que los padres tenían que pagar matrícula, pensión, uniformes y materiales; algunos estudiantes fueron becados, pero por lo general las becas alentaron el clientelismo. Debido a la disparidad de bachilleratos, los gobiernos intentaron reglamentar la obtención del título de bachiller, situación que acarreo más de una protesta.³¹¹

A diferencia de la educación primaria, en la cual se intentó con relativo éxito una enseñanza común; en la secundaria, las similitudes entre lo que impartían los diferentes centros educativos no fue frecuente. A pesar de la normatividad, en este nivel educativo, poco se logró durante la primera mitad del siglo XX. No obstante la orientación católica en la educación, gracias a la inspección y control que ejerció la Iglesia, las propuestas oficiales

³¹¹ Helg, Aline, *La educación en Colombia...*, *Op. cit.*, p. 73.

sobre métodos, planes de estudio o textos escolares, fueron pocas y se aplicaron en contadas instituciones del país.

En este contexto, la idea de la Misión Pedagógica Alemana (1925-1926) de abrir y diversificar el bachillerato para que más jóvenes accedieran a él, chocó con intereses privados y de la Iglesia, que de acuerdo con la Constitución de 1886 firmaron con el Estado contratos para orientar y administrar la educación secundaria.

En la normatividad educativa de los primeros años del siglo XX se planteó reformar diferentes aspectos de la educación, especialmente los planes de estudios para que fueran más acordes con la inserción del país en el mercado internacional; el número de horas adecuadas para una asignatura, las condiciones de organización, disciplina y salud en la institución y la contratación de los profesores. Estas reformas tenían diferentes intereses, unos propios de intelectuales interesados en la educación que querían implantar los últimos avances pedagógicos de Europa y Estados Unidos y otros, que sentían que la educación debía corresponder con la política económica. Pero lo que se logró fue una normatividad educativa alejada de la realidad, a la cual resistieron los políticos en las regiones, la Iglesia católica y algunos pedagogos.

Por ejemplo, en el campo de la agricultura el decreto reglamentario N° 491 de 1904, fijó entre otras instrucciones, la enseñanza de la agricultura en jardines cercanos a la escuela; además del día del árbol, entre otras disposiciones. En el caso de los jardines, ni los municipios encargados del terreno ni la nación pudieron dotar de materiales los establecimientos por falta de fondos. Por otra parte no existía la formación docente para orientar este campo, las mujeres que eran las que estaba en el sector rural no tenían la

formación y los padres campesinos no enviaban a sus hijos para que aprendieran a sembrar legumbres.

Esto muestra que los modernizadores educativos de la primera mitad del siglo XX centraron su atención en mejorar la administración de la educación, pero no en reformarla.

La normatividad educativa dirigida a la agricultura, correspondía con un país donde durante los primeros 25 años del siglo XX los dueños de la tierra evitaron invertir en técnicas de trabajo y en mejorar la producción porque contaban con tierras suficientes y mano de obra barata que utilizaban técnicas tradicionales. El interés de los terratenientes en adaptarse a los cambios socio-económicos compaginaba con el interés de los campesinos por enviar a sus hijos a las escuelas. A los segundos no les interesaba enviar sus hijos a las escuelas para que aprendieran a cultivar legumbres y a los primeros, invertir en técnicas de cultivo de tierras para mejorar la producción. De esta manera, cuando la crisis agraria llegó a finales de los 20, prefirieron la ganadería que modificar sus prácticas.

Es decir, aunque la legislación promovía la formación agrícola, sin embargo no había la preparación en el país para ello y tampoco una estructura que la demandara.³¹²

De acuerdo con algunos autores³¹³, se copió el modelo educativo de Europa y de los Estados Unidos pero sin contar con “desarrollo” económico, el cual ofrece a los habitantes de una país o región una nueva visión de mundo que integra disciplina y patrones universales, elementos que sustituyen formas tradicionales de producción o de hacer las cosas, así como valores relacionados con la tradición o religión³¹⁴. Igual que en política se

³¹² *Ibid.*, pp. 97-98.

³¹³ *Ibid.*, p. 100.

³¹⁴ Thompson, E. P. *Costumbres... Op. Cit.*, capítulo 6. Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial. En este apartado, Thompson estudia el significado y los alcances de la apropiación del reloj en Inglaterra entre los siglos XIV al XVIII.

intentó simular los sistemas educativos de países europeos pero sin tener su tradición, por lo cual la simulación se reducía a copiar códigos y normas que la realidad negaba.

La modernidad que se impulsó en educación durante la primera mitad del XX, no tuvo como fin transformar la situación de la educación nacional. Fue una modernidad de blancos y católicos que miraban con desdén a otros sectores sociales. Posteriormente cuando la educación secundaria se afianzó, trasladaron sus hijos a colegios privados en los cuales estarían alejados de los sectores populares.

En educación secundaria la expansión durante la primera mitad del siglo XX, que demandó la lenta industrialización del país, se realizó con modalidades de bachillerato que reflejaban exclusión social ya que tenían la marca de las clases sociales. Es decir, la modalidad del bachillerato clásico tenía un estatus diferente a la modalidad técnica dirigida a otros sectores sociales. Por otra parte, los cambios en ampliación de contenidos (planes de estudios, énfasis en lo científico antes que en el humanismo, métodos de enseñanza con énfasis en la práctica) indican una apropiación de la escuela moderna de acuerdo con la inserción del país en el mercado mundial.

Pese a los intentos de los gobiernos posteriores a la guerra de los Mil Días que a través de una serie de medidas buscaron centralizar la administración y la política educativas, los gobiernos fueron incapaces de promover y mantener políticas educativas nacionales, entre otras razones por la falta de fondos y la debilidad del aparato estatal. Con ello, los departamentos y municipios siguieron gozando de autonomía.

A pesar de la separación de la educación y la salud con la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1904, éste “no tiene ningún poder de nombramiento sobre los niveles inferiores de la jerarquía educativa. El aislamiento y la impotencia del Ministerio de

Instrucción Pública, tanto como la independencia de los departamentos, son sorprendentes. La instrucción pública fue en efecto un deber de los departamentos, más no de la nación.”³¹⁵

En este marco el control ideológico y administrativo de la educación lo ejerció, de acuerdo con el Concordato de 1887, en buena medida la Iglesia católica, gracias a la cobertura de su estructura organizativa. La Iglesia determinó textos, qué se debía aprender y enseñar, qué evaluar; “seleccionó” los maestros con criterio ideológico e impulsó una concepción de educación que proclamó como humanista, dentro de la cual la ciencia tenía sentido limitado. Este último aspecto tiene relación con la evaluación porque ésta se sustenta en los avances de la ciencia, por lo cual el dominio de la Iglesia sobre lo educativo implicó una barrera contra las evaluaciones externas.

En cuanto a la evaluación selección es comprensible que en estas circunstancias normativas y sociales, tener mecanismos de selección educativos era inoperante; además las instituciones de educación superior se interesaron en el tema cuando se incrementó la demanda por educación superior y la evaluación fue útil como mecanismos de selección. Tampoco, los políticos estaban interesados en el tema, ya que la estructura administrativa de la educación privilegiaba las regiones, que contaban con un rubro para educación. Por ello, en municipios y departamentos se rechazó cualquier idea que implicara menoscabar su “autonomía” en materia educativa. Por lo anterior, la evaluación externa tuvo poca importancia y se redujo a impulsar los exámenes de final de bachillerato.

³¹⁵ Helg, Aline. *La educación en Colombia...*, *Op. cit.*, p. 101.

Con el marco de los discursos de lo práctico y el positivismo y de un sistema educativo en quiebra, observemos las propuestas de evaluación más importantes antes de la creación del Servicio Nacional de Pruebas (SNP).

2.3. Las prácticas de evaluación-selección educativa

En los apartados anteriores mostré los intentos por introducir en la educación principios universales que reemplazaran aquellos adscriptivos que se utilizaron desde la Colonia. Estos intentos causaron conflictos que se dieron en diferentes escenarios, de los cuales resalto el administrativo en el cual el objetivo fue centralizar la educación, propósito que se concretó durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo con la figura de los Fondos Educativos Regionales (FER). Con esta bandera se persiguieron varios propósitos, entre otros, obligar a los colegios y universidades regionales a modificar parámetros de exigencia para la obtención de los grados, seguir planes de estudios comunes y contener el número de profesionales en derecho y medicina. En últimas, implicaba cambiar las pautas educativas que venían desde la Colonia.

Estas reformas o propuestas chocaron con la precariedad del sistema educativo nacional, caracterizado por déficit de maestros y de infraestructura que limitó el acceso de la población a las enseñanzas primaria, secundaria y superior. Pero el asunto no era sólo económico también sociocultural. Los sectores dominantes del país construyeron una perspectiva de educación excluyente que benefició a una elite económica y política y dejó por fuera a la mayoría de la población. Lo anterior se relaciona con las características de la economía nacional, el tipo de urbanización y la escasa ampliación de clases medias.

Con este marco de fondo que indica que el ingreso, ubicación y recorrido de los diferentes ciclos de enseñanza solo fue posible para jóvenes miembros de clases altas y medias, rastrearé las prácticas de evaluación-selección, que –reitero- se ubican en este marco.

Los exámenes escolares fueron eventos que convocaban a los habitantes de las ciudades. Durante el siglo XIX fueron actos públicos de la mejor tradición a los que asistían desde el presidente y diplomáticos, además de autoridades civiles y militares. Algunas fuentes narran la participación del General Santander en los certámenes escolares que se celebraban en las escuelas de los barrios hasta los del Colegio del Rosario y la Universidad, y según un cronista de la época, premiaba con dinero a algunos estudiantes que eran examinados.³¹⁶

Dámaso Zapata, quien durante ocho años fue Director de Instrucción Pública de Cundinamarca, narra que el presidente Manuel Murillo Toro (1872-1874) asistió en Bogotá a uno exámenes escolares los cuales fueron “una verdadera fiesta popular que interesaba a los amigos de la educación y satisfacían doblemente la esperanza patriótica.”³¹⁷ De esta forma, los exámenes escolares también ofrecieron a los políticos del momento una plataforma de publicidad para promocionar sus proyectos políticos, entre los cuales estaban los educativos.

Con el tiempo, la urbanización, los cambios sociales, económicos, políticos y culturales, los exámenes pasaron de ser fiestas públicas locales a las cuales asistían altas

³¹⁶ Luís Antonio Bohórquez Casallas, *La evolución educativa en Colombia*, Bogotá, Publicaciones Cultural Colombiana, Ltda., 1956, p. 244. El cronista es José David Guarín, citado por Bohórquez Casallas.

³¹⁷ Dámaso Zapata, *Tercer Informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1873, p. 88. Biblioteca Luís Ángel Arango, Libros Raros y Manuscritos.

dignidades oficiales y eclesiales, a ser requisitos que habilitaban para continuar un ciclo de estudios.

2.3.1. La evaluación-selección en la Reforma Ospina de 1842-1844

En el caso de la reforma de Ospina Rodríguez de 1842, la selección operó de maneras diversas. Una de ellas fue el establecimiento de planes de estudio exigentes que intentaban frenar la inclinación de los jóvenes por la medicina y el derecho. Sin embargo, la reforma no contó con la infraestructura que demandaba un cuerpo de profesores que pocos establecimientos educativos podían tener: cuatro profesores de literatura y filosofía, tres de ciencias naturales y tres de cualquiera de los campos universitarios tradicionales, que el colegio escogiera. Carga laboral difícil de sostener para los presupuestos de los colegios de provincia. El plan estipulaba que en ausencia de dicho cuerpo de profesores, quedaban acreditadas únicamente las universidades de Bogotá, Popayán y Cartagena para cursar los seminarios exigidos por el plan.

En términos de tiempo el programa obligaba a los estudiantes a cursar un programa introductorio y un número de 27 asignaturas que incluían francés, inglés, filosofía natural, química, mineralogía, geología, topografía y dibujo, las cuales debían tomar independientemente de su importancia para la carrera. Para cursar tal carga, tenían que pasar siete años en la institución educativa, al final de los cuales debían presentar un examen general para la obtención del grado de bachiller en literatura y filosofía que los acreditaba para continuar estudios profesionales.

En caso de tomar cursos en instituciones de provincia, los estudiantes debían presentar exámenes sobre el contenido de éstos, los cuales aplicaban en una de las tres universidades acreditadas. Se sumaba a tal complicación que el plan de estudios tenía un orden prescrito, el cual debían seguir los estudiantes aún si habían iniciado estudios antes de 1842. Esta demanda, retardaba sus ambiciones de grado y requerían de las familias de los estudiantes recursos económicos suficientes para sostener los estudios de sus hijos durante varios años, y cuando fuera del caso, trasladarlos de una ciudad a otra para que cursaran asignaturas o las validaran a través de exámenes.

La idea de Mariano Ospina Rodríguez de cultivar entre vocaciones por carreras prácticas se materializó en el plan de 1842-1844, en el cual se exigía a los estudiantes de diferentes programas de educación superior cursar asignaturas de ciencias naturales además de las propias de la carrera seleccionada por el estudiante. Esta promoción de una formación práctica continuó a principios del siglo XX con el Decreto 491 de 1904, reglamentario de la Ley 39 de 1903, normatividad obra de Antonio José Uribe. En el Artículo 122 del decreto en mención se ordenaba que

[...] ni en los establecimientos oficiales ni en los privados que se acojan a lo dispuesto en este artículo, podrá concederse el título de Bachiller en Filosofía y Letras, si en unos y otros establecimientos no se dictaren los cursos necesarios para obtener el bachillerato en ciencias, a fin de que se a potestativo de los alumnos obtener uno u otro título [...].³¹⁸

³¹⁸ Decreto 491 de 1904, en: Antonio José Uribe, *El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y sus principales trabajos*, Edición Oficial, Bogotá, Imprenta Nacional, 1919, pp. 578-579.

Lo anterior revivía el ideal de lo práctico de Ospina Rodríguez. A comienzos del siglo XX, desde la enseñanza secundaria se buscaba que en los “colegios e institutos establecidos oficialmente con rentas nacionales, departamentales o municipales” se diera prioridad a la instrucción técnica.

2.3.2. La evaluación-selección en las reformas de medio siglo

A diferencia de lo que pueda pensarse, en las reformas de medio siglo (XIX) en las cuales se promovió la libertad de enseñanza, eliminó el grado de bachiller y quitó la necesidad del título para ejercer las profesiones científicas, no se eliminaron los exámenes para optar a cualquier título profesional. La Ley 2 de 1850 (promulgada el 15 de mayo) estipuló que aquellas personas que quisieran obtener cualquier título deberían presentar un examen. Para ello se establecerían en cada colegio nacional, provincial y seminario un consejo compuesto por cuatro profesores, nombrados por el ejecutivo nacional, las cámaras provinciales o autoridad eclesiástica. Este consejo estaba habilitado para llevar a cabo exámenes y otorgar títulos.³¹⁹

La ley en mención detalla cuáles son las materiales sobre las cuales se presenta examen para obtener los títulos de doctor en jurisprudencia, ciencias eclesiásticas y medicina, materiales bases para obtener otros títulos como el de bachiller o licenciado. El examen para obtener cualquier título duraba 160 minutos, de los cuales cada jurado emplearía 40 minutos para preguntar. El aspirante también podía solicitar presentar las

³¹⁹ La Ley de 1850 suprimió las universidades (Artículo 16). Los Colegios nacionales y provinciales estaban organizados por facultades. De los 18 artículos que integran La ley, 11 están dedicados a reglamentar exámenes y obtención de títulos.

pruebas en dos sesiones, caso en el cual cada sesión duraría 100 minutos y los miembros del jurado preguntarían por espacio de 25 minutos.

En coherencia con una Ley de 1850 que abolió los títulos y proclamó la libertad de enseñanza, la persona que solicitaba exámenes para obtener cualquier grado pagaba a cada jurado 48 reales o la mitad de este valor, en caso de aplicar pruebas sólo en la mitad de las materias.

Los exámenes para obtener cualquier título, de acuerdo con la Ley 2 de 1850, eran orales. Estos exámenes no exigían estudios previos ya que no era necesario haber estudiado en colegios nacionales, provinciales o seminarios para presentarlos, por lo cual “quién quisiera” podía solicitar presentar examen para obtener el título. De esta forma se intentó abrir la educación superior al mayor número de personas.

“Quién quisiera” tenía que tener el dinero para pagar el costo del examen además de tener el capital civilizador que demandaban los exámenes; sólo dos de cada mil habitantes contaba para la época con dicho capital. De acuerdo con Malcolm Deas, el siglo XIX fue “gobernado por gramáticos”, criollos ilustrados que se consideraban con derecho a gobernar y enseñar a los demás la importancia de la civilización.³²⁰

³²⁰ Malcolm Deas, "Miguel Antonio Caro y amigos: gramática y poder en Colombia", en: *Del poder y la gramática*, Santa Fe de Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1993. María Cristina Rojas, recalca que el dominio de la civilización, especialmente de la gramática, defendido por los conservadores del XIX hacía parte de un proyecto político. En este sentido, la civilización gramática fue más que un vínculo que la lengua establecía con el pasado español y que les proporcionaba el modelo del tipo de república que ellos querían para Colombia. Cfr. María Cristina Rojas, "La economía política de la civilización", *Revista de Estudios Sociales*, N° 07, Bogotá, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, septiembre de 2000, pp. 61-70.

2.3.3. La evaluación-selección alrededor de la Constitución de 1886

La Ley 35 de 1888 reglamentó lo que la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887 plantearon en términos educativos. Para la evaluación-selección esta ley constituyó una talanquera porque otorgó a la iglesia el privilegio de “inspección y de revisión de textos” (Artículo 13). Derecho que se extendía a vigilar e impedir que en planes de estudio, textos y enseñanza en general se propagaran asuntos contrarios al “dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia.” (Artículo 13)

De tal manera, prácticas de evaluación-selección no tenían cabida en el marco de una educación afiliada a la doctrina católica. Especialmente porque la evaluación-selección está emparentada con desarrollos de la psicología experimental que puede considerarse contraria a la doctrina. Además, aunque la doctrina obligaba a la uniformidad de contenidos esta tenía como propósito fundamental garantizar los principios religiosos, una vez verificado ello, cada institución educativa podía tener su plan de estudios previa aprobación del Ministerio y de la Iglesia.³²¹

³²¹ La intelectualidad católica reaccionó a las discusiones científicas sobre las relaciones entre filosofía y ciencia; las fronteras del mundo metafísico –Dios, alma y cosmos- y el físico y a las relaciones entre alma, pensamiento y cerebro para explicar la conducta humana por medio del neotomismo. Esta corriente permitió abrirse a estas discusiones desde la psicología experimental, campo desde el cual se realizaron investigaciones sobre test mentales. Este lenguaje les permitió rechazar con argumentos científicos conclusiones materialistas sobre aspectos religiosos en las cuales podía desembocar los científicos. Por tal razón evitaron durante un largo período la desconexión entre filosofía y psicología, apoyados en que la ciencia se basa en lo visible y que el papel de la filosofía es proporcionar marcos teóricos para interpretar lo observado. Cfr. Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Bogotá, Conciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia/Clío, 1997, vol. 1.

2.3.4. Evaluación-selección durante el siglo XX

Durante la primera mitad del siglo XX en las discusiones sobre educación se pueden rastrear las diferenciaciones sociales. Especialmente, el bachillerato fue pensado por y para unas élites y en él los sectores populares no tenían cabida, tanto por circunstancias de estructura social (país con escaso desarrollo de sus sectores económicos y Estado débil para responder a las necesidades de la población) como porque en materia educativa eran escasas las propuestas que se interesaban por una visión democrática de la educación. La escasa expansión de las clases medias colombianas ayudó a las limitaciones del sistema educativo.

2.3.4.1. Título y selección

En el marco normativo de la Constitución de 1886 y el Concordato, se expidió el Decreto 229 de 1905 que fijó el programa de estudios para el bachillerato en filosofía y letras, que habilitaba a cursar estudios superiores. De acuerdo con esta normatividad, el gobierno otorgaba a los colegios el derecho de conceder el título de bachiller si cumplían con los requisitos formales que fijaba el decreto. En coherencia con éste, el título de bachiller se concedía a los estudiantes que pasaran cada curso por medio de exámenes individuales que tendrían una duración mínima de un cuarto de hora, “sobre tema sacado a

la suerte del programa respectivo, ante tres calificadores y obteniendo en votación secreta la calificación de aprobado”.³²²

Obviamente la selección obraba por el lado de quienes podían cursar la educación secundaria. Los exámenes que refiere el artículo 5 del decreto en mención eran un rezago de las sabatinas, un rito de paso más que un examen-selección. Por lo menos en cuanto a la escogencia de la pregunta hecha al azar, la duración y la calificación, se observa que todavía no se absorbían las técnicas de evaluación que la psicología experimental, incluso la católica, trabajaba desde finales del siglo XIX.

De esta manera había tantas modalidades de exámenes como colegios, ya que cada claustro debía tener su plan de estudios, aprobado por el gobierno, pero sobre el cual tenía autonomía. Por lo tanto no eran exámenes comparables, objetivo, ni tenían esa intención.

Esta modalidad de examen que confería los títulos de bachiller en Filosofía y Letras y en Ciencias, los cuales habilitaban para cursar en las facultades de filosofía y letras, de derecho y ciencias políticas, de medicina y ciencias naturales y de ingeniería y matemáticas, el primero; y para ingresar en las escuelas o institutos de carácter técnico o industrial, el segundo, continuó en el Decreto 1601 de 1916, expedido durante la administración de José Vicente Concha. Las variaciones fueron pocas: el examen oral no versaría sobre todas las materias y podrían asistir funcionarios externos al plantel. De acuerdo con el Artículo 3 del citado Decreto:

³²² Decreto 229 de 1905, en: Antonio José Uribe, *Instrucción Pública. Disposiciones vigentes. Exposiciones de motivos*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1927, Artículo 5, p. 133.

Para conceder el título de Bachiller es necesario que el aspirante que haya ganado todos los cursos correspondientes, se someta a un examen de cinco de las materias pertenecientes a los tres últimos años del pensum respectivo, sacadas a la suerte. Dicho examen se practicará en el mismo plantel que ha de conferir el título, durará un cuarto de hora por lo menos en cada materia y en él podrá intervenir para presenciarlo el funcionario que designe el Ministro de Instrucción Pública, en esta capital, y los Directores del ramo, en los Departamentos.³²³

Unos años antes de la norma de 1916, el decreto 774 de 1912 instauró los Exámenes de Revisión o de admisión a la educación superior. Se estipuló que además del título de bachiller, los aspirantes a facultades de educación superior deberían someterse a exámenes de admisión que los haría un “Cuerpo de Profesores que el Ministerio de Instrucción Pública designará para cada Facultad.”³²⁴ Los exámenes versarían sobre tres materias de un grupo de asignaturas que la norma señalaba para las facultades de derecho, matemáticas, medicina y ciencias naturales.

Un año después de expedido el Decreto 1601 de 1916 se reunió el Primer Congreso Pedagógico de Colombia y la Sección Segunda de Enseñanza Secundaria recomendó lo siguiente sobre los exámenes:

1. Que el sistema únicamente oral de exámenes, seguido en casi todos los colegios de la República, no está de acuerdo con la moderna pedagogía.

³²³ Decreto 1601 de 1916, en: Antonio José Uribe, *Instrucción Pública. Disposiciones vigentes. Exposiciones de motivos*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1927, Artículo 3, p. 137.

³²⁴ Decreto Número 7774 de 1912, Artículo 1.

2. Que dicho sistema se presta a trascendentales errores en la apreciación de los conocimientos de los alumnos y los perjudica notablemente.
3. Que da lugar a marcadas injusticias.
4. Que la asignación de premios no basada en trabajos escritos de los alumnos durante el año y en las calificaciones obtenidas por los mismos es deficiente y peca muchas veces de parcialidad.

ACUERDA:

1. Los exámenes de los alumnos en los establecimientos de segunda enseñanza serán escritos y orales.
2. El examen escrito para cada asignatura no podrá durar menos de dos horas.
3. Este examen abarcará los puntos principales de la asignatura explicada en el año.
4. Los alumnos presentarán el trabajo final sin firma, o en una contraseña o número, y los nombres correspondientes irán incluidos en cubierta cerrada.
5. Dichos trabajos serán sometidos al estudio de tres profesores, los cuales darán su juicio por separado.
6. La nota obtenida en este examen se combinará con la que arroje el examen oral en esta forma: se sumarán las dos notas y se dividirá el resultado por 2.
7. El premio de la asignatura se otorgará al alumno que haya obtenido mayor número de notas buenas en los concursos de todo el año, incluso el final.³²⁵

³²⁵ Antonio José Uribe, *El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y sus principales trabajos*, Edición Oficial, Bogotá, Imprenta Nacional, 1919, pp. 126-127.

Las recomendaciones del Primer Congreso Pedagógico se adoptaron en la reglamentación posterior. En efecto, el Decreto 571 de 1926 afinó la forma de diseño, aplicación y calificación de los exámenes de admisión a la educación superior. De acuerdo con esta reglamentación, para cursar programas universitarios era necesario aplicar un examen que harían las facultades respectivas y que sería diferente de los hechos para obtener el grado de bachiller. De esta forma se agregó un requisito para ingresar a la educación superior, un examen de selección hecho de acuerdo con el siguiente criterio:

Artículo 2. Para la práctica de los exámenes y pruebas que se requieren en la admisión de alumnos en las Facultades Universitarias, créase en cada una de éstas un Tribunal integrado por los siguientes miembros: tres profesores de la Facultad respectiva, uno de cada una de las otras Facultades de esa Universidad, y un agente nombrado por el Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas. Hará también parte del Tribunal un profesor delegado por el establecimiento en donde el aspirante haya terminado sus estudios. Será Secretario del Tribunal el de la Facultad respectiva.³²⁶

Aún el criterio anterior, en el decreto se faculta al Jurado calificador para hacer pruebas orales en caso de encontrar deficiente el examen escrito. Un aspecto importante del decreto por el cual se establecen las condiciones para ingresar a las facultades universitarias oficiales, es que señala el objeto de la evaluación-selección: “averiguar si el candidato posee los conocimientos necesarios para los estudios universitarios, y dar a conocer el desarrollo intelectual del postulante”. Más adelante fijaba los contenidos de las pruebas: “[...] versarán, tanto sobre las materias relacionadas con los estudios especiales que pretenda seguir el aspirante, como sobre aquellas que puedan indicar el grado de cultura general.” Tan importante como lo anterior es que el examen tendría similares

³²⁶ Decreto 571 de 1926, en: Antonio José Uribe, *Instrucción Pública. Disposiciones vigentes. Exposiciones de motivos*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1927, Artículo 2, p. 140.

características en todas las facultades, ya que el Ministerio advertía que pasaría “instrucciones técnicas relativas a la unificación de las pruebas.”³²⁷

En el Decreto 571 de 1926 se aclaraba que “Los bachilleres graduados antes de la fecha de este Decreto, ingresarán a la Universidad, de acuerdo con las disposiciones del Decreto número 1601 de 1916”,³²⁸ es decir, con el diploma de bachiller.³²⁹

2.3.4.2. La evaluación-selección en la Misión Pedagógica Alemana (1924-1926)

Las luchas contra la memoria así como contra los bajos resultados de los estudiantes de último grado de bachillerato han sido constantes en la historia de la educación colombiana. Las dos están asociadas: hay bajos resultados porque los estudiantes se dedican a memorizar una cantidad de datos de innumerables materias. Pero no solo la memoria absorbió culpas por los bajos resultados, también los nuevos valores que traían la urbanización y la modernidad para los jóvenes, la falta de exigencia, los medios de comunicación, etc.

Interesa resaltar aquí que el discurso de los bajos resultados estuvo asociado con los resultados de los exámenes de admisión, los cuales año tras año fueron desmejorando. Por tal razón, los gobiernos plantearon la necesidad de despojar a los colegios de ofrecer el

³²⁷ *Ibid.*, Artículo 4, pp. 140-141.

³²⁸ *Ibid.*, Artículo 7, p. 141.

³²⁹ Tanto el Plan de Mariano Ospina Rodríguez (1842-1844), la reforma educativa de 1870 y las reformas educativas producto de la Constitución de 1886, impulsadas por Antonio José Uribe, tienen en común que adoptaron y defendieron la Pedagogía pestalozziana, objetiva o intuitiva. Para el caso colombiano esta perspectiva sirvió para atacar en las aulas el memorismo y el verbalismo. La pedagogía objetiva adquirió mayor impacto luego del Primer Congreso Pedagógico de Colombia, 1917, obra de Antonio José Uribe, representante de la burguesía cafetera y del ideario conservador. También fue impulsada la pedagogía objetiva por la Misión Pedagógica Alemana, contratada durante el gobierno de Pedro Nel Ospina. *Cfr.* Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia... Op. Cit.*, pp. 13-19.

título de bachiller o si lo ofrecían tenía que ser bajo la supervisión del Ministerio de Educación que intervendría en los exámenes. Después de muchas décadas, se asumió el planteamiento de la Misión Pedagógica Alemana: que el Estado hiciera el Examen de bachiller y que de aduermo con los resultados se revalidara o rechazara a las instituciones educativas.

Por otra parte, el asunto de los bajos resultados se acentuó cuando el bachillerato se masificó o universalizó. Para muchos políticos y pedagogos de elite, fue la confirmación de sus tesis evolucionistas según las cuales la educación era para unos pocos. En suma, es consecuencia normal de procesos de masificación los cuales deben obedecer por lo menos a dos variables: cobertura y contenidos. Aquí se universalizó la primaria y el bachillerato sin hacer reformas de contenidos, proyecto pedagógico y educativo.

Para observar con cierto detalle el problema de los bajos resultados de la educación secundaria y las soluciones que se dieron a los mismos, estudiaré el caso de la misión alemana, que se encargó de hacer un balance de la educación secundaria en el primer cuarto del siglo XX. Consideraron los integrantes de la Misión que el plan de estudios de educación secundaria era insuficiente, así como la existencia de una sola modalidad de bachillerato, el clásico, que demandaba igual base de estudios para todas las profesiones. Por ello propusieron un bachillerato de siete años, cuatro de los cuales serían básicos y comunes, cuyo objetivo era proporcionar cultura general. Éste habilitaba a quienes quisieran, continuar estudios técnicos. Los tres años restantes, conferían el título de bachiller clásico o en ciencias.

Esta propuesta respondía a una queja continua expuesta en la prensa y en los círculos académicos: el bajo nivel de los estudios de enseñanza secundaria. Para superar el

problema las universidades habían propuesto un examen de revisión, el cual aplicarían los estudiantes de último grado de educación secundaria y dependiendo de su resultado, habilitaba para ingresar a la educación superior. La Misión consideró que llevar a cabo la idea de un examen de revisión era confirmar los escasos logros del bachillerato, además de desacreditar el título de bachiller obtenido por los jóvenes y expedidos por colegios privados y públicos, de acuerdo con el Decreto 1601 de 1916.

Para frenar el descrédito del título de bachiller, se congelaron los permisos otorgados a los establecimientos para conferir tal título. Un ministro de Instrucción Pública de Pedro Nel Ospina, informó en su Memoria de 1923 que dicha medida se adoptó porque “algunos han abusado de la gracia, ora por la lenidad de los maestros, ora por la calidad de las enseñanzas y siempre por la dificultad en que se encuentra el Ministerio para supervigilar los estudios de los colegios”.³³⁰

La Misión Pedagógica recogió y acogió las críticas que durante el primer cuarto del siglo XX se hicieron a la enseñanza secundaria. Entre ellas, criticaron que se habilitara a las instituciones pública o privada conceder el título de bachiller con base en exámenes hechos por cada colegio. Junto a ello, juzgaban que estas medidas serían satisfactorias si el sistema de inspección del Ministerio pudiera vigilar los estudios de bachillerato. Por tal razón, propusieron abolir la licencia para que los colegios otorgaran el título de bachiller, en su lugar, este título se entregaría por parte del Estado, previo examen oficial. Con ello, la Misión consideraba que estimularía una sana competencia entre los establecimientos de segunda enseñanza.

³³⁰ República de Colombia, *Misión Pedagógica. Proyecto de ley orgánica de la instrucción pública y exposición de motivos. Mensaje presidencial*, Bogotá, Sociedad Editorial, 1925, p. 87.

La propuesta de la Misión resalta tres antecedentes de los exámenes de admisión a la educación superior: descrédito del título del bachiller, abuso y parcialidad de las instituciones de segunda enseñanza para conferir el título y falta de control del estado de los estudios de segunda enseñanza.³³¹

Por otra parte, los integrantes de la Misión Pedagógica consideraron que aprobar el examen de revisión era dar patente de curso para que los establecimientos de enseñanza secundaria se dedicaran a preparar a sus jóvenes para exámenes de admisión a la universidad, limitando de esta manera la enseñanza secundaria a los contenidos de las pruebas que se pregunta en estos exámenes.

Al final el primer cuarto del siglo XX, existieron dos visiones sobre los exámenes: una primera alentada por las universidades que consistía en aplicar un examen de revisión a los bachilleres, conservando la potestad de los colegios de otorgar el título de bachiller. La segunda, formulada por la Misión que consistía en quitar a los colegios la potestad de otorgar título, la cual quedaba en manos del Estado que para los fines aplicaría un examen a todos los posibles candidatos. El Decreto 571 de 1926 acogió la propuesta de examen de revisión, pues conservó la atribución dada a los establecimientos de segunda enseñanza, por el Ministerio de Instrucción Pública, de conferir el grado de bachiller pero impuso un examen de ingreso a la educación superior diseñado y construido por tribunales de cada universidad.

En términos técnicos la propuesta de la Misión Pedagógica era más sólida. Proponía un examen único, hecho por un tercero, con el cual el estudiante quedaba habilitado, dependiendo del resultado, como bachiller con lo cual podía ingresar a cursar programas de

³³¹ *Idem.*

formación superior. Lo cual hubiera impulsado unificación de los planes de estudio y equivalencia en las modalidades de bachillerato.

Otro aspecto destacado de la propuesta de la Misión es que aclaró los objetivos del examen que se aplicaría a los bachilleres para alcanzar el título de bachiller: una herramienta encaminada a puntualizar el grado de “desarrollo armónico e integral del alumno”³³². Para ello contemplaba que este examen se hiciera con la participación activa de los profesores de los colegios. No descartaba la Misión que la Inspección Técnica siguiera su labor, ya que ésta proporcionaba un contacto saludable que daba conocimiento sobre los profesores y estudiantes.³³³

Una ventaja de que el Estado otorgara el título de bachiller, era que de esta manera todos los estudiantes de colegios públicos y privados podían presentarse para optar a dicho grado. Con lo cual se quitaba la exclusividad que fueran ciertos colegios que contaban con el permiso del ministerio del ramo.

Por otra parte, el examen propuesto por la Misión demandaba que los planes de estudios fueran lo más uniformes posible, por varios aspectos: para diseñar y construir los temas del examen, lo cual no se podría hacerse en el esquema del Decreto 1601 de 1916, según el cual cada colegio tenía su plan de estudios, aprobado por el Ministerio y con base en él hacia los exámenes finales. Por otra parte, un plan de estudios común facilitaba el paso de los estudiantes, de un colegio a otro, por ejemplo por cambio de residencia. Lo cual

³³² *Ibid.*, p. 88

³³³ Mencioné que la Misión Pedagógica alemana (1923-1926) compartió el interés por la pedagogía objetiva o pestalozziana. En términos generales esta propuesta se organizó alrededor de los siguientes temas: a) la diferencia entre educación e instrucción, b) una teoría de las facultades del alma, c) una concepción tripartita de sujeto (físico, intelectual y moral), d) impulso de la observación de los objetos y aprender haciendo como estrategias de enseñanza, e) educar de acuerdo con la evolución mental y f) la necesidad de simpatía y alegría entre los actores educativos. Estas características las discutí en 2.1. Enseñanza secundaria: exclusión o integración sociales, las vías de la modernidad educativa en América Latina. *Cfr.* Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia... Op. Cit.*, pp. 14-15.

no significaba que La Misión desconociera la importancia que en los planes de estudio se reconocieran las necesidades “peculiaridades de las regiones y lugares respectivos con que están íntimamente vinculados [...]”.³³⁴

En tales circunstancias un examen de bachillerato –igual para todos- “contribuirá a fomentar la enseñanza y a establecer oportuna y fecunda emulación.”³³⁵

2.3.4.3. Los exámenes de revisión

El Decreto 1790 de octubre 7 de 1931, estableció que a partir de su promulgación, todas las Universidades y Facultades oficiales y privadas, “deberán implantar los exámenes de admisión de los alumnos como están establecidos en la Universidad Nacional”, de tal forma que los grados que expidan tengan el mismo valor que los que otorga la Universidad Nacional.

Este decretó reglamentó el tema de los exámenes de admisión, los cuales versarían sobre las materias de la Facultad a que aspire el candidato y sobre los programas establecidos para la segunda enseñanza. Además estipuló que existiría un Tribunal examinador en cada facultad, integrado por el Rector y Secretario de la facultad, profesores universitarios y de segunda enseñanza designados por el Ministerio de Educación Nacional y de un agente oficial nombrado por el Ministerio.³³⁶

El Artículo 4 del Decreto considera algunos asuntos técnicos del examen, por ejemplo que pueden ser escritos o escritos y orales; también, la manera de calificar, que se

³³⁴ *Ibid.*, p. 89.

³³⁵ *Idem.*

³³⁶ Decreto Número 1790 de octubre 7 de 1931, Artículos 2 y 3.

expresaría en un determinado número de puntos. Para establecer los admitidos, el Consejo establecería el número de puntos necesarios o básicos. Además, se advertía que los documentos de los aspirantes debían ser revisados y autenticados por el Director de Educación Pública, quien enviaría las listas a las facultades respectivas para convocar a los bachilleres que cumplieran los requisitos a examen.

Unos años más adelante la normatividad sobre los exámenes de admisión se perfeccionó. De acuerdo con el Decreto 1074 de 1934, los exámenes de cultura general o exámenes que dan derecho a matrícula, tenían dos objetivos: validar el título de bachiller y permitir el ingreso a las facultades universitarias.

Estos exámenes se presentarían por escrito ante un jurado compuesto por el Ministro o Director de Educación Pública, profesores de segunda enseñanza y profesores universitarios, en la proporción de uno por cada facultad. Los exámenes versarían sobre aritmética, algebra, geometría, ciencias naturales, física, química, historia patria, geografía patria, filosofía, francés, inglés y latín. Además, los jurados evaluarían el uso correcto del idioma castellano que hicieran los estudiantes en la construcción de sus respuestas.

Los cuestionarios de examen sobre las asignaturas señaladas los “dará el Ministerio de Educación tomándolos de los programas respectivos, en sobres cerrados y sellados, que se abrirán en presencia de los alumnos y se les entregarán en el momento del examen.”³³⁷

También se fijó una edad mínima para presentar el examen (17 años) y un valor de derecho de examen equivalente a 10 pesos de la época, los cuales se utilizarían para pagar los honorarios de los miembros del jurado examinador.³³⁸

³³⁷ *Idem.*, Artículo 16.

³³⁸ *Idem.*, Artículo 20.

Los estudiantes deberían inscribirse previamente antes el Ministerio, señalando la facultad a la cual aspiraban, en las fechas que estipulaba el decreto. La normatividad advertía que los resultados del examen eran válidos para la facultad inscrita, es decir, que en caso de que un estudiante pasara el examen y después quería trasladarse a otra facultad, debería presentar otro examen.³³⁹

En cuanto a las calificaciones, estas se reportarían en una escala de uno a cinco en cada una de las materias. La nota mínima para aprobar era de tres en cada una de las asignaturas, sobre la cual sería inapelable.³⁴⁰ En “consecuencia, el alumno que pierda una materia no tendrá derecho a la aprobación total en ningún caso.”³⁴¹

Quien no aprobaba el examen era penalizado con un año, después del cual podría volver a presentarlo. Por supuesto, los reprobados no podían inscribirse en ninguna facultad. Los aprobados, “tendrían derecho a que sus títulos de bachiller serán reconocidos por el Estado, y a ingresar en las Facultades Universitarias, oficiales o privadas.”³⁴²

A finales del año 1950 el Ministerio de Educación unificó “aquellas prescripciones que aún quedan vigentes en los diferentes estatutos, para reglamentar lo relativo a matrículas y exámenes de validación, admisión y habilitación,” en la Resolución Número 2401 del 22 de noviembre de 1950. De acuerdo con la Resolución, la admisión de bachilleres en universidades públicas y privadas se haría por medio de concurso compuesto de dos pruebas: “la una sobre conocimientos mínimos de cultura general indispensables para iniciar estudios universitarios; y la otra sobre los conocimientos relativos a las

³³⁹ El Decreto Número 1074 de mayo 23 de 1934, incluye en su Artículo 6 un modelo de inscripción que debía dirigirse al Ministerio.

³⁴⁰ *Ibid.*, Artículo 2.

³⁴¹ *Ibid.*, Artículo 13.

³⁴² *Ibid.*, Artículos 9 y 10.

materias más adecuadas como preparación básica para la carrera profesional que hayan escogido...”³⁴³. En ambas pruebas, los programas de bachillerato serían la materia prima sobre las cual versarían las preguntas.

En el Artículo 46 de la Resolución se indicaba que las “preguntas se elaborarán con el criterios de averiguar si el estudiante posee las nociones indispensables para la asimilación de los cursos universitarios” antes que en el dominio pormenorizado y preciso de los temas. Incluía la prueba de cultura general, un ejercicio de redacción castellana y traducciones del inglés y del francés.³⁴⁴

Las preguntas del cuestionario de cultura general así como las que corresponden a las asignaturas específicas de acuerdo con la facultad a que aspire el estudiante, serían elaboradas con base en los programas de enseñanza secundaria del Ministerio de Educación Nacional, y para tal efecto, la Resolución mencionaba para cada facultad las asignaturas sobre las cuales deberían construirse las preguntas.³⁴⁵

Los cuestionarios eran elaborados por cada Universidad, aprobados por el Consejo de la misma y por el Ministerio de Educación Nacional.

La Resolución no especifica una escala de calificación para el examen. Solo menciona que en cada Facultad se exigirá un mínimo de puntos en ambas pruebas, requisito para aprobar el examen. Además, los resultados en las pruebas podrían ser inspeccionados por el Ministerio.³⁴⁶

³⁴³ Resolución Número 2401 de noviembre 22 de 1950, Artículo 42, en: República de Colombia. Educación Colombiana: disposiciones orgánicas y reglamentarias de la educación nacional en las ramas de primaria, normalista superior y bachillerato y otros aspectos de interés general: 1903-1958, tomo I. Bogotá, Imprenta Nacional, 1959, pp. 527-535.

³⁴⁴ *Ibid.*, Artículo 46, p. 534.

³⁴⁵ *Ibid.*, Artículo 46, p. 534.

³⁴⁶ *Ibid.*, Artículos 44, 45, 47 y 48, pp. 534-535.

2.3.4.4. Selección, prensa y resultados deficientes

Las constantes publicaciones en los diarios de circulación nacional y regional sobre los bajos resultados de los bachilleres en los exámenes de ingreso a la educación superior, motivaron las discusiones sobre el tipo de examen que debía impulsarse.

El problema de los bajos resultados está adherido a la construcción del sistema de educación colombiano. Desde el siglo XIX, la queja de la sociedad es la de que los jóvenes salían con una preparación deficiente y, ligada con la anterior, que esta formación estaba desarticulada de las necesidades del país. En este sentido la Sección Cuarta del Primer Congreso Pedagógico de Colombia (1917) hizo votos porque a los estudios de enseñanza secundaria se les diera mayor “profundidad y eficacia, para que éstos se hagan de manera más práctica y científica, de acuerdo con los sistemas modernos de pedagogía.”³⁴⁷ Este congreso fue impulsado por Antonio José Uribe quien compartía la propuesta de Mariano Ospina Rodríguez por la “difusión de los estudios de ciencias naturales y fisicoquímicas, aplicándolas al conocimiento del país, sus productos y su posible desarrollo industrial, agrícola y comercial”³⁴⁸.

Estas reflexiones de los participante en el Congreso tenían como telón de fondo las continuas quejas sobre el enciclopedismo del bachillerato, su intelectualismo y falta de servicio a las necesidades del país, conclusión que extraían, entre otras fuentes, de los resultados en los exámenes finales de bachillerato, que para la época eran responsabilidad

³⁴⁷ Antonio José Uribe, *El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y sus principales trabajos*, Edición Oficial, Bogotá, Imprenta Nacional, 1919, p. 89.

³⁴⁸ *Ibid.*, pp. 127, 578.

de cada uno de los establecimientos de bachillerato que tenían aval del Ministerio de Instrucción Pública.

Observemos algunas de las razones y propuestas de solución sobre los malos resultados de los bachilleres en los exámenes de admisión.

a) Muchos aspirantes sin cupo...de malas los aspirantes

Enrique Santos en su “Danza de las horas”, propuso en febrero de 1946 una selección de los estudiantes que aspiraban a la educación superior similar a la que Mariano Ospina Rodríguez propuso en su momento. Consideraba Santos que muchos jóvenes que obtenían el cartón de bachiller y superaban los exámenes psicotécnicos, se quedaban por fuera de la educación superior por falta de cupo.

La solución ideal de Santos era “provocar una selección que no abriera la puerta de la Universidad sino a los verdaderamente capacitados”, para lo cual propuso un bachillerato dividido en dos secciones, cada una de tres años. La primera sería básica y proporcionaría la cultura que todo hombre necesita para el ocio. La segunda sección era para los aspirantes a profesionales, con un programa de estudios similar al de las escuelas normales francesas. “Sería un bachillerato severo, con latín, griego, altas matemáticas, química, ciencias físicas [...] para que el bachiller salga archipreparado y ofrezca todas las garantías de obtener en la carrera universitaria buen éxito”.³⁴⁹

³⁴⁹ Enrique Santos, “Danza de las horas”, *El Tiempo*, febrero 23 de 1946.

Santos considera que un programa de tales condiciones “eliminaría un ochenta por ciento de los aspirantes. Es decir, todos aquellos a quienes sus padres ilusos quieren dar una carrera, porque el título de doctor adorna mucho.”³⁵⁰

Para Santos era claro, como para Ospina Rodríguez, que la universidad debía corresponder con las lógicas sociales. Si la sociedad necesitaba más de alguna profesión debían abrirse los cupos; caso contrario, en la sociedad había exceso de abogados, los más prudente era cerrar el grado de más juristas vía un bachillerato exigente.

En igual dirección se expresaban los periodistas liberales en 1955, motivados por los deficientes resultados en los tests, aplicados a bachilleres. Sostenían que era necesario retomar la propuesta de un bachillerato básico de cuatro años, en el cual se instruiría en la lucha para la vida, y los dos años finales para aquellos que quieran seguir estudios universitarios. El primero formaría expertos de “los cuales está urgido el desarrollo económico social del país.”³⁵¹ Para los segundos recomendaba conceder “seriedad y rigor a los exámenes de sexto año” tal como se hizo durante la administración de Eduardo Santos, siendo ministro Germán Arciniegas, quien a través de la Resolución 514 de 1942 implantó el examen oficial del diploma de bachiller (propuesta de la Misión Pedagógica Alemana), que eliminó el examen de revisión (Decreto 571 de 1926). El examen oficial permitió al Ministerio una mayor ingerencia sobre el bachillerato mismo.

En abril de 1950, Jaime Jaramillo Arango, rector de la Universidad Nacional, en carta dirigida a Enrique Santos y publicada por *El Tiempo*, aporta un elemento sustancial. Los exámenes psicotécnicos para ingreso a la educación superior zanjaron las discusiones

³⁵⁰ *Idem.*

³⁵¹ Editorial, “La crisis del bachillerato”, *El Tiempo*, febrero 6 de 1955.

sobre la mala preparación de los bachilleres y constituyeron una “medida complementaria para llenar los vacíos de la preparación que presentaban los bachilleres aspirantes a ingresar en las diversas facultades.”³⁵² Es decir, los exámenes de selección para ingreso a la educación superior tenían un objetivo oculto: presionar a las instituciones para que mejoraran la formación de sus estudiantes y por otro lado, arrojar sobre los estudiantes la culpa de no pasar los exámenes de selección. De esta forma se intentó solucionar la deficiente preparación de los bachilleres. Unos años antes el tema de discusión se solucionó con el “Año preparatorio” que intentaba ofrecer a quienes empezaban estudios superiores los conocimientos y cultura suficientes para terminar con éxito sus estudios.

b) Culpas: República Liberal versus Gobierno Conservador

Otro punto de discusión fue encontrar el responsable de los bajos resultados en los exámenes de admisión a la educación superior. De acuerdo con *El Siglo*, “la vigilancia y eficiencia a los exámenes de revisión” impulsadas por el gobierno de Mariano Ospina Pérez, sacaron a la luz los verdaderos resultados:

El cuadro es desolador. Se presentaron bachilleres de distintas ciudades del país. Solamente pudieron aprobar sus exámenes 174, el resto, en número de 409, fueron rechazados por absoluta falta de conocimientos y preparación. El dato es dramático porque indica el índice bajísimo de la cultura de nuestros

³⁵² Jaime Jaramillo Arango, “Carta dirigida a don Enrique Santos”, *El Tiempo*, abril 29 de 1950.

futuros ciudadanos llamados a intervenir en las distintas esferas de la vida nacional.³⁵³

De acuerdo con los conservadores durante el régimen liberal se ocultaron o manipularon los resultados de los exámenes de revisión, para evitar la deshonra. Al fin y al cabo, los bachilleres que obtuvieron su título entre 1950 y 1951 eran producto más de la República Liberal que del gobierno de Mariano Ospina Pérez.

Por su parte los liberales argumentaban que el problema de los malos resultados en los exámenes de revisión se presentó después de cuatro o cinco años de gobierno conservador. "... mientras lo bachilleres graduados antes de 1946 han podido adelantar la carrera universitaria y muchos de ellos han ingresado a la vida profesional triunfalmente..."³⁵⁴ Y citaban el caso de los profesionales egresados de dos carreras promovidas durante la República Liberal: arquitectura y química.

No obstante estas discusiones, resalto la precariedad del sistema educativo de mediados del siglo XX, sobre el cual ahondé en capítulo anterior. Resalto la formación de los maestros, que indica la desatención y la falta de un proyecto nacional educativo. De los 24.579 maestros en ejercicio en 1955, 16.728 carecían de grado (68.05%); 748 poseían título de bachiller sin formación pedagógica (3.04%); 2.747, es decir, apenas 11.72% cursaron estudios completos en normales elementales y 4.356, o sea 17.72% en normales superiores. La formación de los maestros salió a la palestra por lo menos desde finales del

³⁵³ Editorial, "Los bachilleres", *El Siglo*, marzo 15 de 1951.

³⁵⁴ Editorial, "El caso del bachillerato", *El Tiempo*, marzo 1 de 1951.

siglo XIX; la Misión Alemana (1924-1926) dedicó una sección en su informe, en la cual planteó soluciones; la prensa lo atizó una y otra vez; sin embargo, hasta hoy continúa.³⁵⁵

En fin, los resultados en los exámenes de admisión a la educación superior sirvieron para resucitar viejos odios políticos como para etiquetar a los “coca-colos”, aquel joven “sin sombrero, con saco de vivos colores y pantalones azules [que seguro] Debe ser uno de los reprobados en sus exámenes de admisión a la Universidad, uno de esos parásitos que no supieron responder quién había descubierto la ley de la gravedad.”³⁵⁶

Cuarto balance

En Colombia los exámenes utilizados para seleccionar estudiantes que aspiraban a ingresar a la educación superior han tenido diferentes modalidades, las cuales se explican de acuerdo con las coyunturas educativas. A continuación reseño cómo la evaluación-selección durante la primera mitad del siglo XIX pasó de validar el título de bachiller como criterio de ingreso para la educación superior a admitir la necesidad de un examen de revisión que reconociera la idoneidad del título y las capacidades del estudiante.

Del título de bachiller a los exámenes de admisión

Las discusiones y críticas que generaron los bajos resultados en los exámenes de bachillerato o de ingreso a las facultades de educación superior modificaron o presionaron

³⁵⁵ Gabriel Betancur Mejía (Editor), *Documentos para la historia del planeamiento integral de la Educación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, t. I, p. 119.

³⁵⁶ Hernando Téllez, “Alegato de un joven”, *El Tiempo*, marzo 19 de 1951.

el cambio de reglamentación sobre evaluaciones de bachillerato. Esta presión se observa en los requisitos de admisión para ingreso a las facultades: en la normatividad de 1912 se exigió además del título de bachiller, que los bachilleres se sometieran a exámenes de tres materias de acuerdo con la facultad a la que se presentaban.

En 1916, la normatividad expresó que el título de bachilleres en filosofía y letras habilitaba para unas carreras y el título de bachiller para otras. En 1926, después de las discusiones que recogió la Misión Pedagógica Alemana sobre evaluación-selección que se resumen en que el Estado otorgue el título de bachiller mediante examen diseñado y aplicado por el Ministerio de Educación, se puntualizó una normatividad que diferenciaba admisión de título de bachiller. Es decir, que para el ingreso a la educación superior habría un examen hecho por el Ministerio y aplicado y calificado por jurados compuestos por docentes de segunda enseñanza y universitarios. Esta normatividad se redefinió y matizó en 1931, 1934 y 1950. En este último año, se reglamentó que las instituciones de educación superior diseñarían y construirían los cuestionarios con base en unas pautas establecidas por el Ministerio de educación, el cual podría inspeccionar cualquier parte del proceso.

En 1942, mediante la Resolución 514 se intentó seguir la recomendación de la Misión Pedagógica Alemana (1924-1926) sobre los resultados de los estudiantes de bachillerato, es decir, establecer un examen para otorgar el título de bachiller. Los alcances de esta directriz terminaron en que el examen de admisión revalidaba el título de bachiller, siempre y cuando el estudiante aprobara la prueba.

En todas las reglamentaciones hasta el año 1950, los exámenes habilitaron para ingresar a la facultad en la cual presentó la prueba el estudiante. Es decir, estos exámenes no favorecieron la movilidad de la población estudiantil.

En la normatividad sobre exámenes (que también versó sobre habilitación y validación) se advierte una progresiva tecnificación del oficio de evaluar. Por ejemplo, se pasó de los exámenes orales a las pruebas escritas y orales y finalmente a las pruebas escritas, integradas por preguntas abiertas. La manera de calificación siguió utilizando escalas nominales y ordinales, pero poco a poco se introdujeron criterios para utilizarlas, de tal forma que obrara en la menor medida los prejuicios de los calificadores.

Otro aspecto que resalta es el uso de una rejilla de temas que suplantó el azar de los primeros años del siglo XX y últimos del siglo XIX. Ahora, los estudiantes presentaban pruebas sobre tres asignaturas de un grupo de materias, que hacían parte del plan de estudios de enseñanza secundaria, indicado para cada facultad. La normatividad, especialmente después de 1930, fijó con cierta claridad los propósitos de las pruebas y las características de las preguntas. Además, incluyó pautas de seguridad para el diseño, construcción y aplicación de las pruebas.

No obstante los exámenes para obtener el título de bachillerato, los cuales se hacían en cada institución educativa y los exámenes de admisión, elaborados por el Ministerio y aplicados en las facultades, la unificación de los planes de estudios para la segunda enseñanza tropezó con los continuos cambios hechos en el marco del relevo de gobierno en 1946 y por las sustituciones ministeriales dentro de cada gobierno. Además, en la discusión sobre el bachillerato y los planes de estudios influyó la actitud de liberales y conservadores frente a la modernización del país. Actitud que privilegió la inclusión y enseñanza de asignaturas “útiles” (ciencias naturales) pero cuestionó el carácter práctico de la formación y presionó por una formación cultural de carácter general.

Estas actitudes estaban relacionadas con el ingreso de la modernidad y la posición de intelectuales (pedagogos, administradores educativos, políticos, maestros, religiosos, entre otros) frente a la misma, posición que osciló entre aceptar y rechazar sus consecuencias. En este marco, el debate sobre el bachillerato giró en torno a binas conceptuales como “instrucción”, “educación”, “cultura general”, “pragmatismo” con las cuales se atacaron las consecuencias de la modernidad a la vez que se aceptaban sus rasgos técnico-científicos.

En el siguiente cuadro se resume el desarrollo que la evaluación-selección desde el punto de vista normativo.

Tabla N° 6
PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN-SELECCIÓN

Período Normatividad	Modalidad Agente=quién lo hace	Propósitos	Procesos cognitivos evaluados
Colonia Siglo XIX	Examen de limpieza de sangre Examen oral Jurado califica la idoneidad de la exposición	Para admisión en estudios Repetir tesis de un autor estudiado.	Memoria Capacidad retórica
Reforma 1842 Mariano Ospina Rodríguez	Exámenes orales Tribunal calificado de profesores de acuerdo con la materia a evaluar.	Examen título bachiller (clásico o en ciencias). Admisión. Control de demanda de abogados y médicos. Mejorar la oferta de carreras técnicas	Uso del saber en relación con necesidades sociales
Decreto 229 de 1905	Exámenes orales por asignatura. Preguntas al azar. Duración: 15 minutos por asignatura. Tres profesores de la institución.	Obtener título de bachiller. Ingreso a la educación superior.	Conocimientos detallados por asignatura.
Decreto número 774 de 1912	Exámenes orales sobre tres materias sorteadas de	Primeros exámenes de admisión.	Conocimientos generales.

	un grupo de asignaturas de acuerdo con la facultad. Cuerpo de profesores designados por Ministerio	Admisión a diferentes facultades	
Decreto 1601 de 1916	Exámenes orales sobre cinco materias sacadas al azar. Duración: 15 minutos por asignatura Cada Institución con supervisión del Ministerio Tres profesores califican	Título de bachiller (clásico y ciencias) y admisión universidad. Cada título da acceso a determinadas facultades.	Conocimientos detallados por asignatura.
Misión Pedagógica alemana (1925) Proyecto de Ley orgánica de instrucción pública.	Examen único y escrito, hecho por el Estado para otorgar el título de bachiller que sirve para ingreso a la Universidad	Quitar potestad a colegios de otorgar título de bachiller (clásico o en ciencias). Unificar planes de estudios. Democratizar el bachillerato. Promover sana competencia entre instituciones.	Conocimientos detallados por asignatura.
Decreto 571 de 1926	Examen escrito, pregunta abierta, Tribunal compuesto por profesores de la facultad más uno de las otras facultades, 1 profesor por colegio de segunda enseñanza, 1 delegado del Ministerio. Ministerio provee pautas técnicas para unificación de exámenes.	Admisión educación superior. Examen de cultura general. Examen de asignaturas relacionadas con facultad a que opta el alumno.	Conocimientos necesarios para los estudios universitarios. Desarrollo intelectual de los estudiantes.
Decreto 1790 de octubre 7 de 1931 A partir del decreto se obliga a las demás universidades públicas y	Escrito, escritos y orales. Tribunal examinador: Rector y Secretario de U. Profesores de segunda enseñanza y universidad nombrados por el Ministerio. Delegado del Ministerio	Exámenes de admisión para Universidad Nacional Sobre materias de acuerdo con facultad. Unificación de criterios de admisión para universidades públicas y	Conocimientos necesarios para los estudios universitarios.

<p>privadas a aplicar exámenes de admisión, incluye estudios profesionales (técnicos).</p>		<p>privadas, con base en el modelo de la Universidad Nacional. Consejo Directivo de cada Facultad reglamenta la manera de efectuar exámenes y la calificación óptima para pasar.</p>	
<p>Decreto Número 1074 de mayo 23 de 1934 Temas o cuestionarios dados por el Ministerio con base en programas respectivos, en sobres cerrados y sellados Costo diez pesos</p>	<p>Exámenes escritos. Se hacen en el Ministerio ante Jurado: profesores de segunda enseñanza, profesores universitarios por cada facultad. Ministerio y Dirección de Educación. Calificaciones por cada materia de 1 a 5. Pasa quien saque mínimo 3 en cada una.</p>	<p>Reglamenta de manera detallada la admisión a cualquier tipo de universidad. Examen de Cultura General que valida título de bachiller (clásico o en ciencias) y da derecho a matrícula. Castigo para quien no lo pase. Tema: aritmética, álgebra, geometría, ciencias naturales, física, química, historia patria, geografía patria, filosofía, francés, inglés y latín.</p>	<p>Conocimientos generales de asignaturas.</p>
<p>Resolución 2401 de 1950</p>	<p>Examen escrito, preguntas cerradas. Dos pruebas: conocimientos mínimos de cultura general Materias adecuadas para carrera profesional. Calificación: promedio de las dos pruebas. Mínimo de puntos para pasar.</p>	<p>Examen de admisión Concurso para ingresar a las facultades Ambas pruebas las hacen las facultades, pero son aprobadas por el Ministerio.</p>	<p>Conocimientos generales de asignaturas, de acuerdo con facultad.</p>

Mérito y movilidad social

Subrayo que la idea de una educación inclinada al logro, o lo que es lo mismo, una educación ligada al mérito, surgió en Colombia a la par con grupos de familias que acuñaron fortuna utilizando mecanismos diferentes a la herencia y la tradición. Tal el caso de Mariano Ospina Rodríguez, que amasó tierras y sobresalió con base en el esfuerzo, la habilidad para los negocios o las relaciones político-económicas. La relación entre educación y mérito arraigó en grupos sociales que aprovecharon la poca movilidad social que ofrecía la sociedad colombiana del siglo XIX y fueron estos grupos los que impulsaron reformas educativas o por lo menos crearon ambientes favorables sobre cambios en educación en círculos de influencia.

Pero a diferencia de otras latitudes de América Latina, estos grupos preconizaron “progreso” redefiniendo o adaptando valores tradicionales. Los miembros de los grupos que propiciaron estas adaptaciones absorbieron la cultura occidental a través de largas comisiones en el exterior o de la lectura de lo que en Europa y Estados Unidos se hacía en campos como la educación.

De acuerdo con lo anterior, el impulso a reformas educativas no tiene relación con la filiación política. En este caso uno de los padres del partido conservador, Mariano Ospina Rodríguez, diseñó la reforma educativa de 1842-1844, en la cual el poder de la palabra (sustento de la civilización), considerada por Ospina Rodríguez como la tradición, significaba pasar al hacer, a promover el estudio de las ciencias “útiles” (civilización entendida como progreso).

El dominio que pregonaba Miguel Samper años más tarde con su propuesta de que “El naturalista, el químico, el ingeniero, estudian para dominar la naturaleza: el sacerdote y el letrado, naturalmente con muchas excepciones, estudiaban para dominar los pueblos.”³⁵⁷, Mariano Ospina Rodríguez la invirtió en la reforma de 1842-1844, en la cual el dominio de los pueblos partía del conocimiento de las ciencias útiles.

Un conservador propiciaba dichos cambios porque, siguiendo a Safford, “Los intereses económicos de las clases altas durante el siglo XIX tendían a ser complementarios, no contradictorios. Los comerciantes y los terratenientes hacían parte de los cuadros de los partidos Liberal y Conservador.” En este sentido “Más bien había la tendencia a combinar y a desplazarse de uno a otro” sector de la economía.³⁵⁸

Ello explica el carácter adaptador de la propuesta educativa de 1842-1844, es decir, aunque critica la falta de una formación práctica acorde con las necesidades del país y con tendencias internacionales y observa que la oferta y demanda de abogados y médicos corresponde con la tradición y mediocridad de los estudios superiores, no postula en sustitución formación en carreras “útiles” para reemplazar el poder de la tradición. El interés es observar un nuevo lugar de poder, la formación técnica, en el cual tienen que ser formados los descendientes de las elites. La reforma buscó asegurar posiciones privilegiadas de sectores dominantes, en las cuales no están otros sectores.³⁵⁹

³⁵⁷ Miguel Samper, "La miseria en Bogotá," en *Escritos político-económicos*; prólogo del señor Presidente de la República doctor Alfonso López Michelsen, Edición definitiva publicada bajo la dirección de José María Samper Brush y Luis Samper Sordo, Bogotá, Publicaciones del Banco de la República, 1977, v. 1, p. 27.

³⁵⁸ Frank Safford, “Aspectos sociales de la política en la Nueva Granada, 1825-1850”, en *Aspectos del siglo XX en Colombia*, Medellín, Ediciones Hombre Nuevo, 1977, pp. 178 y ss.

³⁵⁹ María Cristina Rojas, “La economía política de la civilización”, *Revista de Estudios Sociales*, N° 07, Bogotá, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de los Andes, Fundación Social, Septiembre de 2000, pp. 61-70.

Liberales y conservadores defendieron la posición de los criollos, interlocutores de la civilización y el progreso. En la mentalidad y actitudes de sectores dominantes, los otros sectores no contaban (indios, mestizos, mujeres, negros). Es una posición de exclusión social que pasa del campo de las ideas y las emociones a la política y la educación. “Si la libertad tiene algo que esperar en estos países, es de los criollos,” decía Florentino González³⁶⁰; o en palabras de Rufino José de Cuervo: "El bien hablar es á la manera de la buena crianza: quien la ha mamado en la leche y robusteciéndola con el roce constante de la gente fina, sabe ser fiel á sus leyes aun en las circunstancias más graves, y en estas precisamente le es más forzosa su observancia"³⁶¹. En los miembros de uno y otro partido estaba clara la selección que debía contener la educación, entre otras razones porque fue la naturaleza quien dotó a los criollos de tales ventajas.

Culturas extrañas

El caso de las misiones pedagógicas alemanas, tanto la de 1870 como la de 1924-1926, las propuestas que formularon recibieron fuertes críticas de la Iglesia y del partido Conservador. A la Misión Alemana de 1870 se debió la organización de 20 escuelas normales en diferentes ciudades del país. Tanto la Misión, integrada por 7 protestantes, como el gobierno de Eustorgio Salgar (1870-1882), fueron objeto de críticas y rechazo por

³⁶⁰ Florentino González; citado en Laurence E. Prescott, *Candelario Obeso y la iniciación de la poesía negra en Colombia*, Bogotá, Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo, 1985, p. 59.

³⁶¹ Rufino José de Cuervo, "Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano", citado en María Cristina Rojas, "La economía política de la civilización", *Revista de Estudios Sociales*, N° 07, Bogotá, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de los Andes, Fundación Social, Septiembre de 2000, pp. 61-70.

sectores de la Iglesia y del conservatismo³⁶², detrás de estas posiciones estaba el carácter protestante de los alemanes y laico de los gobiernos radicales.

La reacción contra la Misión de los años 1920 rebasó los límites de lo hecho a finales del siglo XIX. En un principio rechazaron la propuesta de la Misión, la cual tenía afinidades con la plataforma liberal de 1817. Cuando la idea se concretó, Iglesia y conservadores presionaron que los integrantes fueran católicos; posteriormente, rechazaron el proyecto de ley formulado por la misión para reformar la educación. El encargado de esta labor fue Antonio José Uribe.

Las misiones alemanas muestran como las innovaciones educativas propuestas por representantes de culturas “extranjeras” y de religión “opuesta” a la católica son vulnerables a los ataques políticos de quienes quieren mantener los valores tradicionales. Los intentos de modernización de la educación formulados por grupos que son percibidos como “extraños”, en el caso colombiano resultaron ineficaces. No obstante, las propuestas de las dos misiones fueron implementadas años después por individuos que formaban parte de sectores dominantes de la sociedad colombiana.

Centralización

La evaluación hace parte de un proceso de centralización de la educación colombiana aunado a uno hecho en el campo político, el cual empezó a mediados del siglo XIX. Sin embargo la centralización educativa fue más lenta que la política, entre otras

³⁶² Conviene señalar que el Arzobispo de Bogotá, Vicente Arbeláez, amigo personal de Salgar, apoyó las reformas educativas de éste. Arbeláez argumentó que las condenas de Pío IX sobre los peligros de la educación laica, no aplicaban a la reforma de 1870 ya que en ésta permitía a los religiosos dar clases de religión en las escuelas. Cfr. Jane Meyer Loy, *La educación primaria durante el federalismo: la reforma escolar de 1870*, Documento Mecanografiado, (s.f.).

razones porque en las regiones se heredaron prebendas coloniales que otorgaban poder político y cultural.

El proceso centralizador implicó acciones en el campo administrativo que significaba que el gobierno central controlara el presupuesto en educación en manos de los departamentos y municipios. También, despojar a las instituciones educativas de la facultad de otorgar el título de bachiller o por lo menos revalidar por medio de un examen la validez de dicho título para ingresar a la educación superior. Aparejado con lo anterior, el propósito de establecer planes de estudios nacionales que ante la dificultad de vigilar su implementación vía inspección escolar, encontraron en la evaluación-selección un mecanismo de control.

También cuento en el proceso de centralización la adopción de las disciplinas “útiles” con las cuales se introdujo el pensamiento científico experimental, la adopción de pedagogías como el escolanovismo y la eliminación de diferencias entre el mundo rural y urbano por lo menos en cuanto a planes de estudio se refiere.

La centralización educativa va aparejada con la modernización del país, la cual impulsó a sectores sociales a advertir fallas en la educación y exigir cambios. Tal el caso de las discusiones permanentes sobre los resultados de los bachilleres en los exámenes finales o en los de admisión. También los debates sobre las características y alcances de los estudios así como sobre los métodos de enseñanza, son manifestaciones de la adaptación o transformación de valores o criterios con los que se miraba la educación.

En especial la evaluación-selección muestra procesos de centralización que agrupan varios aspectos. El primero tiene relación con el título de bachiller clásico como requisito para ingresar a las instituciones de educación superior; se pasó de aceptarlo como suficiente

a complementarlo con exámenes de revisión o admisión. Esto quiere decir que durante algunos períodos se aceptó el criterio de cada institución de enseñanza secundaria para otorgar el título de bachiller, previa acreditación ante el Ministerio de Educación, a demandar un examen único, hecho por el Estado, para obtener el título de bachiller. En otros períodos, se impusieron exámenes de admisión, que implicó reconocer el título de bachiller otorgado por cada colegio, pero insuficiente para ingresar a la educación superior. Los exámenes de admisión, llamados en una época de revisión, tuvieron diferentes modalidades. En un primer momento fueron diseñados por las instituciones de educación superior con mayor o menor supervisión del Ministerio, posteriormente pasaron a ser un examen diseñado y aplicado por una agencia del Estado.

Los cambios reseñados anteriormente iban y venían. Es decir, en 1905 el título de bachiller clásico habilitaba para cursar estudios superiores; en 1912, se impusieron exámenes de admisión hechos por las instituciones de educación superior con supervisión del Ministerio y en 1916 se volvió a la versión de 1905. Más adelante, en 1942, se reglamentó un examen único para obtener el título de bachiller, el cual fue revocado años después.

Estas transformaciones tienen relación con procesos socioculturales, económicos y políticos analizados en capítulos anteriores. Subrayo que la centralización de la evaluación-selección está asociada con una versión excluyente del mérito educativo: se acepta la “universalización” de la educación secundaria pero la precariedad del sistema educativo impedía ofrecer cupo en las instituciones de educación superior. En este marco, la evaluación-selección actúa sobre un proyecto de universalización de la secundaria que

implicaba la pérdida de su calidad, de tal manera, los estudiantes de ciertos colegios, regiones y cultura tenían más posibilidades, que otros, de aprobar exámenes de admisión.

Las variaciones por las que pasó la manera de otorgar el título de bachiller así como las formas de los exámenes de admisión implicaron el manejo de técnicas para diseñar, construir, aplicar y procesar información de pruebas que con el paso del tiempo centralizó geográfica y profesionalmente el oficio de valorar. Saber centralizado en instituciones de educación superior de Bogotá y Medellín y en cabeza de grupos de profesionales que recibieron preparación para el efecto. Esta tecnificación se observa en el paso de tribunales o jurados de calificación integrados por profesores de segunda enseñanza y educación superior, que escuchaban o leían las respuestas a las preguntas y emitían un concepto sobre ellas a formas de calificación donde con base en un básico de respuestas se obtiene calificación de aprobado o reprobado. Lo cual está relacionado con la universalización de la admisión, es decir, los exámenes calificados por tribunales o cuerpo de profesores, habilitaban para ingresar únicamente a la facultad en la cual se presentaban, en tanto, los hechos por el Estado a ingresar a cualquier universidad. El establecimiento de un examen de admisión para todos estuvo acompañado de la aceptación de diferentes modalidades de bachillerato (técnico, comercial, pedagógico, clásico, en ciencias) que habilitaban por igual para cursar programas de educación superior siempre y cuando se aprobaran los exámenes de admisión. A su vez, el reconocimiento de las modalidades de bachillerato implicó una desvalorización del título de bachiller.

Pasar de exámenes hechos por las instituciones de segunda enseñanza o las facultades a uno hecho por el Estado, tiene relación con la institucionalización de las disciplinas en la educación superior, especialmente con aquellas cuyo núcleo central es el

método científico experimental. El uso de exámenes escritos, integrados por baterías de preguntas cerradas, afianzó la idea de un saber universal y único, fundamentado en los aportes de investigaciones experimentales. En tanto, los exámenes orientados y calificados por tribunales o jurados promovían visiones menos universales, más locales o etnográficas de conocimiento.

Por otra parte, el paso de exámenes hechos por tribunales o jurados, de cada uno de los colegios de segunda enseñanza o de las facultades, a un examen externo implicó despojar a las instituciones educativas de la autonomía para evaluar. En un primer momento las instituciones escolares tenían autonomía para realizar las evaluaciones finales que otorgan el título de bachiller, las cuales eran reconocidas por el Estado. En un segundo momento el Estado implanta criterios para estos exámenes, los cuales incluían reglamentaciones para nombrar los jurados, delimitar las materias objeto de evaluación, formas de elegir las preguntas, entre otros aspectos. En un tercer momento, el Ministerio envía los formularios del examen aunque son jurados de las instituciones quienes los califican de acuerdo con instrucciones; finalmente, una entidad “independiente” diseña, construye, administra y califica los exámenes.

La tecnificación de las formas de evaluación-selección tiene relación con reconocer uno de los principios de la ciencia positiva, que recogen la estadística y la psicometría. De acuerdo con él cualquier proceso de evaluación-selección debe ser válido, objetivo y confiable. Ello implica que la evaluación deben hacerla agentes calificados y restringir en ella el contacto personal.

Por otra parte, la exclusión educativa, que se manifestó en políticas de instrucción pública que favorecían a las clases altas y medias, y dejaban atrás a la mayoría de la

población, tuvo sustento en la doctrina católica. El papa Pío IX en su condena a la educación laica calificó como error que la educación popular, lo que equivale a educación para todas las clases, esté libre de todo control religioso y que el principal objetivo de ella sea el conocimiento de las ciencias naturales. Ideas y mandatos que implicaban condenar la universalización de la educación y aceptar como válida la que se ofrecía en colegios católicos, hechos para los hijos de las elites políticas y económicas del país.³⁶³

2.4. El Servicio Nacional De Pruebas

Los temas que agitaron las generaciones culturales y políticas de la primera mitad del siglo XX, decayeron al comenzar el Frente Nacional. La pasión ideológica que por el tema de la educación impulsaron Laureano Gómez, Armando Solano, Luís Eduardo Nieto Caballero, Tomás Rueda Vargas, Luís López de Mesa o Luís Carlos López, representantes de la Generación del Centenario, quedaba atrás en los debates educativos de los primeros gobiernos del Frente Nacional. También, la visión realista, nacionalista y anti idílica de los Nuevos se agotó entrado el Frente Nacional, que en campos como la educación promovió proyectos cuyos resultados se medían con indicadores como cobertura y analfabetismo. Los Nuevos, en cabeza de Germán Arciniegas, defendían la crítica y la solidaridad con la suerte de los pobres.

Algunos de los miembros de la Generación del Centenario, marcados por la pérdida de Panamá, así como de los Nuevos, hubieran mirado con preocupación la continua

³⁶³ Anne Fremantle, *The papal encyclicals: in their historical context*, New York, The New American Library, 1956, p. 148. Lo dicho hace parte de las proposiciones XLVII y XLVIII, formuladas en el Silabario de 1864 por Pío IX.

participación del gobierno e instituciones de los Estados Unidos en la política educativa nacional. Su inclinación a mirar los problemas sociales desde puntos de vista estructurales, además de culturales, tendría reservas con el andamiaje técnico que se utilizó en los años 1960 para embozar políticas educativas. Pero eran otros tiempos, y la educación entraba en la onda de articularse con perspectivas internacionales.

No obstante, a finales de la década de 1950, durante el gobierno de Rojas Pinilla y en los primeros gobiernos del Frente Nacional, quienes asumieron las políticas educativas tenían algo en común con aquellos que durante el siglo XIX y el XX promovieron una educación para el logro (entendido como ascenso social y mejorar las condiciones de vida). Aunque distante de enfocar la educación con tintes ideológicos o partidistas, los conductores y hacedores de políticas educativas heredaban la importancia de la educación como herramienta que a futuro permitía mejorar las condiciones de vida de los habitantes y por supuesto, contribuir al desarrollo del país.

Antes de abordar el tema de las nuevas perspectivas de la educación durante el gobierno de Rojas Pinilla y los primeros del Frente Nacional es importante recorrer el camino de cómo la educación llegó a ser un consenso para los gobiernos, proceso que se delineó durante la década de 1950.

2.4.1. Desarrollo y Educación

Entre 1949 y 1963 visitaron el país diferentes misiones extranjeras contratadas por los gobiernos para revisar y organizar áreas de la administración pública, en especial las relacionadas con la economía. Estas misiones trataron el tema educativo como una variable

de la economía; en algunos casos, como la Misión Le Bret, dedicaron especial atención a la educación. En todos los casos de las misiones la educación se ubicó dentro del discurso del desarrollo, en boga en aquellos años. Algunas de estas misiones financiaron y apoyaron explícitamente el tema de la evaluación-selección.

Aunque no es el tema del presente trabajo, reseñaré brevemente cada una de estas misiones las cuales se ubican entre las prácticas y estrategias originadas durante la posguerra para atender problemas sociales, que de acuerdo con especialistas eran las causas del subdesarrollo del denominado Tercer Mundo. En este contexto de posguerra y de Guerra Fría, el Plan Marshall se constituyó en uno de los modelos para las misiones que visitaron América Latina.

El discurso del desarrollo fue un discurso de economistas, expertos en agricultura, en salud pública, en planeación y comunicación; también participaron en la consolidación del discurso áreas como la nutrición y centros especializados en religiones.

Uno de los énfasis del discurso del desarrollo fue aumentar el ingreso per capita, de acuerdo con esta lógica un guarismo elevado de este indicador permitía colegir que los habitantes de un país determinado tenían mejores o peores condiciones de vida. En este sentido, en 1948 el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (BIRF) definió como pobres a aquellas personas cuyo ingreso per capita anual fuera inferior a 100 dólares. Lo cual significaba para la fecha que dos terceras partes de la población mundial estuvieran cobijados por la pobreza. Para los expertos de los organismos multilaterales, estas dos terceras partes de la población requerían de un desarrollo que los sacara de la pobreza.

Este discurso social tuvo sus antecedentes en el *New Deal* de Franklin D. Roosevelt (1933-1945) y en la de su sucesor, Harry Truman (1945-1953), quien enfatizó en la “acción

para los pobres” dirigida a las “áreas subdesarrolladas del globo”, política que presentó al Congreso estadounidense bajo el nombre de “el trato justo”.

En términos académicos, la teoría del desarrollo se sustentó en la sociología parsonsiana, la macroeconomía keynesiana, el análisis de sistemas, la investigación de operaciones, la demografía y la estadística; pero fue la planeación en todos los campos de la administración pública la estrategia que permitió generar el conocimiento indispensable para llevar y promover la civilidad industrial (desarrollo) a los países pobres.

El discurso del desarrollo llegó a América Latina de la mano de organismos internacionales que se crearon para el efecto: Comisión Interamericana de Desarrollo (1940), Banco de Reconstrucción y Fomento y el Fondo Monetario Internacional, Organización de las Naciones Unidas (1945), Comisión Económica y Social para América Latina –CEPAL- (1948); también de sus pares nacionales tales como el Consejo de Planificación Nacional (1951), Departamento Nacional de Planeación (1958) y el Consejo Nacional de Política Económica y Social –CONPES- (1962).

Además las Conferencias Interamericanas de México (Chapultepec, 1945), Brasil (Río de Janeiro, 1947) y Colombia (Bogotá, 1948), sirvieron de correas de transmisión de muchas de las propuestas que se desarrollaban en el seno de los organismos multilaterales.

Durante la década de 1950 visitaron el país seis misiones enmarcadas dentro de la doctrina del desarrollo. La primera de ellas, también lo fue para América Latina, fue financiada por el Banco Mundial y fue dirigida por Lauchlin Currie en 1949 bajo el nombre de “Bases de un Programa de Fomento para Colombia”. La última, fue la misión residente de Harvard la cual se realizó entre 1963 y 1966.

En lo que respecta a la educación todas las misiones se caracterizaron por realizar diagnósticos por ciclos (primaria, secundaria, vocacional, superior), mostrando un panorama en déficit. Por ejemplo, en cuanto a educación primaria la misión Currie acotó que más de 600 mil niños carecen de instalaciones, número que se incrementa con el aumento de la población. Señaló la ausencia de maestros con la preparación suficiente para atender esta población y el bajo nivel de salarios de los docentes que variaba de acuerdo con los departamentos. Todas las misiones remarcaron el alto índice de analfabetismo que rondaba el 45% a comienzos de la década de 1950.

En cuanto a educación secundaria reseñaron que ésta estaba en manos del sector privado, el cual era subsidiado por el Ministerio de Educación, factor que antes que aumentar la cobertura reducía el número de jóvenes en edad de cursar este ciclo. Sobre la formación de maestros fueron enfáticos en afirmar el insuficiente número de docentes para atender las demandas de la población y la mala preparación de los mismos. El padre Lebrét indicaba en 1950 que de los 800 maestros que se gradúan cada año, el 70% de ellos se dedican a otras profesiones. Las misiones advirtieron la precariedad de la educación vocacional y de la superior e insistieron en la inconveniencia que la administración de la educación estuviera en manos de la nación, los departamentos y los municipios.

La educación superior, remarcaban las misiones, estaba al margen de la vida del país y sin mayor relación con el desarrollo del país. El informe de la CEPAL indicaba que las instituciones de educación superior no lograban constituirse en centros de enseñanza e investigación y con tono crítico advertía que la mayoría de los programas eran humanistas. Además acentuaba la ausencia y subestimación de la formación de tipo técnico. Los informes de las misiones insistían que buena parte de los bachilleres quedaban sin

posibilidad de ingresar a la educación superior (de acuerdo con la CEPAL, alrededor de 8.500 bachilleres no ingresan a estudios universitarios).

El impacto de los diagnósticos y propuestas de las misiones tardó en surtir efecto en la educación colombiana. Fueron los gobiernos del Frente Nacional quienes implementaron algunas de sus recomendaciones. Las sugerencias de la CEPAL, por ejemplo, fueron recogidas en el Capítulo III del plan decenal (1960-1970), elaborado durante el gobierno de Alberto Lleras Camargo (1958-1962).

En general las misiones insistieron en la necesidad de buscar recursos para financiar la educación y en emprender proyectos nacionales con apoyos políticos e institucionales. Uno de los objetivos centrales fue fortalecer la expansión educativa en los diferentes ciclos de la educación.

En el siguiente cuadro se resumen las seis misiones de desarrollo que visitaron el país entre 1950 y 1966.

Tabla N° 7
COLOMBIA, MISIONES DE DESARROLLO 1950-1966

Misión	Año Gobierno	Director	Características
Bases de un programa de Fomento para Colombia	Julio a noviembre de 1949 Mariano Ospina Pérez	Lauchlin Currie	Misión de corte económico para asesorar la reconstrucción de la economía nacional después de la II Guerra Mundial. Empieza la ingerencia del FMI y BM.
Estudio sobre las Condiciones del Desarrollo en Colombia	Diciembre de 1954 a junio de 1956 Rojas Pinilla	Louis Lebet	Trabaja sobre las condiciones del desarrollo colombiano y propuso reducir las desigualdades sociales. Misión coordinada con el Comité Nacional de Planeación. Crítica y superación de misiones hechas por extranjeros.
Misión	1960	CEPAL	Comisión de bajo perfil, sin

Residente de Expertos de la CEPAL	Alberto LLeras C.	Grupo de economistas del Departamento Nacional de Planeación	renombre y difusión en prensa Sus propuestas se consignaron el Plan de Desarrollo del gobierno de Alberto Lleras C.
Plan general de Desarrollo Económico y Social	Plan Decenal. (1960-1970), 1961	Departamento Administrativo de Planeación y Servicios Técnicos CEPAL ONU Alberto Lleras Camargo	Sigue las directrices de la reunión de Punta del Este y de la Alianza para el Progreso El plan hace recomendaciones acerca de mayores esfuerzos para obtener la ayuda externa, así como también la elevación del nivel impositivo (impuestos), que influiría sobre el aspecto redistributivo del ingreso nacional. Reformas estructurales para suavizar conflictos sociales
Operación Colombia un programa nacional de desarrollo económico y social	1961 Alberto LLeras C.	Lauchlin Currie	Objetivo: deficiente demanda efectiva que causa los bajos ingresos agrícolas y detiene la expansión industrial. Propone una intensificación masiva de la migración rural-urbana. Esta migración activaría la industria de la construcción.
Misión Residente de Harvard en Colombia en dos fases	1963 y 1966		Fue una de las misiones residentes de mayor duración, magnitud y costo, organizada por el Harvard Development Advisory Service (HDAS) y financiado por la Fundación Ford. Canalizó la ayuda del Banco Interamericano de Desarrollo y con fondos de contrapartida del Gobierno de Colombia. Metodología: asesores, consultores, conferencistas y directores residentes. Becas y subsidios familiares Becas para formar elites en el USA.

Puede resumirse las soluciones ofrecidas por las misiones en los siguientes puntos: universalización de la educación primaria, especialmente en el campo; construcción de infraestructura educativa (escuelas), formación inmediata de maestros para lo cual propusieron reducir el tiempo de formación y fomentar la educación profesional para mejorar la productividad. En resumidas cuentas, las misiones propusieron articular la educación con el desarrollo del país para lo cual se necesitaba formar técnicos y administradores de los cuales se carecía. Las propuestas de las misiones reconocieron que la mayoría de la población no contaba con educación por lo cual insistieron en realizar proyectos para cambiar este panorama.

Las misiones del desarrollo se ubican en una coyuntura política que conviene recordar porque ayudaron a enfatizar las soluciones que se dieron a la misma. Con el regreso del Partido Conservador al poder en 1946, después de 16 años de gobiernos liberales, se recrudeció en Colombia la violencia. El asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en 1948 y las posteriores revueltas, agudizaron la inestabilidad política del país. Con la elección en 1950 de Laureano Gómez, la política educativa se convirtió en un cobro de cuentas a través de una purga que consistió en despedir a cualquier empleado público o docente partidario de las ideas liberales. Esta purga fue fuerte en aquellas regiones donde la violencia fue más recalcitrante.

Los diagnósticos de las misiones del desarrollo que presentaban un sistema educativo en déficit con las necesidades de la población, ayudaron a afirmar una tesis que acogieron líderes liberales y conservadores para explicar la violencia política que afectó al país durante los gobiernos de Mariano Ospina Pérez y Laureano Gómez. Esta tesis asociaba la violencia con la falta de educación o de otra forma, la violencia fue posible porque

fallaron la escuela, el colegio, la universidad; fallaron la educación moral y religiosa, además de la formación del hogar. Alberto Lleras Camargo, lo expresaba de la siguiente manera en *El Tiempo* del 19 de diciembre de 1954.

La insurgencia de presiones brutales, la crueldad que caracterizó a una época recientísima de nuestra historia, no habrían prendido tan fragosamente sobre una nación educada, sobre un país civilizado [...] La insensibilidad que se apoderó de buena parte de las antiguas clases dirigentes ante la tremenda gravedad de la Violencia es también otro síntoma de la defectuosa educación, aun en las más altas jerarquías de la inteligencia. Fallaron, pues, la escuela, el colegio, la universidad. Fallaron los sistemas educativos complementarios, fallaron el hogar y la educación moral y religiosa de Colombia. Ése es el hecho histórico.³⁶⁴

Las acciones emprendidas durante el gobierno de Laureano Gómez y Rafael Urdaneta debilitaron el aparato educativo y encauzaron las acciones del gobierno de Gustavo Rojas Pinilla en el campo educativo. En efecto, Rojas Pinilla emprendió una política destinada a impedir la politiquería en la administración pública, en la cual impulsó un carácter técnico. Para ello se dispuso de una abundante legislación que reglamentó el comportamiento de los funcionarios responsables de la educación, especialmente de aquellos que laboraban en el Ministerio de Educación Nacional y se buscó en las misiones extranjeras soluciones a los problemas educativos.

En este contexto de violencia política y de uso de la administración pública para cobro de cuentas, las misiones extranjeras garantizaron decisiones neutras frente a los liberales y conservadores; ahorraron extensos debates ideológicos y dieron a la educación

³⁶⁴ Aline Helg, “La educación en Colombia. 1946-1957.” en: Álvaro Tirado Mejía, *Nueva Historia de Colombia*, t. IV, Planeta, 1989, pp. 111.

nacional una audiencia internacional que facilitó la planeación educativa y la obtención de créditos internacionales para financiar las reformas educativas.

Pero también tuvieron desventajas. Una de la más importante fue que los partidos políticos se aislaron y perdieron interés por las discusiones educativas, en gran parte porque no participaron en el diseño de proyectos sobre el tema. En segundo lugar, la mayoría de las propuestas producto de las misiones extranjeras no se concretaron, tal el caso del Plan Quinquenal de Educación Integral. En tercer lugar, las fuentes, métodos y proyectos de los expertos extranjeros que llegan con las misiones excluyen a los sectores populares y aplican estándares internacionales en la configuración de las propuestas que se hacían para el país.

En este contexto toman la batuta una generación que priorizan la planeación y la tecnificación de las políticas educativas, es decir, que acogen las directrices de los organismos internacionales. Pero que son herederos de aquella visión de acuerdo con la cual la educación constituye un mecanismo de ascenso social y es un sector estratégico en cuanto debe estar relacionado con el desarrollo del país (el discurso de carreras útiles y prácticas). Esta nueva generación de administradores educativos está convencida de centralizar la administración de la educación, que incluye dotar el Ministerio de Educación de herramientas para vigilar el gasto en educación, crear organismos descentralizados que orienten políticas educativas en los diferentes sectores o ciclos y elevar el nivel de planeación educativa.

Ahora la batuta estaba en manos de Gabriel Betancurt Mejía y Jaime Sanín Echeverri, conservadores, seguidores de la línea educativa que desde el siglo XIX inauguró Ospina Rodríguez y que defendió Antonio José Uribe. Esta línea tenía por lo menos dos vertientes: una ideológica y otra política. La ideológica observaba la educación como factor

para el éxito, lo cual significaba que posibilitaba la movilidad y el logro social; la política, articulaba la educación con proyectos político-económicos, que a mediados del siglo XX contaba con un elemento más: el apoyo financiero y técnico cada vez mayor de organismos multilaterales.³⁶⁵

2.4.1.1. El afán de planear

De acuerdo con Celso Furtado³⁶⁶ durante la Guerra Fría la planificación se impuso como modelo especialmente en el campo económico. De acuerdo con este autor, hubo tres modelos de planificación: planificación total, intermedia y el relacionado con economías de mercado con mayor o menor intervención de los estados. El caso colombiano, algunos autores lo ubican en este último modelo, que tuvo vertientes poskeynessianas o estructuralistas y ortodoxas o neoliberales³⁶⁷. Lo que subrayo es que a través de la planeación se introdujeron en campos como la educación herramientas que modernizaron aspectos técnicos, tal como el caso de la evaluación-selección, que afectaron en el mediano plazo las culturas escolares. Es decir, a través de la planeación se impulsaron estrategias (como la evaluación) que con el transcurso de los años empezaron a calar en las instituciones educativas del país.

³⁶⁵ La relación entre Gabriel Betancurt y Antonio José Uribe puede apreciarse en la siguiente evocación del primero de lo citados: “Heredé de mi padre, don Nolasco Betancourt Toro, afecto y admiración por el doctor Uribe, quien fue uno de sus mejores amigos y en sus tertulias, en el Almacén Femenina de la Primera Calle Real de Bogotá, y como infantil testigo de ellas, posiblemente allí nació en mí la vocación para el servicio público, oyéndolos platicar sobre los acontecimientos nacionales y políticos de la época.” Ministerio de Educación Nacional, *80 años del desarrollo educativo. Homenaje al doctor Antonio José Uribe, autor de la Ley Orgánica de Educación (Ley 39 de 1903 y Decreto Reglamentario 491 de 1904)*, Bogotá, Editora Guadalupe Ltda., 1988, p. 40.

³⁶⁶ Celso Furtado, *La fantasía organizada*, Bogotá, Tercer Mundo, 1985, p.

³⁶⁷ Eugenio Velasco, *Política económica y desarrollo de América Latina*, Bonn, Neue Gessellschaft, 1972.

En el caso latinoamericano pesó la asistencia de la Comisión Económica para América Latina –Cepal- dirigida a mejorar la planificación económica y social, acción que implicó formar profesionales en dicha práctica. En Colombia, como ya señalé, la planificación llegó por vía de las misiones del desarrollo, una de las cuales fue de la Cepal. La experiencia de Colombia en procesos de planificación económica y social se remonta por lo menos a la misión Kemmerer (1927) y, en educación, a las misiones alemanas de finales del siglo XIX y la que se adelantó entre 1924-126³⁶⁸. Esta experiencia se aprovechó durante las misiones para el desarrollo, y en general durante las décadas de los años 1950 y 1960, período durante el cual se fortaleció e institucionalizó la evaluación-selección.

En el campo de la educación había acumulada experiencia relacionada con la planeación, formada en “el ideal de lo práctico” que tuvo en la economía cafetera un vínculo de cohesión. De Mariano Ospina Rodríguez, pasando por Antonio José Uribe, hasta Gabriel Betancurt y Jaime Sanín Echeverri, hubo un liderazgo que buscó articular la educación con proyectos político-económicos, situación que en la década de 1950 encontró un escenario propicio, en lo nacional y en lo internacional.

Cuando Gabriel Betancur se posesionó en agosto de 1966 como Ministro de Educación de Carlos Lleras Restrepo, traía consigo el mundo educativo, el nacional y el mundial. Betancur Mejía fue ficha clave para insertar en el país, y especialmente en el sector educativo una racionalidad técnica, de la cual fue mentor, divulgador y ejecutor. Un elemento central de esta racionalidad fue la evaluación-selección.

³⁶⁸ Rafael Gama Quijano, *El Banco de la República o la Banca Central Colombiana: 1923-1983*, Bogotá, Banco de la República, 1983.

Betancur Mejía fue Ministro de Educación de Rojas Pinilla, entre agosto de 1955 y septiembre de 1956 como de Carlos Lleras Restrepo, entre agosto de 1966 y 1968. Formado en Colombia y universidades estadounidenses tenía una amplia experiencia en planeación y organización económicas como en relaciones exteriores, la cual volcó al campo de la educación³⁶⁹. Betancur fue agregado comercial en la embajada de Colombia en Washington, asistió como tal en 1946 a la sesión de inauguración del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento e hizo parte de la delegación colombiana al Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, cuando ésta se constituyó.

En Colombia hizo parte del Comité de Crédito Público y Asuntos Económicos, integrado por el presidente Mariano Ospina Pérez para reconstruir a Bogotá luego del 9 de abril de 1948, fecha en la cual asistió como secretario de la Comisión Económica de la IX Conferencia Panamericana. Por el mismo año fue secretario de la Asociación nacional de Industriales –ANDI. Además, entre 1949 y 1950 fue Secretario de Asuntos Técnicos y Económicos de la Presidencia de la República, posición desde donde impulsó la creación del Icetex.

La idea de la planeación educativa se discutió en la II Conferencia Interamericana de Ministros de Educación celebrada en Lima, en mayo de 1956, a la cual asistió Gabriel Betancur como Ministro de Educación de Rojas Pinilla. La planeación ofrecía herramientas para organizar la educación en el país y contrarrestar el clientelismo político producto de más de 70 años del modelo de administración descentralizada. La racionalidad técnica ayudaba a impulsar un viejo anhelo, por lo menos en el discurso, de un grupo de

³⁶⁹ Gabriel Restrepo, José Guillermo Ortiz *et al*, *Saber y poder: socialización política y educativa en Colombia*, vol. 12, Bogotá, ICFES, 1998, pp. 50-51.

conservadores ligados con proyectos económico-políticos: privilegiar el logro académico, en el cual la evaluación-selección jugaba un papel determinante.

La planeación educativa se asumió en el país en años en los cuales se hicieron diferentes diagnósticos sobre la educación, especialmente a través de las misiones para el desarrollo, se realizaron esfuerzos para organizar y coordinar la educación superior a través de la creación de la Federación de Universidades Nacionales –FUN- (1954), proyecto que luego se ligó con las universidades privadas –ASCUN- (1958). Es decir, una coyuntura en la cual una consigna fue desligar la educación de las discusiones partidistas; en esta coyuntura, el discurso técnico ofreció cierta neutralidad.

El afán de racionalizar las funciones del Estado incluyó la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA- y de la Escuela Superior de Administración Pública –ESAP-, en el año 1957. Acciones influenciadas por orientaciones emanadas de discursos internacionales que se revertían a través de reuniones internacionales.

Así por ejemplo, luego de la II Conferencia Interamericana de Ministros de Educación, Gabriel Betancur con el apoyo del español Ricardo Díez Hochleiter impulsaron el Plan Quinquenal de Educación, el cual se elaboró entre 1956-1957. Esta experiencia se presentó, para los países de América Latina, en 1958 en Washington, y en la Conferencia General de la UNESCO en 1960.³⁷⁰

Luego de ocupar el cargo de Ministro de Rojas Pinilla, Betancur fue nombrado director del Icetex por la Junta Militar, posición que regentó hasta 1961. En este año fue encargado de la dirección de la Comisión Especial de la Organización de los Estados Americanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura, proyecto que se ubicó en el marco

³⁷⁰ *Ibid.*, p. 55.

de la Alianza para el Progreso. Desde esta posición y junto con Ricardo Díez, publican el informe “Perspectivas para el desarrollo de la educación en América Latina”, que refleja el horizonte de la educación como elemento estratégico para el progreso de los pueblos. Eran los tiempos en que los organismos multilaterales trabajaban para frenar la expansión del comunismo y en América Latina, el desafío de la revolución cubana, lo cual implicó canalizar flujos de crédito hacia la región a través del recién creado Banco Interamericano de Desarrollo.

A su regreso al país en 1963, Betancur ocupó por algunos meses la presidencia de la fusión FUN-ASCUN. A finales de esta año, fue nombrado director asistente general para educación de la UNESCO, en París, posición que ocupó hasta agosto de 1966, fecha en la cual asume como Ministro de Educación de Carlos Lleras Restrepo, lugar desde el cual contribuirá en la reforma de 1968.

El plan integral intentó darle una perspectiva de conjunto a la educación mediante la organización de la interdependencia de todos los niveles de la educación e intentó ofrecer cierto orden al crecimiento de la educación. En el documento del plan se cuestionaba la falta de estabilidad en los cargos y persistencia en los propósitos, a lo cual se sumaba y contribuía la inoperancia de la política educativa central en los departamentos y municipios. De esta manera, la racionalidad técnica (organización y planeación) chocó con la precariedad y la politiquería de las regiones.

La inclusión de la racionalidad técnica implicó que los gobiernos colombianos firmaran convenios con la banca internacional a través de los cuales se canalizaron recursos internos para promover y afianzar el uso de la racionalidad técnica, que en educación implicó apropiar herramientas de planeación y organización, entre las cuales destacaba la

evaluación-selección. La diferencia con años anteriores es que no se hiciera, sino que ahora se aplican herramientas técnicas y control político para verificar sus resultados. Además, el afianzamiento de la racionalidad técnica implicó importar dicho conocimiento, entre otras razones porque en las universidades del país el saber social se estaba consolidando y especialmente porque la academia se mostraba crítica y escéptica con las reformas sociales prometidas por el Frente Nacional. Por ejemplo, la formación en evaluación-selección se recibió a partir de 1962 en Princeton.

A pesar de la racionalidad técnica, los pactos electorales entre gobierno central y políticos regionales condicionaron los alcances de proyecto educativos, entre otras razones porque continuó en manos de los departamentos y municipios la administración de la educación primaria y secundaria; o cuando se hicieron las nacionalizaciones de la educación primaria (1961) y de secundaria (1971), estos pactos y la falta de claridad en la legislación, aumentaron los problemas.

2.4.1.2 Escenarios de la evaluación-selección

La idea de aplicar pruebas de selección para ingreso a la educación superior salió adelante por varias razones: la primera tiene que ver con el carácter técnico de la propuesta, situación que la alejaba de la cultura escolar; segunda, porque evaluación-selección “solucionaba” el problema de los cupos para ingreso a la educación superior, al cual debía darse una solución nacional antes que regional. Sin embargo, los resultados de las primeras pruebas nacionales tenían como telón de fondo la precariedad del sistema educativo, por

ejemplo, la falta de maestros y la deficiente formación de los que había situaciones que impactaban los resultados.

Para la década de 1950-1960 la evaluación-selección tenía cierta fortaleza en tres escenarios. En el académico desde 1937 con la creación del Instituto de Psicología Experimental, anexo a la Escuela Normal Superior, labor hecha por José Francisco Socarrás. El objetivo del instituto “fue investigar aspectos relacionados con el desarrollo y las peculiaridades mentales de la población escolar del país, a tiempo que se proponía adelantar estudios preliminares para la organización de un centro de orientación profesional”³⁷¹. En la Universidad Nacional la consolidación de la evaluación-selección partió de la sección de psicotecnia dentro de la Facultad de Medicina en 1940. Siete años después la sección pasó a ser el Instituto de Psicología Aplicada, que prestó sus servicios a instituciones educativas, al estado y a la empresa privada.

En el Estado, por sugerencia de la misión dirigida por Lauchlin Currie, se conformó en el año 1950 un servicio civil cuya función fue operar la selección de la burocracia estatal. En el mismo año, Ernesto Amador Barriga fundó el laboratorio Psicométrico de Bogotá que ofreció sus servicios de selección, clasificación y evaluación de personal a la naciente industria.³⁷²

Además, la relación entre Jaime Sanín y Gabriel Betancur benefició la propuesta de formar un Servicio de Pruebas al interior de la fusión FUN-ASCUN, de la cual Betancur fue presidente entre mayo y septiembre de 1963. Año en el cual un director del Educational Testing Service visitó el país para verificar los resultados de los talleres en evaluación que

³⁷¹ Martha Cecilia Herrera y Carlos Low, *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la escuela Normal Superior. Una historia reciente y olvidada*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1994, p. 97.

³⁷² Orlando Urdaneta, “Psicología industrial/organizacional”, en: Rubén Ardila, *Psicología en Colombia. Contexto social e histórico*, Bogotá, Tercer Mundo, 1993, pp. 345-365.

se adelantaban en Princeton con apoyo de la fundación Ford. A estos seminarios asistieron desde 1962 profesores de diferentes universidades colombianas, uno de los cuales fue el fundador del Servicio Nacional de Pruebas. En junio de 1963, Jaime Sanín realizó su propuesta de formación de un Servicio en el marco del tercer seminario de admisión. Debo sumar que para los años 1960, los resultados de las misiones para el desarrollo ya estaban más decantados, lo cual agilizó y justificó algunas propuestas en educación.

La recepción de la evaluación-selección muestra la apropiación de valores modernos en la academia, la escuela y la industria. Dichos valores tienen que ver con observar o estudiar a las personas (empleados públicos, obreros o estudiantes) como individuos, aislados de sus contextos y receptores de procesos de pensamiento universal. De no obrar estos valores modernos, la evaluación-selección carecía de sentido. Entre estos valores está la predicción de los test, lo cual los hace útil porque indican el éxito que obtendrán los individuos como funcionarios, obreros o estudiantes.

De esta manera la búsqueda del éxito, del logro o el “ideal de lo práctico”, contó con instrumentos científico-técnicos que permitían una orientación racional de la acción. Con ello la integración entre el sistema educativo y el mundo del trabajo o la producción se beneficiaba con la aplicación de pruebas cuyo objetivo era valorar el logro o desempeño personal, para lo cual la educación provee las habilidades y conocimientos necesarios que reclama el mundo moderno.

La implementación de pruebas corresponde o se ubica dentro de un proceso de centralización de la educación que incluyó la creación del Fondo Universitario Nacional – FUN- (1954), la Asociación Colombiana de Universidades –ASCUN- (1958), el diseño de un plan educativo integral a cinco años y la conformación de oficinas responsables de

planear proyectos educativos. Por supuesto, las Misiones Extranjeras citadas fomentaron, impulsaron y apoyaron este tipo de medidas centralizadoras.

En el caso de la evaluación-selección la centralización consistió en la unificación de criterios de admisión tanto para universidades públicas como privadas, los cuales contemplaban restar competencia al título de bachiller como criterio de admisión e implementar exámenes técnicos de admisión realizados por entidades independientes de las instituciones educativas de educación secundaria y superior.

Más que pensados por una entidad o la burocracia estatal, la centralización educativa fue una exigencia de las condiciones del sistema de educación nacional que para mediados del siglo XX dejaba claro los límites de un sistema descentralizado en aspectos administrativos. En educación superior, por ejemplo, la falta de proyectos conjuntos y la dispersión de esfuerzos emprendidos por instituciones de educación superior, mostraba su agotamiento. Además, la ampliación de la cobertura en educación secundaria y superior implicó la centralización de la política educativa para coordinar recursos y acciones.³⁷³

Conviene recordar que al proceso de centralización administrativa se opusieron con tesón diferentes actores de las regiones, entre ellos, políticos regionales, instituciones educativas, rectores, profesores, estudiantes, padres de familia, entre otros. Una de las razones que aducían, por ejemplo, era que al centralizar los estudios superior, las familias en las regiones no estarían en capacidad de ofrecer educación a sus hijos. Un adalid de la descentralización educativa fue Antonio José Uribe, de acuerdo con sus argumentos contra las propuestas de la Misión Alemana (1924-1926), la centralización educativa

³⁷³ Sobre el proceso de centralización educativa durante la década de 1950 *cfr.* Aline Helg. *La educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá: Plaza y Janés, 2001, pp. 237-240; Hugo Acero, *Desarrollo histórico de las pruebas de admisión en la educación superior colombiana*, Bogotá, ICFES, 1998, pp. 45-69.

departamental de la segunda enseñanza y la centralización nacional de la educación superior contradecían “los más vivos sentimientos de la opinión, a la misma unidad nacional” y el espíritu de la legislación de las Asambleas departamentales y del Congreso en las últimas tres legislaturas.³⁷⁴

Pero a mediados del siglo XX y por recomendación de la misión coordinada por el padre Leuret, la centralización educativa empezó a plantearse y a ejecutarse. Las transformaciones estructurales que permitieron al sistema educativo adaptarse a las necesidades de la población jugaron en favor de un esquema centralizado de educación, la cual inició tímidamente durante el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla, se acentuó con el paso de los años y culminó con la reforma educativa de 1968 que recogió experiencias para, a nombre del Estado, organizar un sistema educativo centralizado.

La reforma educativa del gobierno de Carlos Lleras Restrepo tuvo como propósito que el gobierno central controlara el gasto público en educación en las regiones, aunque se presentó como “el criterio de la reforma del sector educativo ha sido crear las condiciones para realizar el postulado de una centralización de la política educativa y una descentralización de la administración educativa”, de acuerdo con el ministro Octavio Arizmendi.³⁷⁵ La descentralización educativa consistió en crear instituciones como el ICETEX, ICCE, ICFES –Decreto 3156 de 1968-, ICOLPE, Conciencias y Colcultura para que asumieran funciones del Ministerio de Educación Nacional y dejar a los departamentos la administración de escuelas y maestros, función que ya cumplían.

³⁷⁴ Cfr. Ingrid Müller de Ceballos, *La lucha por la cultura. Un estudio comparado de formación docente*, Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional – Centro de Investigaciones –CIUP–, 1991, pp. 59-61.

³⁷⁵ Octavio Arizmendi P., *La transformación educativa nacional*, Bogotá, MEN, 1969, p. 10.

El discurso de la descentralización fue la estrategia política para “vender” mecanismos legales como los Fondos Educativos Regionales (FER) que sustrajeron “el poder ilícito, tradicionalmente ejercido en los departamentos, y para exigirles seguir la política educativa nacional. Esta estrategia ha sido identificada en otros países en vía de desarrollo, como “descentralización para la recentralización.”³⁷⁶

Estos cambios que incluían estrategias lingüísticas buscaban a través de transformaciones semánticas hacer más atractivo el discurso para auditorios acostumbrados por décadas a llevar las riendas de la educación desde el municipio o los departamentos.

En este proceso de centralización educativa -presentado como descentralización- el tema de la admisión o ingreso a la educación superior tuvo un capítulo especial. El diseño, construcción y aplicación de las pruebas encajaba en el orden centralizador y ocupó un lugar privilegiado en los proyectos control de la política educativa. La evaluación-selección indicaba el grado de modernización y las tendencias socioculturales que orientaban la educación.

2.4.1.3. De la orientación a la selección

La centralización implicó en términos conceptuales que se pasara de una propuesta de orientación profesional y selección a una de selección, y en términos organizativos, pasar de propuestas de seis organismos regionales de orientación y selección a uno, nacional de selección. Estudiemos esto con más detalle.

³⁷⁶ E. Mark Hanson, “Decentralization and Regionalization in Educational Administration: comparisons of Venezuela, Colombia and Spain”, *Comparative Education Review*, 25 (1), 1989, p. 46.

1954 fue un año favorable para la evaluación-selección. La creación del Fondo Universitario Nacional y la organización, por parte del Ministerio de Educación Nacional, de seis Institutos de Estudios Psicológicos y de Orientación profesional distribuidos en igual número de regiones etnológicas del país, mostraba una tendencia de la evaluación-selección hecha desde el Estado: investigar las culturas escolares presentes en educación secundaria con el propósito de orientar la vocación profesional de los jóvenes y aplicar pruebas de ingreso a la educación superior para seleccionar a aquellos con mejores resultados.

Eran dos funciones que conjugadas rindieron sus primeros frutos. Pese a las restricciones que impidieron organizar los Institutos de Estudios Psicológicos y de Orientación, el Ministerio conformó al año siguiente una oficina con el propósito que sirviera de base para la fundación del Instituto de Bogotá.

La oficina adelantó algunas investigaciones sobre las búsquedas profesionales de los estudiantes de secundaria y estableció que los alumnos de último grado de bachillerato aspiraban a carreras tradicionales como medicina, derecho, ingeniería civil, dejando de lado otras profesiones que se ofrecían a los jóvenes bachilleres. Un año después, el Fondo Universitario Nacional y el Departamento Nacional de Estadísticas junto con la Oficina del Ministerio profundizaron en los resultados de la investigación de 1955 a través de una encuesta que se aplicó a estudiantes de grados quinto y sexto de todos los colegios oficiales y privados del país.

Los resultados de la investigación corroboraron los hallazgos de 1955, por lo cual el Fondo Universitario Nacional publicó los resultados en un folleto que distribuyó entre los

bachilleres con el propósito de informar y orientar a los jóvenes sobre las posibilidades profesionales que se ofrecían en el país.³⁷⁷

Durante 1957 otra investigación permitió confirmar los resultados de los dos años anteriores. La tarea de orientar a los bachilleres sobre su futura vida profesional se hizo necesaria, razón por la cual la oficina del Ministerio se convirtió en el primer Instituto de Estudios Psicológicos de Orientación Profesional que más adelante cambió su nombre por el de Centro Psicotécnico y de Orientación Profesional.

Los anteriores hechos muestran varios aspectos que es importante resaltar. El primero de ellos es el afán de centralizar a través de la creación de organismos que permitieran la coordinación de trabajo, en el caso de las instituciones de educación superior, la creación del Fondo Universitario Nacional, financiado con fondos del Estado permitió y facilitó esta tarea. El segundo aspecto, junto a esta centralización-coordinación, el fomento de la evaluación-selección se hizo a través de la creación de instituciones regionales que por restricciones presupuestales terminaron en un Centro Psicotécnico y de Orientación Profesional.

El tercer aspecto es significativo y se encuentra en los nombres con los cuales se designaban las instituciones. En ellos se refleja la orientación con la cual se pensó la evaluación-selección en los años 1950, que cumplía dos propósitos: orientación profesional y selección, los cuales implicaron acciones acordes: investigaciones que ofrecieran elementos para orientar la vocación de los jóvenes y aplicaciones de pruebas para conocer las aptitudes, intereses, motivaciones de los estudiantes; estas acciones y propósitos se

³⁷⁷ Ministerio de Educación Nacional, Fondo Universitario Nacional, *El bachiller colombiano y su porvenir profesional*, Bogotá, 1956.

reflejan en los nombres de Instituto de Estudios Psicológicos de Orientación Profesional o Centro Psicotécnico y de Orientación Profesional.

La centralización favoreció la organización de la administración de la educación de manera técnica, proceso en el cual quedó de lado el énfasis político que en las décadas anteriores tuvo la educación.

Otro aspecto importante es que las propuestas de creación de instituciones de orientación profesional y selección fueron pensadas por la academia, es decir, surgieron del Fondo Universitario Nacional y de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN, creada en 1958) que luego de fusionarse en 1959, decidieron crear el Servicio de Orientación Profesional. Éste continuó con la tarea de prestar servicio de orientación a los bachilleres del país, para lo cual, entre otras actividades, aplicaba diferentes pruebas psicológicas que tenían el propósito de “observar los intereses vocacionales, el conocimiento intelectual, cociente de inteligencia verbal, atención, memoria espacial, contenido de la personalidad.”³⁷⁸ Labor que implicó celebrar contratos exclusivos para el uso de diferentes tests cuya aplicación ayudó a conocer algunas características de los estudiantes de educación secundaria.

La participación de la academia representada en las instituciones de educación superior se afianzó con la formación en 1958 del Consejo de Rectores, órgano que dentro de la fusión FUN-ASCUN, fue responsable de la inspección y vigilancia de la educación superior. Del Consejo surgió la aprobación para que desde 1959 el Servicio de Orientación Profesional se dedicara a seleccionar bachilleres para el ingreso a la educación superior con

³⁷⁸ Hugo Acero, *Desarrollo histórico... Op. Cit.*, pp. 48-50.

base en la aplicación masiva de pruebas de conocimientos, que junto con pruebas psicológicas, revisión de calificaciones de bachillerato y entrevistas, integraban el método de selección. Luego de cuatro años (1955-1958) de realizar algunas investigaciones cuyos resultados sirvieron para orientar a los jóvenes bachilleres a elegir la profesión que debían cursar, en 1959 el Consejo de Rectores encauzó al Servicio de Orientación Profesional por la ruta de la selección, al encargarlo de aplicar el nuevo método de selección de ingreso para la educación superior.

Con la organización de los seminarios de admisión universitaria, la evaluación-selección recibe otro impulso. En estos seminarios participaban los directores de admisión de las diferentes instituciones de educación superior del país y su objetivo era discutir sobre los procesos de admisión. En los seminarios salió a relucir un telón de fondo que incentivó la aplicación de pruebas de selección: la baja formación de los bachilleres colombianos que sumado al aumento de la cobertura de la educación secundaria y superior, hacía urgente una solución que se encontró en el diseño, construcción y aplicación de pruebas técnicamente construidas.

Bajo esta égida en el primer seminario de admisión universitaria, celebrado en 1960, se recomendó la construcción y aplicación de pruebas de conocimientos, técnicamente elaboradas que permitieran rastrear los conocimientos, el raciocinio y la capacidad de deducción de los estudiantes. Durante el segundo seminario, realizado en Bogotá en 1962, el secretario de ASCUN, Jaime Zabala Cubillos, recordó las limitaciones de los bachilleres.

Sabemos que la preparación dada por los colegios de bachillerato es inadecuada, es una preparación memorística en donde falta todo sentido de abstracción y el razonar. Los

colegios nos envían y perdonen el neologismo “Bachilleres Robot” no seres humanos, con raciocinio analítico y capacidad de síntesis.

Durante la década de los años 1950 y 1960, las propuestas de evaluación-selección dedicaron esfuerzos y recursos para conocer el “nuevo” bachiller colombiano, es decir, aquel que surgió con la modernización del sistema educativo colombiano que empezó con la universalización de la educación primaria y la ampliación de la cobertura en educación secundaria y superior, acciones que empezaron durante el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla. Pero tal política de “masificación” degradó el título de bachiller, que antes estaba reservado para los jóvenes de clases altas y medias que cursaban sus estudios en colegios de elite.

La causa de tal degradación era el déficit del sistema que las misiones extranjeras diagnosticaron: falta de infraestructura educativa, falta de docentes, baja calidad en la preparación de los docentes, desarticulación de la educación con las necesidades del país, formación centrada en humanidades, entre otras. La respuesta a la “inadecuada” preparación de los bachilleres: afinar baterías de pruebas para seleccionar a los “mejores” bachilleres para el ingreso a la educación superior.

De esta manera los seminarios agudizaron el paso del conocimiento cualitativo del bachiller, con base en exámenes psicológicos, entrevistas personales, calificaciones del bachillerato, recomendaciones de los profesores, a una cuantitativo que ofrecía la aplicación de una prueba única de conocimientos, instaurando con ello un proceso de fetichización de la evaluación en la cultura escolar colombiana.³⁷⁹

³⁷⁹ Martín Granovsky, “La evaluación como fetiche” en: Gustavo Iaies, Javier Bonilla Saus *et al*, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*, Buenos Aires, Instituto

Las decisiones de los organismos que empujaron la centralización administrativa de la educación superior (ASCUN-FUN) y de las oficinas creadas a su alrededor, como el Servicio de Orientación Profesional, encaminaron la evaluación-selección en dos entidades: las oficinas de admisión de las universidades que aplicarían diferentes test psicotécnicos (16 factores de personalidad, de R. Castell; Test de Diagnósticos Caracteriológico, de M. Gex; Estudios de Valores, de Gordon y Allport; Estudios de Juicio Moral, de Baruk) y el Servicio que diseñaría y aplicaría pruebas de conocimientos a los bachilleres que aspiraran a ingresar a la educación superior.

No obstante el fortalecimiento desde organismos como FUN-ASCUN de oficinas especializadas en evaluación-selección, las cuales operaron por lo menos desde 1954, arrecieron las críticas que ponían en cuestionamiento la validez de las prácticas utilizadas para la selección de bachilleres.

Se afirmaba por entonces que las notas del bachillerato poco decían del estudiante, que las pruebas de conocimientos se sustentan en la memoria, desconocen el talento y capacidades de los estudiantes; que las pruebas psicotécnicas tenían limitaciones técnicas, de recursos y humanos, además que no tenían en cuenta las características del estudiante colombiano, es decir, que se aplicaban sin ningún nivel de adaptación; que las entrevistas eran proclives a las influencias. Todos elementos de discusiones técnicas que mostraban la apropiación de un modelo de educación práctico antes que cultural.

Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) – UNESCO, 2003, pp. 97-110. Alfred Binet, uno de los padres de la evaluación evaluativo, llamó cosificación a la pretensión de sustituir la realidad por resultados de pruebas, *cfr.* “La teoría ehereditarista del CI: Un invento norteamericano” en: Stephen Jay Gould, *La falsa medida del hombre*, Barcelona, Antoni Bosch editor, 1984, pp. 145-158.

La solución se ventiló durante el Tercer Seminario de Comités de Admisión, celebrado en Medellín en 1963. La vocería de la propuesta la llevó el entonces rector de la Universidad de Antioquia, Jaime Sanín Echeverri, quien sustentó la creación de:

Un organismo técnico, fundado por colegios públicos de bachillerato oficiales y privados, con participación de las universidades, podría realizar varias pruebas individuales de conocimientos a lo largo de los últimos años de bachillerato, a solicitud de los alumnos interesados, cuya cuota de examen podría por sí misma asegurar la supervivencia económica del instituto. Los distintos resultados de los exámenes serían enviados por el instituto a las universidades que el alumno pidiera. Al momento de la solicitud de matrícula, la universidad dispondría de datos imparciales, antiguos y plurales sobre el nivel de conocimiento del candidato, con lo cual podrían evitarse las limitaciones de nuestros exámenes colectivos, únicos y precipitados.³⁸⁰

Para este año, la tecnificación de la evaluación-selección mostraba sus frutos: se lograron superar prácticas empiristas utilizadas durante la primera mitad del siglo XX en la selección de estudiantes para ingreso a la educación superior, se formó en técnicas de entrevistas a profesionales que hacían parte de las oficinas de admisión de los centros de educación superior, se celebraron tres seminarios en el tema de admisión, se afianzó una conciencia técnica para el diseño y construcción de pruebas. Estos logros significan la apropiación de la modernidad en un oficio que implicaba que el bachiller se observaba bajo fríos guarismos resultado de aplicación de pruebas estandarizadas, que las necesidades de la educación se resolvían desde el plano central, que se demandaba a través de los exámenes

³⁸⁰ Jaime Sanín Echeverri, *Tercer Seminario de Admisión*, Medellín, junio de 1963, p. 9 en Acero, p. 53.

que los estudiantes desarrollaran unos procesos cognitivos comunes, tales como la deducción, el análisis y la comprensión, entre otros.

La Fundación Ford a través de la misión residente de Harvard, apoyó la modernización de los procesos de evaluación-selección. Organizó talleres de construcción de test (*Workshops on test construction*) que empezaron en 1962 en Princeton bajo la orientación del College Education Testing Service. Estos talleres tuvieron una duración de dos meses y en ellos participaron seis colombianos de las universidades Nacional, de Antioquia, del Valle y Pontificia Javeriana; además representantes del Departamento Administrativo del Servicio Civil. En los años siguientes se sumaron profesores de las universidades de los Andes e Industrial de Santander.

En el marco del apoyo de la Fundación Ford, visitó el país en 1963 Morey J. Wahtman, uno de los directores del Educational Testing Service, para evaluar los alcances de los *workshops* iniciados el año anterior.

La consolidación de la propuesta del rector de la universidad de Antioquia, Jaime Sanín Echeverri, se hizo en 1965, durante la celebración del cuarto seminario de admisión universitaria. La idea era clara: fundar un servicio de pruebas para la admisión. La ponencia se hizo en los siguientes términos:

- a. En la actualidad existe una alarmante cifra de deserción estudiantil en la Universidad y la tecnificación y uniformidad de los sistemas utilizados para seleccionar los aspirantes puede contribuir a mejorar la situación o, al menos, dará elementos para realizar un estudio a fondo del problema, sus causas y soluciones.

- b. Gran número de aspirantes presentan solicitudes de admisión en dos, tres o más universidades, muchas veces en ciudades diferentes, con el consiguiente aumento de costos para los aspirantes y las universidades.
- c. Las universidades se ven frente a las necesidad de preparar exámenes, lo que implica la organización de una dependencia con personal técnico dedicado a ello con un alto costo para la universidad, o la preparación improvisada de exámenes, en particular de conocimientos, que muchas veces no corresponden a la realidad de la enseñanza que los bachilleres han recibido y resulta en alarmantes cifras que probablemente no corresponden en muchos casos a una muy mala preparación de los bachilleres, sino a exámenes mal elaborados.
- d. La unificación de exámenes permitirá lograr en corto tiempo una mejor distribución de los cupos universitarios y permitirá realizar en un futuro cercano una eficaz labor de orientación profesional.
- e. La construcción y aplicación de exámenes técnicamente elaborados, con un buen índice de valor predictivo de éxito en estudios superiores, es un proceso complejo que requiere personal especializado y costos altos, siendo por lo tanto mucho más adecuado centralizar los recursos materiales y humanos necesarios que dispersarlos, o multiplicarlos.³⁸¹

En esta propuesta es claro el proceso de centralización y unificación de la evaluación como mecanismo de selección. Los argumentos a favor de tal proceso saltan a la vista: proporciona elementos para visualizar las razones del problema de la deserción u orientan investigaciones al respecto; ahorro de esfuerzos para los estudiantes y universidades ya que muchos bachilleres deciden presentarse a varias universidades; las universidades están improvisando el diseño y construcción de pruebas para selección. De esta manera, la unificación de exámenes permitiría mejorar las anteriores situaciones,

³⁸¹ ASCUN, Cuarto Seminario de Admisión Universitaria. Ponencia general sobre problemas de admisión universitaria en Colombia, Bogotá, 1965, p. 51, Acero, p. 57.

facilitando con ello la distribución de cupos universitarios. El manejo del saber justifica la centralización, ya que el diseño y construcción de pruebas es un trabajo especializado que requiere recursos, materiales y personal preparado en dicho trabajo.

De esta manera en el transcurso de medio siglo se pasó de exámenes de selección hechos por los colegios y las facultades, en los cuales se combinaban estrategias para escoger los candidatos a ingresar a las instituciones de educación superior, que incluían entrevistas, notas de bachillerato, exámenes orales, combinados con profesores jurados a una modalidad en la cual a través de test estandarizados se median las capacidades de los bachilleres para ingresar a la educación superior.

Conclusiones

El espacio que la evaluación-selección empezó a ocupar en la sociedad colombiana tiene relación con el lento cambio de las pautas tradicionales de valoración de las personas, centradas en la herencia y valores patrimoniales, por el mérito o logro o desempeño personal. No obstante, desde mediados del siglo XIX hasta la década de 1960, cuando la evaluación-selección como forma de selección para ingreso a la educación superior, en Colombia las dos estrategias coexistieron. El cambio lento tiene relación, a su vez, con la expansión de valores universales a lo cual ayudó la apropiación de la ciencia por medio de los cambios en los currículos nacionales y de sectores de la sociedad colombiana.

El paso de lo patrimonial a lo universal, así como la apropiación de valores científicos vía reformas curriculares hacen parte de un proceso más amplio que permitió con el tiempo que los nuevos valores se asentaran. Se trata de los cambios económicos y

políticos que se desarrollaron en el país desde mediados del siglo XIX y que facilitaron mejoras en la estructura educativa, especialmente en la cobertura.³⁸²

La evaluación-selección necesitó de otros cambios aparte de los propiciados en educación por la apropiación sociocultural de valores universales que se explican en parte por la dinámica económica y política del país desde mediados del siglo XIX. La centralización de la administración de la educación impulsó que en los colegios se siguiera planes de estudios comunes; también, despojar a las instituciones educativas de bachillerato de realizar exámenes cada una por su cuenta para expedir el título de bachiller. Lo anterior es resultado de un debate sobre los objetivos del bachillerato que se registró durante la primera mitad del siglo XX, debate producto de los tumbos que el Estado y la sociedad daban en materia educativa.

Cuando empezó el Frente Nacional estaba claro que debía quitarse al título de bachiller la función de habilitar para la educación superior, crear un organismo capacitado técnicamente para diseñar, construir y aplicar exámenes de selección; también, homogenizar las diferentes modalidades de bachillerato, de tal forma que todas permitieran el acceso a la educación superior.

Por otra parte, la evaluación también respondió a debates pedagógicos que pasaron de modelos tradicionales anclados en la autoridad del maestro, la disciplina como mecanismo de control, la repetición como pauta de enseñanza a otros que tomaban postulados ideológicos del liberalismo, el positivismo, y de disciplinas como la medicina, la biología y la psicología, que implicaron la aceptación, divulgación y aplicación en

³⁸² William Paul McGreevey, "Reflexiones sobre la historia económica de Colombia, 1845-1930", en Frank Safford, *Aspectos del siglo XIX en Colombia*, 1º. ed., Medellín, Ediciones Hombre Nuevo, pp. 201 y ss.

educación de principios científicos que ubicaban a los actores de la educación en procesos antes que en estados.

Estos modelos pedagógicos especialmente el escolanovismo son partidarios de una educación con base en logros y desempeños, de la estandarización de procesos, de la aplicación de pruebas con diferentes propósitos, en fin, de entroncar y promover en la escuela valores universales y limitar la importancia de los particulares. El escolanovismo sirvió de marco de apropiación en la educación nacional de mecanismos universales, uno de los cuales lo constituye la evaluación-selección.

Desde perspectivas pedagógicas modernas se cuestionaron prácticas particulares de evaluación-selección, tales como los exámenes orales, el azar para escoger los temas o preguntas, la diversidad de criterios de evaluación según los colegios, los profesores jurados; y se promovió, pautas universales para diseñar y construir pruebas con base en procesos cognitivos que se impulsaban en las sociedades industriales europeas y estadounidenses. Lo que significa estandarización y tecnificación de la evaluación.

En términos organizativos, las propuestas para realizar evaluación-selección pasaron por la idea de conformar seis Institutos de Estudios Psicológicos y de Orientación Profesional para igual número de regiones etnológicas a oficinas centralizadas en la capital del país e integradas por especialistas, que diseñaran y construyeran test. Tal paso también implicó dejar la orientación vocacional que demandaba investigación de campo con el propósito de conocer y orientar las vocaciones de los jóvenes del país, por la selección, que limita la admisión a la aplicación de pruebas técnicamente construidas. Todo esto se resumía en el nombre del instituto que se requería: Servicio Nacional de Pruebas, rótulo que reflejaba el poder de los nombres.

La fusión FUN-ASCUN permitió durante 10 años compartir la administración de la educación superior, entre una entidad del Estado y una asociación que incluía universidades públicas y privadas. En el campo de la selección, la sociedad logró importantes avances como ya he reseñado. No obstante, la unificación y centralización de la administración de la educación superior aún no se lograba. Junto a la fusión FUN-ASCUN, la División Superior y Normalista del Ministerio de Educación Nacional compartía responsabilidades de orientar, coordinar y vigilar la educación superior del país. Además, las Instituciones de Educación Superior que no fueran universidades no tenían representación en ASCUN.

Durante 1966-1967 se advirtió que no había unidad de criterio, de políticas y de acción en la educación superior, por lo cual el Plan Básico, indicó la necesidad de crear una institución de nivel nacional que coordinara y planeara todo lo relacionado con la educación superior; entidad que convendría que fuera independiente de los niveles centrales del gobierno. El Plan incluía un grupo de propuestas, entre las cuales se mencionaba con detalle la constitución del Servicio Nacional de Pruebas; la habilitación de un año básico de estudios; la aplicación de pruebas al finalizar estudios de educación superior, los cuales tenían implicaciones para la acreditación del respectivo programa y el grado de cada estudiante. Entre las propuestas desarrolladas en el documento de Plan Básico se incluía la aplicación de pruebas preparatorias de aptitud y pruebas vocacionales a los alumnos de cuarto año de secundaria, con el fin de orientar opciones vocacionales y mejorar la preparación de los estudiantes en los grados 5 y 6. También se sugería la creación de oficinas de admisión y registro en cada universidad.

Las propuestas contenidas en el Plan Básico relacionadas con la selección de estudiantes para ingreso a la educación superior derivaron en la creación del Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional (Acuerdo 65 de 1966 FUN-ASCUN). De acuerdo con el Plan Básico, este Servicio tendría una gama de funciones y tareas que recogían las diferentes formas de selección que se utilizaron entre finales del siglo XIX y mitad del siglo XX para admitir bachilleres a la educación superior: las calificaciones obtenidas durante el bachillerato, el año preparatorio y exámenes estandarizados, hicieron parte del menú que se anunciaba que serviría para la selección y orientación vocacional de los bachilleres del país.

La creación del Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional, no obstante, confirmaba la centralización y unificación, que uno de sus promotores describió como “Que cualquiera podrá presentar sus exámenes de admisión para cualquier universidad colombiana en cualquier ciudad del país”, presentado de esta forma era un logro que beneficiaba a estudiantes y universidades.

El Plan Básico se construyó en un contexto sospechoso. Su elaboración se hizo a instancias de la Universidad de Berkeley, donde se reunieron un grupo de rectores y dirigentes universitarios colombianos para pensar la educación colombiana. Además, la mayoría de las propuestas contrariaban la autonomía y la libertad de enseñanza, premisas que defendía la Asociación Colombiana de Universidades. Estas discrepancias al interior de la fusión FUN-ASCUN empezaron a desvertebrar la unión que se materializó en los primeros meses de 1968, dando lugar en diciembre del mismo año, a la reorganización del Fondo Universitario Nacional ahora bajo la denominación de Instituto Colombiano para el

Fomento de la Educación Superior, dentro del cual el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional se transformó en Servicio Nacional de Pruebas.

Pero entre los años de la fusión FUN-ASCUN y la creación del ICFES, el sistema de educación tenía otras connotaciones. Las clases medias demandaron una expansión de los diferentes ciclos de educación, en especial del secundario y del superior, de tal forma en tanto en 1958, 19.138 estudiantes estaban matriculados en las universidades, en 1968, fueron 60.000. La presencia de la mujer pasó en los dos años en comparación del 10,8% al 24,5%, respectivamente. Tal demanda triplicó el número de carreras que pasó de 32 en 1958 a 89 en 1968, y por supuesto, el número de estudiante en educación secundaria, que en 1958 fue de 175.224, en tanto en 1968, 623.968 jóvenes cursaban estudios secundarios.

3. Capítulo 3

De los subjetivo a lo objetivo

Presentación

Las siguientes son las preguntas que orientan el presente capítulo: ¿cómo se construyó la idea de la evaluación educativa?, ¿qué principios o criterios buscaron sus gestores con su implementación?, ¿cómo llegó la idea al país?, ¿quiénes la recogieron? y ¿cómo la implementaron?

La historia de la evaluación educativa muestra las tensiones entre las nociones de calificación, medición y evaluación y con ello los intentos de muchos de sus fundadores y cultores para hacer de ella un instrumento de ayuda (función evaluadora) y no solamente de calificación (función de selección). Los gobiernos optaron por usar esta última función y justificaron su decisión en las necesidades de las sociedades del siglo XX.

En este capítulo realizo un seguimiento a la idea fundadora de la evaluación educativa: ayudar a mejorar los procesos de aprendizaje-enseñanza, objetivo que impulsaron Binet, Tyler, Bloom, entre los fundadores; así como Cronbach y Scriven, entre las generaciones actuales de expertos en evaluación educativa. No obstante, la evaluación educativa tomó otros rumbos que previeron sus fundadores pero que no recomendaron.

El capítulo hace un recorrido por las ideas que inspiraron la evaluación educativa. Especialmente reviso las propuestas de Binet, Tyler y Bloom sobre el tema. Me detengo en el último autor señalado porque él fue la base teórica y técnica de la evaluación educativa en Colombia. Luego de estudiar su propuesta, analizo las limitaciones y los alcances de la propuesta en nuestro país. Por último, realizo un acercamiento a las primeras pruebas en

ciencias sociales, diseñadas, construidas y aplicadas por el ICFES, con el propósito de analizarlas desde la historia como disciplina.

3.1. Saber por objetivos vs. saber por comparación

Los reclamos y advertencias de Alfred Binet sobre el uso de su escala se dejaron atrás. Muestra de ello es que su escala métrica para medir la inteligencia se “mejoró” en términos técnicos y su uso se popularizó en Europa y Estados Unidos, precisamente en el año de su muerte, 1911. Un paso más se dio con la participación de Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial: se pasó de aplicaciones experimentales con pocos sujetos, que tenían el propósito de ayudar a los estudiantes, a aplicaciones masivas. Gracias a estas últimas se seleccionaron más de millón y medio de soldados para la Primera Guerra Mundial.

En un primer momento los tests fueron diseñados y construidos para medir rasgos psicológicos individuales. Al cabo de las dos primeras décadas del siglo XX toda la experiencia en diseño y construcción de tests fue apropiada para hacer pruebas de conocimientos y aptitudes escolares, de aquí partieron los primeros instrumentos normativos que fueron utilizados como indicadores de calidad de las escuelas.³⁸³ Los trabajos en evaluación educativa más renombrados de los primeros años del siglo XX son Edward Thorndike (1874-1949) y sus investigaciones sobre psicología educativa desde un

³⁸³ En educación calidad se entiende como la relación entre una meta propuesta y lo que se logra al momento de la aplicación de una prueba.

enfoque conductista; Anna Jean Ayres (1920-1989) con sus tests de escritura y ortografía, y Yates y Freeman con las escalas de redacción.

De esta manera el diseño y construcción de baterías de pruebas educativas durante los primeros treinta años del siglo XX se debió, entre otros hechos, a los constantes desarrollos de la investigación educativa empírica que posibilitó la integración entre diseños de investigación y procedimientos estadísticos.

Detrás de estos avances en evaluación educativa estaba el cambio epistemológico que implicó la difusión del pensamiento neopositivista del Círculo de Viena y de la Escuela de Chicago durante la década de 1920. Los desarrollos de la ciencia y la educación de estos años privilegiaron que en la evaluación educativa las fuentes para el conocimiento verdadero fueran la observación, la experimentación, los datos y los hechos; en consecuencia, en los centros de pensamiento de Estados Unidos se desarrollaron pruebas conformadas por ítems objetivos que sustituyeron a las preguntas abiertas tipo ensayo.³⁸⁴

Las preguntas objetivas (preguntas de opción múltiple con única respuesta; de opción múltiple con múltiple respuesta; de razón afirmación) tuvieron entre sus propósitos contraponerse y combatir la subjetividad de los exámenes orales: forma predilecta de evaluación durante los siglos anteriores al XX. De esta forma la evaluación educativa se plegaba a las exigencias del rigor científico y de la objetividad en la medición de la conducta humana.

La mayoría de quienes se dedicaron al diseño y construcción de evaluaciones educativas privilegiaron la medición de las características y diferencias entre individuos; a

³⁸⁴ Janik, Allan y Toulmin, Stephen. *La Viena de Wittgenstein*. 2 ed. Barcelona, Taurus, 2001.

este afán métrico se sumó el desarrollo de los métodos estadísticos. De esta manera la evaluación educativa de las primeras tres décadas del siglo XX se caracterizó porque

- Evaluación y medición son conceptos recíprocos, uno y otro pueden utilizarse como sinónimos. El concepto de medición ganó mayor popularidad que el de evaluación educativa.

- La medición en términos de valorar rasgos psicológicos, conocimientos o aptitudes escolares hace parte del paradigma cuantitativo propio de las ciencias naturales.

- La medición escolar tiene el propósito de valorar y analizar rasgos psicológicos individuales, haciendo énfasis en las diferencias que se presentan entre ellos.

- De acuerdo con parámetros de la estadística la medición actúa sobre grupos cuyas mediciones se normalizan de acuerdo con medidas de tendencia central.

- Los resultados de la medición están dirigidos a individuos y no tiene como propósito mejorar programas educativos.

- El evaluador es un técnico cuya labor es construir pruebas estandarizadas y normalizadas para diferentes grupos.

Como lo he mencionado en el trabajo, la evaluación se enmarca en contextos socioculturales amplios. En este caso, la evaluación educativa corresponde con el impulso que la sociedad industrial dio a los procedimientos de acreditación y selección laborales, los cuales se traspasaron al mundo escolar. En éste, los estudiantes fueron clasificados según sus conocimientos de acuerdo con expertos en la labor de diseñar y construir pruebas escolares.³⁸⁵

³⁸⁵ Noble, David F. *El diseño de los Estados Unidos. La ciencia, la tecnología y la aparición del capitalismo monopolítico*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1987.

Lo expuesto hasta aquí significa, en otras palabras, que las prácticas de evaluación sustentadas en preguntas orales o abiertas y cuyos resultados estaban a discreción del profesor eran consideradas subjetivas y erradas. Se propuso entonces un método cuantitativo que permitía valorar la distancia que existía entre lo enseñado y los objetivos educativos, lo cual quiere decir, que se metía en cintura los sistemas educativos. Ello fue posible con los aportes de Tyler, quien transformó la noción de currículum a “un conjunto de experiencias escolares planificadas, diseñadas e implantadas para ayudar a los estudiantes a lograr respuestas de conducta muy específicas”³⁸⁶, para lo cual la construcción del currículum estaba supeditada a las siguientes preguntas:

- ¿Qué objetivos se desean conseguir?
- ¿Con qué actividades se pueden alcanzar?
- ¿Cómo pueden organizarse eficazmente estas experiencias?
- ¿Cómo se puede comprobar si se alcanzan los objetivos?

De acuerdo con Tyler los objetivos serían la guía para diseñar evaluaciones que permitieran estimar que tanto el programa de educación implementado los alcanza. Así las cosas, una evaluación técnica requiere:

- La propuesta clara de objetivos

³⁸⁶ Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. 1 ed. Madrid: 1987, p. 94.

- La determinación de las situaciones en las que se deben manifestar las conductas esperadas.

- La elección de instrumentos apropiados de evaluación.
- La interpretación de los resultados de las pruebas.
- La determinación de la confiabilidad y la validez de las medidas.

Esta propuesta cambiaba el método experimental que se usó hasta la década de 1930 para procesar y analizar resultados de pruebas educativas. Ahora Tyler proponía comparar los resultados de los individuos con los objetivos redactados previamente. El interés pasa de comparar sujetos entre sí a comprobar el nivel logrado por grupos de sujetos evaluados en relación con las metas propuestas en el programa.

Esta propuesta de evaluación educativa se caracterizó por:

- Una conceptualización dinámica de evaluación ya que ésta se entiende como un proceso para determinar el logro o no de las metas preestablecidas.
- Diferenciar entre evaluación y medición. La evaluación no es únicamente la aplicación de un instrumento de medida, sino que necesita de un juicio de valor sobre la información recogida.
- Emitir juicios positivos o negativos con base en la distancia entre los objetivos planeados y los logros que develen los resultados de las pruebas.
- Analizar con base en los resultados el cambio experimentados por los estudiantes.

- Los objetivos definidos de forma operativa son la base de los procesos instruccional y evaluativo.³⁸⁷

Esta propuesta chocó con dos situaciones socioeconómicas que aplazaron su realización hasta la postguerra. En efecto, la crisis económica de 1929 y la Segunda Guerra Mundial limitaron los recursos para este tipo de proyectos.

Durante los primeros años de la postguerra se hicieron mejoras en los tests estandarizados, así como en las técnicas y fundamentación de la medición con lo cual se incrementó el uso de pruebas educativas. De los años de la postguerra son el Educational Testing Service, 1947 (ETS) y la American Psychological Association, 1954 (APA). Los psicómetros de la época propusieron diferentes modelos de evaluación educativa, uno de los cuales se adoptó en Colombia en la década de 1960. Se trata de la taxonomía de Benjamín Bloom que permite desarrollar tests educativos para usos nacionales.

Esta propuesta orientó el desarrollo de la evaluación educativa en el país entre 1968 y 1999. En general Bloom tiene mala fama en Colombia. Se asocia con tecnología educativa e instrumentación del saber. Sin embargo considero estos juicios apresurados y sustentados en un conocimiento exiguo de su obra. Por esta razón hago una sucinta explicación de la misma.

³⁸⁷ Jiménez J., Bonifacio (Ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Editorial Síntesis, 1999, cap. "La evaluación: su conceptualización", pp. 190 y ss.

3.1.1. Clasificar y jerarquizar el saber: la taxonomía de Bloom

En concordancia con Tyler, de quien fue alumno, Benjamín Bloom (1913-1999) desarrolló una taxonomía de procesos mentales básicos necesarios en procesos de aprendizaje-enseñanza. Ambos fueron maestros del Departamento de Educación de la Universidad de Chicago; Bloom obtuvo su doctorado en esa institución.

Bloom trabajó con Tyler en la oficina de selección de estudiantes de la Universidad de Chicago, en dicho oficio aprendió la importancia de elaborar especificaciones mediante las cuales pudieran organizarse los objetivos educativos de acuerdo con su complejidad cognitiva. Este trabajo supone ordenar en una jerarquía las habilidades cognitivas con el propósito de formular preguntas que correspondan con cada una de ellas. De esta manera, herencia neopositivista, consideraban que la evaluación educativa era más objetiva, confiable y válida.

De los años de trabajo con su maestro, Bloom publicó en 1956 *Taxonomía de los objetivos educativos*. Tomo I. *El dominio cognitivo*, obra que tuvo amplia difusión e influencia en el mundo.

La propuesta de Bloom consistía en organizar las operaciones cognitivas en seis niveles de complejidad creciente: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación. Cada nivel depende de la capacidad del estudiante para desempeñarse en él o en los precedentes. En este sentido la jerarquía es incluyente. La taxonomía tenía un doble sentido: ordena los procesos cognitivos en relación a su dificultad y clasifica a los estudiantes según el nivel que alcancen.

La taxonomía sirvió para diseñar y construir evaluaciones educativas, así como orientó la formulación de objetivos de programas educacionales. Cabe añadir que la taxonomía obedeció al interés de Bloom por investigar cómo desarrollan pensamiento los estudiantes con el propósito de fomentar los procesos mentales superiores. Creyó en el poder del entorno para incidir en la actuación de las personas y en concordancia, rechazó el determinismo genético. Sus investigaciones le permitieron defender procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje.

La labor y experiencia de Bloom lo acreditaron como asesor en educación de gobiernos de diferentes países (India, Israel, entre algunos). En su país fue consultado por el Congreso de Estados Unidos sobre la importancia de los primeros cuatro años de la vida del niño como momento crítico para promover el desarrollo cognitivo.

Entre mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX fue habitual procesar y analizar resultados de pruebas educativas con base en la curva normal. Este método hacía previsible la evaluación de acuerdo con el lugar que ocuparan los individuos en relación con la media de la distribución: quienes obtuvieran resultados en sus exámenes superiores a la media lograban un sobresaliente; quienes compartieran los puntajes de la media, notable y aquellos con resultados por debajo de la media, suficiente. También estaba el ostracismo: aquellos puntajes que se consideraba no lograban lo básico, calificaban como desaprobados.

Este método partía del presupuesto de que la población se distribuye de manera normal y de acuerdo con la posición que ocupe el estudiante en ella obtiene “premios” o “castigos”. Bloom no compartía esta perspectiva. Partía del supuesto que la educación tiene el propósito de ayudarle a los estudiantes a lograr unos objetivos establecidos en

programas, no clasificarlos o compararlos. Obtener metas y no calificaciones, era lo importante según Bloom. Ello supone una crítica a pedagogías que comulgan con clasificar. La tarea de la pedagogía, de acuerdo con Bloom, es diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan a los estudiantes ir de niveles cognitivos inferiores a superiores.

Bloom era consciente de las diferencias individuales de aprendizaje, por tanto consideró que no tenía ningún sentido esperar que todos marcharan al mismo ritmo, parámetro desde el cual unos aprobarían y otros desaprobarían programas de formación. La enseñanza no era competición. Por tal razón, Bloom promovió la ayuda entre estudiantes, así como la corrección y comentarios oportunos sobre tareas. Lo anterior se conoce como proceso educativo encaminado a la consecución de objetivos. Desde esta propuesta, todos los niños debían obtener resultados satisfactorios en la escuela siempre y cuando el currículo y los modos de enseñanza fueran adecuados para alcanzar los objetivos propuestos.

Años más adelante reafirmó su convicción en el papel de la educación como ambiente para promover a las personas. En su texto *Desarrollar el talento de los jóvenes*³⁸⁸ mostró como adultos con logros destacados (escritores, deportistas, científicos) no fueron estudiantes “brillantes”. Lo importante de sus logros fue la atención que recibieron, el esfuerzo y la superación de metas. Sus estudios también socavaron la noción de superdotado la cual se afianza en la idea de que hay algo especial que se transmite genéticamente. Estas ideas, según Bloom, transformaron la labor del educador que pasó de ayudar a ampliar la capacidad humana a labores de identificación y selección.

³⁸⁸ Bloom, Benjamín *et al.* *Developing talent in young people*. Nueva York: Ballantine, 1985.

Además de las anteriores consideraciones, su oposición a procesar y analizar resultados con base en la curva normal tuvo un sustento social: la curva normal reconoce los privilegios sociales y la clase social. Es decir, estudiantes cuyo ambiente familiar privilegiado les proporciona actitudes, competencias lingüísticas y capacidades cognitivas acordes con la escuela tiene que ubicarse en el 25% superior de la curva normal.

Si la evaluación desconocía esta situación, privilegiaba a los privilegiados, a la vez que aumentaba las desigualdades que implicaban enormes costos para los gobiernos y la sociedad. Bloom continúa la propuesta de Binet y Tyler según la cual la evaluación es para ayudar no para clasificar.³⁸⁹

A manera de ilustración presento un cuadro resumen sobre la taxonomía de Bloom, para luego hacer algunas reflexiones sobre la forma como se adoptó en Colombia. Recordemos que en la coyuntura de creación del Servicio Nacional de Pruebas, la propuesta de Bloom fue la que se acogió para hacer las primeras evaluaciones educativas de selección.

Cuadro Resumen de la Taxonomía de Benjamin Bloom

³⁸⁹ Elliot W. Eisner. "Benjamín Bloom (1913-1999)". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXX, n° 3, septiembre 2000, págs. 423-432; Bloom, Benjamín. *Características humanas y aprendizaje escolar*. Bogotá: Voluntad, 1977; Bloom, Benjamín *et al.* *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1975; Bloom, Benjamín *et al.* *Manuel de evaluación formativa del currículo*. Bogotá: Voluntad, 1976; Bloom, Benjamín *et al.* *Taxonomía de los objetivos de la educación: las metas educacionales. Manuales I y II*. Buenos Aires-Bogotá: Librería El Ateneo-Editorial, 1971.

PROCESO	DEFINICIÓN	PALABRAS ASOCIADAS	PROCESOS RELACIONADOS
1.- Conocimiento o Memoria (memorizar).	Los estudiantes recuerdan o reconocen información, ideas y principios en la forma aproximada en la que fueron aprendidos.	definir, enumerar, identificar, describir, relacionar, localizar, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Nombra las partes de la célula. - Define los conceptos de "ecología" y "biodiversidad". - Haz un listado de los cabos más importantes de España. - Expón las características más importantes del Renacimiento.
2.- Comprensión (relacionar).	Los estudiantes <i>traducen</i> , <i>interpretan</i> y <i>extrapolan</i> información basándose en un aprendizaje previo.	Explicar, resumir, interpretar, convertir, dar ejemplos, etc.	<p>a. Traducción: Es el nivel más bajo de comprensión, requiere que el estudiante cambie una forma de información por otra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traduce el siguiente gráfico () a la forma narrativa descriptiva indicando el significado de cada símbolo. - Utilizando un mapa dado, explica como podrías viajar de un punto A a otro B. - Explica el significado de los siguientes términos: O.T.A.N., C.E.E., O.N.U. y O.P.E.P. - Define con tus propias palabras los siguientes términos: densidad, viscosidad, fusión nuclear, etc. <p>b. Interpretación: Requiere que el estudiante resuma o explique una comunicación de una forma nueva reorganizando la secuencia de los eventos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante explicará la subida de la inflación. - Explica el funcionamiento del motor de explosión. <p>c) Extrapolación: Significa trasladar los datos en el tiempo para hacer predicciones de posibles resultados o consecuencias de la acción. Extrapolación incluye cuestiones del tipo "si-entonces" que son contestadas por opiniones bien informadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - La nutrición de los estudiantes predecirán los problemas de salud que ellos puedan desarrollar a consecuencia de sus hábitos alimenticios. - El profesor explicará las repercusiones que la bajada de los tipos de interés puede tener en el consumo.

PROCESO	DEFINICIÓN	PALABRAS ASOCIADAS	PROCESOS RELACIONADOS
3.- Aplicación (usar reglas, técnicas, destrezas, etc.).	Los estudiantes aplican un principio, regla, procedimiento o destreza para resolver un problema (la usan).	Solucionar, demostrar, mostrar, operar, construir, elaborar, aplicar, etc.	- Basándote en las indicaciones anteriores, elabora los objetivos generales de tu asignatura, tanto de tipo cognitivo como afectivo. - Tomando un alumno como sujeto experimental, un estudiante de enfermería le aplicará un vendaje a la rodilla.
4.- Pensamiento Crítico o Resolución de Problemas (seleccionar reglas, tomar decisiones).	Comprende análisis, síntesis y evaluación.	Juzgar, apreciar, debatir, criticar, apoyar, etc. - Dado un diagnóstico de un paciente, el estudiante lo evaluará de acuerdo con los siguientes criterios: grado de movilidad, temperatura y presión arterial. - Después de observar un vídeo de un profesor dando clase, el estudiante lo evaluará de acuerdo a los siguientes criterios: clase de preguntas, organización de los alumnos, forma de evaluar. - Después de un debate con argumentos a favor y en contra de la pena de muerte, el estudiante lo valorará según unos criterios dados: grado de participación, preparación de los participantes, datos aportados, etc.	a) Análisis: significa descomponer un todo en sus partes esenciales tratando de descubrir nuevas relaciones y conexiones. Términos: comparar, contrastar, distinguir, deducir, inferir, analizar, clasificar, etc. - Dado un artículo de investigación, el estudiante determinará por escrito si las conclusiones alcanzadas por el autor confirman la hipótesis o no. - Dado un texto histórico el estudiante identificará la fecha aproximada en que fue escrito. b) Síntesis: se refiere a una conducta creativa originada por el estudiante como resultado de combinar elementos. Términos: crear, suponer, diseñar, componer, combinar, reorganizar, etc. - Cada estudiante desarrollará una diseño instruccional para un tópico dado que incluya: objetivos, presentación, actividades y procedimientos de evaluación. - Cada estudiante diseñará un plan para mejorar el tráfico de la ciudad. c) Evaluación: la evaluación es la categoría intelectual más elevada, donde se valoran o juzgan los resultados del análisis y síntesis, de acuerdo con unos criterios propuestos, internos o externos.

3.1.2. Colombia: Bloom sin taxonomía

La propuesta de Bloom se sustentaba en la construcción de objetivos de programas de formación que pudieran medirse. A su vez los objetivos involucraban procesos cognitivos ordenados de menor a mayor dificultad. El propósito, una vez más, era ayudar a aquellos estudiantes que no alcanzaban determinados objetivos.

En concordancia con esta propuesta, Bloom proponía procesar y analizar resultados de pruebas antes que con la curva normal con los objetivos planteados en el programa, para determinar qué tanto éstos se cumplían.

Recordemos las críticas formuladas por Cronbach y Scriven sobre la evaluación en la década de 1960, aquella que se sustentó política y financieramente en *The National Defense Education Act* (1957) y *The Elementary and Secondary Act* (1965) y cuyo centro fue la aplicación a nivel nacional de tests estandarizados.

Durante la década de los sesenta se dieron discusiones sobre el porqué y para qué de la evaluación educativa. Tales controversias marcaron una divisoria de aguas entre lo que se considera evaluación tradicional y evaluación moderna. Durante esta década se construyeron diferentes modelos de evaluación que intentaban superar los considerados tradicionales (el de objetivos de Tyler y Bloom), no obstante muchos juzgan que fue imposible desprenderse tan rápido de la herencia.

También, durante este período se avizoró que todos los modelos de evaluación, los tradicionales y los modernos tienen en cuenta intereses de grupos de poder; están

sustentados en métodos monistas y dogmáticos; los comportamientos observables son reducidos a indicadores y plantean un visión ideal de la realidad.³⁹⁰

En general durante la década de los sesenta, la práctica en evaluación educativa se caracterizó por:

- Las tensiones que implicó utilizar el método de evaluación basado en objetivos.
- La necesidad de evaluar tanto los logros esperados como los no esperados.
- Tener en cuenta otras variables como el mérito y el valor para realizar juicios evaluativos.
- El desarrollo de una literatura y vocabulario propio de la evaluación.
- La creación de más de 40 modelos de evaluación más o menos formalizados.³⁹¹

En el contexto anterior ubiquemos la recepción de la propuesta de Bloom en Colombia, la cual fue parcial y poco tuvo en cuenta los debates que se dieron sobre el por qué y para qué de la evaluación, así como de los métodos adecuados para evaluar programas. Se adoptó y adaptó Bloom a la situación nacional, según los siguientes criterios:

³⁹⁰ Mateo, Joan. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona. ICE-Horsori, 2000, p. 31. Versión del texto en http://books.google.es/books?id=G64DISJoTBAC&pg=PA11&lpg=PA11&dq=evaluacion+educativa,+su+pr%C3%A1ctica+y+otras+met%C3%A1foras&source=bl&ots=CVctL5AWKn&sig=2z6t55ZfWH8H0DJUeRhq1PwOboY&hl=es&ei=8NJQS5KQJsaVtgfW6pitDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=7&ved=0CBwQ6AEwBg#v=onepage&q=&f=false

³⁹¹ Martínez Mediano, Catalina. *Evaluación de programas educativos: Investigación evaluativa, modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED, 1997, pp. 119-123.

En primer lugar, de los seis procesos cognitivos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, sintetizar y evaluar, en Colombia se utilizaron para el diseño y construcción de pruebas tres de ellos, a saber: conocimiento, comprensión y análisis.

En segundo lugar, la propuesta curricular del país en la década de 1960 no se ajustaba al proyecto de construcción de objetivos. Por lo cual las pruebas daban más cuenta de la importancia de temas de acuerdo con las horas que tuvieran prescritas en el currículum que a objetivos que debían alcanzarse.

Por tanto las pruebas de Examen de Estado de Ingreso a la Educación Superior no fueron utilizadas para apreciar la distancia entre currículo planteado y lo enseñado, su función esencial fue la selección de estudiantes para ingreso a la educación superior.

De aquí se deriva la tercera modificación. En Colombia los resultados se procesaron y analizaron de acuerdo con la curva normal; es decir, las pruebas sustentadas en la metodología de Bloom, sirvieron para clasificar y seleccionar, antes que para ayudar a los estudiantes. En nuestro país se utilizó un modelo para lo que no servía o por lo menos se desfiguró la propuesta original. Esto significa Bloom sin taxonomía.

De esta forma, los resultados de las pruebas diseñadas, construidas y aplicadas en Colombia corroboran los privilegios y clasificaciones sociales. Recordemos que Bloom demandaba que los resultados obedecieran a una lógica educativa más que técnica. En Colombia este criterio no se ha observado.

Además, la apropiación, en la forma como se hizo en Colombia, del método de Bloom deja entrever diferentes aspectos. Resaltemos algunos. El número de interesados en el tema de la evaluación educativa en el país es reducido; también lo son los debates o discusiones sobre el tema. Solo hasta la década de los noventa los críticos de la evaluación

vislumbraron lo que se discutió en la década de los años sesenta en Estados Unidos y Europa, especialmente lo tocante a las implicaciones políticas de la evaluación. Pero muy poco o nada se dice sobre la técnica de pruebas objetivas, la forma de procesar y analizar resultados o los impactos de la evaluación.

3.2. Evaluación periférica

Similar al rasgo periférico que caracterizó los proyectos modernizadores que se impulsaron en el país durante la primera mitad del siglo XX, la recepción de la evaluación educativa también tuvo esta impronta.³⁹²

El fracaso de los diferentes intentos de las elites nacionales para sacar al país del atraso técnico, científico y cultural, emprendido durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, hizo que la recepción de las ciencias sociales y humanas tuviera un acento instrumental.³⁹³ En otras palabras que se apropiara la fórmula y no el sentido de la misma; que se acogieran ramas del saber ligadas al positivismo, al determinismo o al evolucionismo y se dejaran de lado aspectos sociales y culturales. También repercutió en el nivel de crítica que se hicieran sobre estos saberes, ya que ésta era irrelevante o innecesaria en un contexto donde saberes instrumentales eran reclamados por las dinámicas de la economía; además estaban amparados por el mote de científicos.

³⁹² Corredor, Consuelo. *Los límites de la modernización*. Bogotá: Cinep, 1992.

³⁹³ Marco Palacios, "Modernidad, modernizaciones y ciencias sociales", *Análisis Político*, N° 23, septiembre-diciembre de 1994, pp. 5-33.

Por otra parte el carácter instrumental los reducía al manejo de expertos que apropiaban estos saberes durante viajes al exterior o contaban con el manejo de idiomas (inglés, francés) o estaban habituados a la nomenclatura de las ciencias naturales o exactas que les permitía apropiarlos.

La apropiación de técnicas de evaluación educativa durante la primera mitad del siglo XX obró como desbloqueo epistemológico que ofreció a las ciencias sociales una puerta para salir de las explicaciones providenciales y entrar en las científicas sobre el comportamiento escolar. Foucault explica esta circunstancia porque el examen sitúa a los individuos “en una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan. Los procedimientos de examen han ido inmediatamente acompañados de un sistema de registro intenso y de acumulación documental.”³⁹⁴ Aunque rudimentarios en sus formas cuantitativa o cualitativa, más en la primera mitad del siglo XX, los códigos que proporciona el examen marcaron “el momento de una “formalización” inicial de los individual”³⁹⁵ en el campo escolar.

Foucault va más allá de lo escolar y considera que el aparato de escritura (toda la documentación alrededor de los exámenes) abre dos posibilidades que son correlativas:

La constitución del individuo como objeto descriptible, analizable [...] 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 corporativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la

³⁹⁴ Foucault, Michell. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. 2ª reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002, p. 194.

³⁹⁵ *Idem*.

estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una “población”.³⁹⁶

De ahí la importancia del examen que se acompaña de “pequeñas técnicas de notación, de registro, de constitución de expedientes, de disposición en columnas y en cuadros que nos son familiares”³⁹⁷ pero que para un país como Colombia ofrecieron la posibilidad de considerar al individuo en el marco de las nacientes ciencias sociales. En otras palabras, el examen es un indicador del ingreso de la modernidad en las reflexiones dedicadas a lo humano: las nacientes ciencias humanas apelan por medio del examen a las descripciones singulares, al expediente, al interrogatorio, con lo cual lo humano empieza a pensarse como individuo.³⁹⁸

Lo anterior está relacionado con los proyectos de política económica que impulsaron los conservadores durante los primeros 30 años del siglo XX, que implicaron ampliación de la demanda y del mercado interno.³⁹⁹ Estas políticas reclamaban saberes instrumentales que dieran respuestas a necesidades apremiantes relacionadas con la construcción de la infraestructura del país y con la lenta inserción del país en el mercado mundial.⁴⁰⁰ En este marco, no es extraño que a mediados del siglo XIX Mariano Ospina Rodríguez emprendiera una reforma educativa que obligaba a los estudiantes de cualquier programa de educación superior a estudiar ciencias naturales. El propósito de Ospina

³⁹⁶ Foucault, Michell. *Vigilar y... Op. Cit.*, p. 195.

³⁹⁷ *Idem.*

³⁹⁸ *Idem.*

³⁹⁹ Palacios, Marco. *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994*. Bogotá: Norma, 1995.

⁴⁰⁰ Obregón, Diana. “La Academia colombiana de Ciencias Exactas, Físicas o Naturales o la búsqueda de una ciencia nacional”, ponencia al VIII Congreso nacional de Historia, Bucaramanga, 1992, pp. 267-276.

Rodríguez era atajar la tradicional vocación de la juventud colombiana por el derecho, la teología y las humanidades.

3.2.1. Saberes modernos

En el campo de la cultura, el final del siglo XIX y los primeros años del XX fueron de recepción de saberes modernos representados en disciplinas como la psicología, la medicina y la fisiología experimental, la psiquiatría, la administración, la sociología y la antropología. A apropiación tiene, por lo menos, dos significados en el caso nacional: actualizar conocimientos de los siglos XVII, XVIII y XIX, en nuestro caso, las ideas de degeneración racial y determinismo geográfico o el evolucionismo y positivismo de Darwin y Spencer. El segundo significado se refiere a contextualizar y en algunos casos adaptar teorías, métodos y técnicas de países desarrollados a la situación local. La evaluación educativa atravesó procesos que tienen relación con los dos significados de apropiación.

La recepción de saberes modernos converge y tiene eco en un afán de reforma de la pedagogía y educación pública durante los primeros años del siglo XX. A juicio de quienes portaban los saberes modernos, la educación del país debía dejar atrás el modelo pestalozziano, que se transformó en pedagogía oficial confesional, para entrar o asumir los criterios de lo que entonces se denominó Escuela Activa. El sustento de ésta eran los saberes modernos, entre los cuales la evaluación educativa gozaba de credibilidad por la trayectoria que comprendía a comienzos de siglo, por lo menos cincuenta años.

Los dos significados de apropiación dejan claro que la producción de conocimiento fue escasa o marginal. En evaluación educativa, por ejemplo, se apropió Bloom pero no se pensó en una propuesta que obedeciera a la situación nacional.

Sin embargo, la apropiación articulaba discursos de diferentes corrientes con situaciones locales lo que hacía que el producto tuviera características particulares. Verbigracia, en evaluación educativa un saber moderno, técnico e instrumental se articuló con la tradición de clasificación social –cuya última expresión al comenzar el siglo XX fue el debate sobre la degeneración de la raza-, la cultura católica, conocimientos tradicionales y un país rural. Podemos concluir de lo anterior que la cultura moderna no tuvo su correlato en la modernización del país.

Como ya dijimos con Foucault, la evaluación educativa ayudó a desbloquear en términos epistemológicos el saber social, con ello contribuyó a configurar el paso de lo subjetivo a lo objetivo. Esto es: la evaluación educativa permitió recoger información de individuos que luego de procesada y analizada, posibilitaba decir algo del individuo y de la población a la que pertenece. En Colombia, el desbloqueo epistemológico interactuó con la desconfianza sobre el pueblo y el individuo, lo cual está relacionado con el uso de la curva normal como mecanismo para procesar y analizar resultados; la curva normal permite de antemano saber que una elite “pasaba” las pruebas, en tanto, la gran mayoría de la población que aplicaba, las perdía.

Lo anterior está ligado con la conveniencia y coherencia política de los saberes modernos. En otras palabras: la técnica de la evaluación educativa se adaptó con las circunstancias de la política nacional e internacional no solo en el nivel discursivo, también

en el presupuesto. Esto pudo ser agravante para hacer de la evaluación un saber instrumental.

También, el desbloqueo interactuó con la censura eclesiástica lo que restringió la evaluación a un modelo y evitó debates sobre el tema. De esta manera, las advertencias que algunos investigadores estadounidenses y europeos hicieron sobre las limitaciones y alcances de los tests durante las décadas de 1950 y 1960 escaso o nulo eco tuvieron en el país. En este marco se entiende la adaptación de Bloom: su propuesta de evaluación, ligada a saberes modernos, se apropió de acuerdo con la desconfianza al individuo, al pueblo y el poder eclesiástico.

Durante la primera mitad del siglo XX se puso de moda lo moderno. Ello fue un factor para que la evaluación educativa gozara de recepción en ciertos círculos culturales, ya que lo moderno se consideró por entonces sinónimo de válido, científico y objetivo. Además, lo moderno contagió de optimismo a una generación que apropió sus discursos para impulsar transformaciones que diferenciaban el pasado del presente y del futuro.

De esta manera, quien no aceptaba la ciencia y su método, los saberes experimentales que permitían su aplicación, lo medible, lo material, lo visible, lo útil, lo actual, lo individual no era moderno. La evaluación educativa encajaba como anillo al dedo en este nuevo derrotero de mediados del siglo XX; medir rasgos psicológicos o conocimientos y aptitudes era una muestra de la eficacia de la experimentación y observación científicas, partes del método científico considerado forma válida de conocimiento.

Así lo remarcó Ovidio Decroly en conferencia dictada en 1925: es científico aquello que captan los sentidos y que puede ser cuantificado...

El fenómeno que no se mide es, en todas las ciencias, hecho aislado, investigación sin trascendencia práctica que no permite establecer diferencias ni apreciar calidades.⁴⁰¹

La evaluación educativa, que mide rasgos psicológicos a través de la toma de datos, se oponía a las preocupaciones por la interioridad, la esencia del ser humano o las facultades del alma temas propios de la tradición colonial. Sobre ellos se especulaba como método para hallar la verdad. En palabras de Pieron “la ciencia no es materialidad ni espiritualidad, sino [...] hechos y datos sistemáticos que se consignan”.⁴⁰² A diferencia, la evaluación, asociada al evolucionismo, dio a cada estudiante un lugar en la sociedad. Para ello recurrió a baterías de pruebas que median las aptitudes y características de los estudiantes.

El afán de salir del atraso y entrar en el presente moderno interesó a políticos e intelectuales. La mayoría de los presidentes de la República Conservadora antes de serlo estuvieron en Estados Unidos o Europa, de donde adoptaron un modelo que luego imitaron. Igual sucedió con los intelectuales. Algunos de ellos viajaron y estudiaron con los representantes de las disciplinas científicas, tal el caso de Agustín Nieto Caballero, Eduardo Vasco, Miguel Jiménez López, Luís López de Mesa y José Francisco Socarrás. Después de

⁴⁰¹ Decroly, Ovidio. *El doctor Decroly en Colombia*. Inspección Nacional de Educación primaria y Normalista. Bogotá: Imprenta Nacional, 1932, p. 123.

⁴⁰² Pieron, Henri. *Conferencias de psicología*. (Reconstruidas y traducidas por Gabriel Anzola Gómez y Alberto Ruiz). Bogotá: Imprenta Nacional, 1934, p. 26.

regresar al país, los intereses de intelectuales y políticos convergieron. Razón por la cual muchos de los primeros impulsaron desde cargos públicos o privados la renovación de la educación.

Otra forma de beber modernidad fue traer al país a sus más destacados representantes: “Ovidio Decroly en pedagogía y psicología del niño, Raymond Buysé en pedagogía y Henri Pieron –sucesor de Alfred Binet en la dirección del Laboratorio de psicología Fisiológica de París- en fisiología y psicología experimental”⁴⁰³ recorrieron parte del país entre 1925 y 1934 en eventos académicos a través de los cuales difundieron su pensamiento. La institución más beneficiada con estas visitas fue la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, en cuyas aulas Buysé y Pieron fueron profesores visitantes.

También, los gobiernos invitaron ciudadanos de los países desarrollados para que orientaran la educación. Tal el caso de la segunda Misión Alemana, contratada durante la administración de Pedro Nel Ospina; la contratación del alemán Julius Sieber para dirigir la Escuela Normal de Varones de Tunja y de su coterránea, Francizka Radlke para orientar el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas en Bogotá.

El discurso moderno como discurso racional tenía sus limitaciones. En su afán por ser ciencia, la psicología de los años 1930 descartó todo aquello que no se podía medir de manera precisa, ello repercutió en el desarrollo de la propia disciplina que centró su atención en ramas como la psicofísica y la psicología sensorial.

⁴⁰³ Sáenz Obregón, Javier. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. vol. 1. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia/Clío, 1997, p. 10.

En cuanto a la evaluación educativa centró su atención en medir rasgos psicológicos ligados con la política económica encaminada a hallar el progreso del país. Características como el deseo, los sentimientos y la imaginación; la voluntad, la estética, la ética o los procesos sociales fueron dejados de lado, entre otras razones porque para la “ciencia moderna” éstos inspiraban desconfianza y para los pedagogos modernos eran expresión de degeneración de la raza, ociosidad, voluntad y carácter débiles, y de desperdicio de energías. Los sentimientos, el deseo y la imaginación no eran racionales; no eran susceptibles de evaluación y su cultivo podría generar desequilibrios sociales.

Los modernos no eran tan modernos, acogieron una ciencia limitada o limitaron las ciencias a la política económica. En otras palabras, la noción de progreso proveyó un marco para acoger los discursos racionales. En la educación esta situación une lo moderno con lo tradicional, o la ciencia con la clasificación social conformando un mecanismo privilegiado para la transición hacia la modernidad, el cual comparten educadores católicos, tradicionales y modernos.

Por ello no es raro que intelectuales identificados como modernos y que defendían la pedagogía activa, articularan sus posiciones con las de la Iglesia católica. Esta articulación los llevaba a separar discursos modernos considerados peligrosos para la cultura católica. Miguel Jiménez López provee un ejemplo al identificar las diferencias entre la pedagogía activa con el materialismo y el utilitarismo:

Creación audaz de la doctrina pragmatista, que proscribía todo conocimiento y toda disciplina intelectual que no entrañen una aplicación directa a las necesidades de la vida, era de preverse que la nueva educación fuera más allá

del punto deseado; que las generaciones formadas en sus métodos no vieses en la acción sino un instrumento para finalidades inmediatas y tangibles; [...] que de esa suerte, sufrieses la juventud una reducción de su horizonte espiritual, con gran detrimento de los más altos y bellos atributos de la personalidad humana [...] Las normas eternas de conducta ante los problemas morales no pueden motivarse, como las enseñanzas de la técnica y del dibujo, en simples necesidades internas o en condiciones ambientales. La disciplina de la conciencia ha sido, en todos los tiempos y para todos los sistemas, algo más que una reacción nacida de exigencias orgánicas. Otras formas superiores de cultura espiritual, la obra artística, la idealidad, la facultad generalizadora del filósofo y del esteta, son también modos de actividad que caen fuera del campo visual de una pedagogía estrictamente utilitarista.⁴⁰⁴

No obstante el utilitarismo proporcionó el marco teórico para la escuela activa, receptora y promotora de la modernidad, Jiménez López, lo atacaba haciendo eco a la tradición; la Iglesia lo consideraba contrario al dogma. Otros pedagogos activos resolvieron el asunto de manera salomónica: la ciencia es neutral en el terreno de los valores y las creencias religiosas.⁴⁰⁵

La base del discurso educativo moderno fue la biología. De sus explicaciones se extrajeron los símiles y figuras para explicar el mundo educativo a través de la psicología experimental que el sucesor de Binet –Henri Pieron- consideró como “ciencia biológica de los comportamientos del hombre y de los animales”.⁴⁰⁶

⁴⁰⁴ Jiménez López, Miguel. *La escuela y la vida*. Lausanne: Imprimeries Réunes, 1928, p. 115-116.

⁴⁰⁵ Fernández de Castro, Rafael. *Pedagogía y psicología experimental para maestros*. Barranquilla: Escuelas Bolivarianas, 1936.

⁴⁰⁶ Pieron, Henri. *Conferencias de psicología*. (Reconstruidas y traducidas por Gabriel Anzola Gómez y Alberto Ruiz). Bogotá: Imprenta Nacional, 1934, p. 17.

Por tal razón, lo teórico y lo filosófico –identificados con la tradición- fueron proscritos como mecanismos de enseñanza. La observación como forma de aprendizaje reemplazó a la memoria, el signo y la abstracción. Uno de los defensores de la pedagogía activa lo expresaba de la siguiente manera:

Todos esos conocimientos han nacido de la observación directa de la cosas y que de esta manera deben enseñarse a los hombres [...] es solamente con los ojos abiertos ante la luz del universo y con las manos puestas en contacto con la materia como el niño aprende las primeras letras y la historia y las artes, las profesiones y las ciencias.⁴⁰⁷

El recelo contra lo simbólico y lo lingüístico –su correlato en la política de las primeras décadas del siglo XX fue la consigna de menos política y más administración- implicó una ruptura con las imágenes construidas sobre el pasado. El pragmatismo en boga favorecía conocimientos útiles y aplicables para la vida material y social del hombre; lejos de este objetivo estaban las humanidades y disciplinas sociales que no proporcionaban elementos que favorecieran la adaptación del hombre al progreso económico.

El único reducto útil y práctico de las humanidades y disciplinas sociales para el hombre era proporcionar cultura –entendida como erudición- o conjunto de datos necesarios de saber. De ahí la tendencia de las primeras pruebas de historia del Examen de Estado en medir información, datos, que para la psicología del momento son homologables a fenómenos naturales que se captan por los sentidos.

⁴⁰⁷ Jiménez López, Miguel. *La escuela... Op. Cit.*, pp. 8-9.

Para los promotores de la pedagogía activa toda disciplina científica debía proporcionar al hombre conocimientos que le permitieran adaptarse a un mundo industrializado. Éste cuestionaba valores tradicionales. Además, el mundo moderno era fuente de nuevos sectores sociales, y en él el tiempo y las personas tenía otro significado.

Las disciplinas científicas eran tales porque proporcionaban utilidad inmediata, condición que no podían satisfacer las humanidades y las ciencias sociales. Esto lo recordaba William James, cuyos textos fueron utilizados para formar a las nuevas generaciones de docentes de la Colombia moderna:

La creencia popular ha estimado siempre el valor de los procesos intelectuales según sus efectos en la vida práctica. Pero los filósofos, en general, han acariciado otra idea. La gloria suprema del hombre, han dicho, consiste en ser una criatura racional, capaz de conocer la verdad absoluta, eterna y universal. El uso de la inteligencia en los negocios prácticos es secundario. La labor teórica es propia del alma [...]

Es imposible ocultar este hecho: la psicología actual se despreocupa de las funciones puramente intelectuales, sobre las cuales Platón y Aristóteles, y todo lo que se puede llamar tradición filosófica clásica habían insistido, para interesarse, en cambio, por el aspecto práctico de la actividad humana, demasiado tiempo desdeñado.⁴⁰⁸

Apenas entrado el siglo la dinámica educativa, social, económica y cultural del país fue proclive a la ciencia moderna. Esto quiere decir a aquellos conocimientos que acogían el método científico (experimentación y observación); la evaluación educativa, la medición

⁴⁰⁸ James, William. *Charlas pedagógicas*. Biblioteca del Maestro. Bogotá: Imprenta Nacional, 1944, p. 25.

de rasgos psicológicos a través de la observación, experimentación o aplicación de tests, contaba ya con una trayectoria que la tornó afín con los procesos educativos, políticos, económicos y culturales de la primera mitad del siglo XX. Además los resultados de la evaluación educativa proporcionaban resultados que podían ayudar a entender la realidad y a tomar decisiones para modificarla.⁴⁰⁹

Concomitante con el desarrollo de la evaluación educativa durante la primera mitad del siglo XX, no existían unas ciencias sociales consolidadas y las que estaban, estaban influidas por las querellas políticas-ideológicas. En este contexto, el examen fue acogido porque tenía tradición científica (recordemos la escuela francesa y norteamericana), cierta madurez y comulgaba con la clasificación social de las que hablamos en el Capítulo I. La evaluación educativa tuvo a su favor la ausencia del filtro de la politización, lo cual no quiere decir que no se usara con criterios políticos. El desarrollo teórico dependía de la experimentación, es decir, era un saber propicio con la coyuntura económica (servía para algo) y con la idiosincrasia de un país, acostumbrada a clasificar.

3.3. Instrumentación del saber: textos, exámenes y currículo

En las aulas de clase es posible todavía escuchar viejas formas de pensar sobre los problemas sociales, posiblemente debido a deficiencias en la preparación de profesores o escasa difusión de las nuevas formas de trabajo de las ciencias sociales. Por ello y debido a múltiples factores, el conocimiento social que se transmite en la educación tiende a

⁴⁰⁹ Sáenz Obregón, Javier. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. vol. 1. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia/Clío, 1997, pp. 3-23.

anquilosarse, a permanecer inmune a los nuevos vientos que oxigenan viejas formas de considerar o abordar un problema.

Los textos de enseñanza son un ejemplo de lo anterior. Así por ejemplo, en una investigación realizada por María Floralba Aguirre Zuleta, profesora del departamento de geografía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la universidad de Caldas, sobre textos de geografía utilizados por los maestros de la ciudad para la enseñanza, concluye que “tienen un enfoque ecléctico porque, con frecuencia, los autores mezclan postulados deterministas, posibilistas, cuantitativistas y radicales en los diferentes temas y unidades que desarrollan”⁴¹⁰.

Igual diagnóstico hace Gabriel Restrepo a propósito de una comparación entre dos textos de historia, uno del año 1957 y otro de 1987⁴¹¹. Según Restrepo, pese a las diferencias en el diseño, se conserva una mentalidad autoritaria. Al analizar el tratamiento que dan los textos en mención al problema de la invasión de los árabes a España en el año 710 y la consideración del islamismo, encontró que no existían mayores diferencias:

“El texto de 1957 es de saber narrativo, literario y fabuloso, heroico, agónico, partidista, biográfico, fechado y toponímico, articulado con predominio de texto escrito.”⁴¹² Para el autor del texto, los héroes Gegal - Tarik y don Rodrigo son la esencia explicativa del choque entre dos pueblos, dos mentalidades, dos religiones, dos gobiernos. El islamismo es caricatura si de presentar sus dogmas y ritos se trata y lisonja en cuanto se parece al cristianismo.

⁴¹⁰ Aguirre Zuleta María Floralba. “Una mirada a los textos de geografía económica de Colombia”. Manizales, Caldas, abril de 1997, mecanografiado, p. 10.

⁴¹¹ Los textos comparados fueron de editorial Voluntad (Granados, 1957; Noreña y García, 1987).

⁴¹² ICFES. Servicio Nacional de Pruebas. “Bases conceptuales de la prueba experimental en ciencias sociales”. Santafé de Bogotá, abril 18 de 1996, mecanografiado, p. 12.

En el texto del año 1987, la conquista árabe pierde interés, la presentación es escueta, y Europa y España se pierden en un mar de datos que dejan de lado el influjo de la cultura árabe en la España que conquistó América. El islamismo es considerado con benignidad en unas oportunidades; en otras, raza y religión se confunden en expresiones adjetivadas como “gentes desorganizadas”. El texto de 1987 cae en la “ignorancia enciclopédica” consistente en un espíritu que busca abarcarlo todo sin debida selección y en “descrestar” con el saber. Producto de ello, siguiendo a Carlos Calderón, son textos sin investigación, llenos de lugares comunes y que no renuevan el conocimiento en los alumnos no por los nuevos datos más por la apreciación sobre ellos.

El carácter anquilosado del saber social en la escuela tiene relación con el diseño de los curriculum y con la permeabilidad que en ellos tienen las nuevas visiones de las ciencias sociales. Ello puede ser posible debido a que quienes elaboran los curriculum trabajan desde dichas visiones o porque los docentes, en el aula, las incorporan en su discurso. Lo segundo es menos probable que lo primero, si nos atenemos a la calidad de las licenciaturas en ciencias sociales. Por lo general, el profesor termina transmitiendo el curriculum y el saber que los textos desarrollan.

Como mencionamos, lo que en la escuela se imparte en términos de conocimiento deriva, en forma directa, de lo que establece el Ministerio de Educación Nacional (MEN) por medio de los curriculum. A él se acogen textos y maestros.

3.3.1. Pruebas currículo

Las pruebas de rendimiento académico que se aplican en Colombia, en el plano nacional, desde el año 1968 tienen una estrecha relación con los currículum. Ellas recogen los planteamientos de éstos, fundamentalmente porque son el parámetro común a partir del cual se deben diseñar pruebas de conocimientos; las preguntas de las pruebas se basan en los temas que plantean los currículum y que deben desarrollar estudiantes y docentes en las aulas. El currículum es el puente obligado entre las pruebas y lo que los estudiantes adquieren o deben adquirir en la escuela. A su vez, los temas de la prueba son una muestra representativa de los temas básico objeto de estudio de estudiantes; en otras palabras, los tests inquieran sobre mínimos de conocimientos, de esta forma las pruebas obligan a que en los planteles educativos existan ciertos niveles de exigencia hacia los saberes básicos.

Lo anterior nos ayuda a valorar la importancia de estándares nacionales que establecen unos acuerdos básicos en el plano nacional, permiten coordinar el sistema educativo con miras a promover el aprendizaje de los alumnos y garantizan -de acuerdo a la situación económica, política y cultural del país- igualdad de oportunidades.⁴¹³

Las pruebas constituyen entonces una forma de apreciar la relación entre currículum, escuela y estado del arte de las diferentes disciplinas. Debido a ello podemos mirar con detenimiento los enlaces entre los estándares nacionales (currículum) y las preguntas, así como las relaciones de estos dos componentes con los debates que sobre los contenidos del currículum circulan en el país.

⁴¹³ Diane Ravitch, "Estándares Nacionales en Educación". Programa de promoción de la Reforma Educativa en América latina, PREAL, Washington, diciembre de 1995, 31 págs.

A continuación estudiaremos dicha relación en las pruebas de los años 1965, 1966, 1967 y 1968, año en que por primera vez se aplicaron pruebas censales de ciencias sociales (historia y geografía) en el país. Analizaremos algunas preguntas de historia que conformaron estas pruebas, buscaremos su relación con el curriculum y confrontaremos lo que dicen las pruebas con las perspectivas que en dicho momento se registraban en las ciencias sociales, en especial en el campo de la historia.

Siguiendo el planteamiento metodológico conviene presentar un resumen de la historia de las pruebas de sociales entre los años 1965-1968: desde la experimental de 1965, aplicada en tres colegios, hasta la primera prueba de historia aplicada en el ámbito nacional en septiembre de 1968.

3.3.2. Saberes instrumentalizados

3.3.2.1. Pruebas por demanda.

En el archivo del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES se conserva copia del cuadernillo de la primera prueba de conocimientos en Ciencias Sociales (historia y geografía) y Filosofía, aplicada en agosto de 1965. Los alumnos de grado sexto de bachillerato del Departamental de La Merced, el Mayor Distrital y el Instituto de la Salle de Bogotá presentaron la prueba que diseñaron psicólogos de la Sección de Admisiones y Orientación Profesional de la Asociación Colombiana de Universidades y del Fondo Universitario Nacional. Cien preguntas conforman el test, para

las cuales se estimaron dos horas como tiempo suficiente para ser contestadas. El objetivo del examen era "apreciar [...] conocimientos en Ciencias Sociales y Filosofía".⁴¹⁴

El cuadernillo consta de dos partes según el tipo de preguntas que agrupan. La primera parte reúne 83 ítems con un enunciado y cinco posibilidades de respuesta, reseñadas con letras mayúsculas desde la A hasta la E. La segunda parte, agrupa 17 preguntas (84 -100) de AFIRMACION - RAZON, entre las cuales se deben establecer relaciones de acuerdo con cinco posibilidades.⁴¹⁵

Noventa y cuatro alumnos de los tres colegios mencionados presentaron la prueba y de acuerdo con la distribución de frecuencias, cinco alumnos, abordaron y resolvieron entre 60 y 64 preguntas; tres, entre 10 y 14 preguntas, y la mayoría de los alumnos entre 30 y 54 preguntas.⁴¹⁶

El contenido de las preguntas se determinó de acuerdo con los programas oficiales para educación media (Resolución No. 0674 de 1962 del Ministerio de Educación Nacional). Estos programas están divididos por unidades cada una de las cuales tiene asignado un determinado número de horas clase de acuerdo con la importancia de los temas que contenga. La Resolución No. 0674 preveía la siguiente temática para historia (ver anexo 1).

⁴¹⁴ ICFES, Servicio Nacional de Pruebas, División de Desarrollo de Pruebas, Sección Banco. Carpeta EC 1 - 1, "Especificaciones para la prueba de conocimientos en ciencias sociales y filosofía que se utilizará en las admisiones universitarias". Bogotá, agosto de 1965, mecanografiado.

⁴¹⁵ ICFES, Servicio Nacional de Pruebas, División de Desarrollo de Pruebas, Sección Banco. Carpeta EC 1 - 1, "Cuadernillo Prueba EC - 1". Bogotá, agosto de 1965, mecanografiado.

⁴¹⁶ ICFES, Servicio Nacional de Pruebas, División de Desarrollo de Pruebas, Sección Banco. Carpeta EC 1 - 1, Distribución de Frecuencias, agosto de 1965, mecanografiado.

De igual forma, en la construcción de la tabla de especificaciones o estructura de prueba, se derivó de la intensidad horaria la importancia de los temas y por ende el mayor o menor número de preguntas. La prueba de Ciencias Sociales se construyó con base en cuatro componentes temáticos: Historia, Geografía, Instituciones Políticas, Psicología y Filosofía. A cada tema se le asignó un número de preguntas según la importancia que ocupaban en el curriculum. De esta forma, 40, 30, 10, 20 respectivamente. Como observamos, en esta estructura la historia tenía la preeminencia. A su vez, este componente se subdividió en cuatro temas: Prehistoria; Historia Antigua y Edad Media; Época Moderna, Contemporánea y América; por último, Colombia.

De estos cuatro temas, a la historia de Colombia le corresponde el mayor número de preguntas, y a prehistoria, el menor.⁴¹⁷ De acuerdo con lo anterior y teniendo presente la estructura de prueba arriba citada, podemos realizar el siguiente cuadro en el cual se muestra la tabla de especificaciones para historia (ver anexo 2).

Esta prueba se aplicó a las universidades o centros que la solicitaban con el fin de seleccionar estudiantes en sus claustros. El siguiente listado ofrece fechas, nombres de universidades y carreras, así como el número de aspirantes a la primera prueba de sociales aplicada con el fin de seleccionar aspirantes a la educación superior. (Ver anexo 3).⁴¹⁸

En relación con el comportamiento de la prueba entre los aspirantes a las diferentes carreras, se puede decir que éste fue más equitativo entre aquellos aspirantes a carreras como matemáticas, biología, física, arquitectura, derecho que entre los aspirantes a carreras relacionadas con ciencias humanas: sociales, filosofía, economía del hogar. Posiblemente

⁴¹⁷ ICFES, Servicio Nacional de Pruebas, División de Desarrollo de Pruebas, Sección Banco. Carpeta E C 1- 1, "Distribución del contenido de las preguntas en la prueba de ciencias sociales", Bogotá, agosto de 1965, mecanografiado.

⁴¹⁸ ICFES, Servicio Nacional de Pruebas, División de Desarrollo de Pruebas, Sección Banco. Carpeta C 1 - 1. "Aplicaciones de la prueba C- 1 - 1". Bogotá, 11 de agosto de 1967, mecanografiado.

esto se relaciona con el método con el que se enseñan las ciencias sociales, es decir, como la memorización de datos.

De otra parte, la mayor demanda de la prueba se registró en las universidades de provincia como la del Atlántico, Santiago de Cali y Cartagena y la menor en las de Nariño, Caldas y Quindío. Las universidades de Bogotá, ocuparon un lugar intermedio.

En cuanto al comportamiento de la prueba, en las universidades del eje cafetero estuvieron los mejores resultados. En la Universidad de Caldas, de 100 preguntas, un alumno contestó 89. Estos buenos resultados se ratifican en los promedios, 53.8 y 47.6 para las universidades de Quindío y Caldas, respectivamente.⁴¹⁹ Sin embargo, aplicada la prueba para comparar promedios con distinta población, la Universidad de Caldas es superada por la Gran Colombia. (Ver anexo 4).

Probablemente en octubre de 1967 se cambia la estructura de prueba o tabla de especificaciones, ya que a partir de noviembre se implementa y se aplica una prueba que reduce de 100 a 80 las preguntas en Ciencias Sociales y Filosofía. Historia, pasó de 40 preguntas a 32. Esta prueba se denominó Conocimientos 1-2 (C 1-2).⁴²⁰

⁴¹⁹ ICFES, Servicio Nacional de Pruebas, División de Desarrollo de Pruebas, Sección Banco. Carpeta C 1 -1. "Distribución de frecuencias obtenidas en la prueba C 1 - 1 por los aspirantes a ingresar a la universidad del Atlántico, Quindío, Santiago de Cali, Caldas, Cartagena, Gran Colombia, Nariño y UPTC", Bogotá, 11 de agosto de 1967, mecanografiado. Dado que la información se encuentra dispersa en diferentes hojas, realicé el cuadro que reúne la información de las universidades citadas.

⁴²⁰ ICFES, Servicio Nacional de Pruebas, División de Desarrollo de Pruebas, Sección Banco. Carpeta C 1 - 2. "Tabla de especificaciones de la prueba C 1 - 2", Bogotá, Octubre de 1967, mecanografiado.

3.3.2.2. Pruebas por oferta

Esta prueba es la primera que se aplica a nivel nacional. La presentaron 14.141 aspirantes a instituciones de educación superior, el 7 y 6 septiembre de 1968⁴²¹. La prueba conserva la misma estructura de octubre del 67 y adiciona 10 preguntas de ensayo distribuidas en 40 grupos.

La prueba se conoce como C 10-1 y a diferencia de las anteriores pruebas fue implementada por el naciente Servicio Nacional de Pruebas, en el 68, adscrito a la Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional.

Según la tabla de especificaciones la prueba estaba conformada por cien preguntas, distribuidas en dos partes según el tipo de preguntas: la primera parte agrupa las preguntas tipo I, de la 1 a la 77 y la segunda de la 78 a la 90, las preguntas tipo VIII.

3.4. El hecho histórico. Análisis historiográfico

El currículo que fijó el Decreto Número 045 de 1962 para ciencias sociales, y por ende para historia, está fundamentado en una concepción tradicional de la historia. Este paradigma historiográfico se basa en una visión providencialista de la historia que se plasma en un curriculum de carácter deductivo. La historia tiene un comienzo y un fin a través de una línea cronológica y como tal, en los cursos de historia, se debía partir de lo

⁴²¹ A diferencia de las pruebas EC 1-1, C 1-1 y C 1-2 que fueron realizadas por la Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional; la C 10 - 1 hace parte de las pruebas de Estado con las cuales nace el SNP. Cfr., ICFES, Servicio Nacional de Pruebas, División de Desarrollo de Pruebas, Sección Banco. Carpeta C - 10 - 1 - Sept./68 A.

más general a lo particular, de la prehistoria a la historia de Colombia, según el siguiente orden:

- Primer Curso: Prehistoria General y Humana aplicada a Colombia
- Segundo Curso: Historia Antigua y de la Edad Media
- Tercer Curso: Historia Moderna, Contemporánea y de América
- Cuarto Curso: Geografía e Historia de Colombia
- Quinto Curso: Instituciones Colombianas y Civismo Internacional⁴²²

De acuerdo al curriculum y en concordancia con la historiografía tradicional, la historia debía enseñarse teniendo como noción fundamental el “hecho” histórico, entendido como un punto en el tiempo que es único e irrepetible. Los hechos que conforman la historia no tienen conexión entre sí y la idea de progreso es la que permite ciertos niveles de concatenación que van, como en el curriculum, de lo general a lo particular, de los hechos grandes -por sus consecuencias y protagonistas- a los hechos locales. Dicho en otros términos, lo particular emana de lo general.

Los hechos “existen en sí”. Son objetivos y por tanto el historiador no puede hacer más que desempolvarlos. Por ello, la relación con el pasado se rompe, no existe, y los hechos así presentados cumplen una función legitimadora.

La noción de objetividad tiene que ver con calcar los hechos presentes detrás de los documentos. En este tipo de historia la teoría se rechaza por inaplicable; la historia es

⁴²² Ministerio de Educación Nacional, Decreto Número 45 de 1962. Se establece el Ciclo Básico de Educación Media y se determina el plan de estudios de Bachillerato. Bogotá, enero 11 de 1962.

historia por sí sola; por revelar las fuentes sagradas del pasado. La objetividad es igual a verdad y la verdad (datos) sinónimo de erudición.

De ahí se deriva una historia cuyos actores son las élites, las cuales privilegian la política hecha por sus antepasados. La historia así contada tiene una lógica narrativa que la hace homogénea y que apela a métodos oficiales que como tales no merecen cuestionamiento por plasmar la verdad que se conserva en documentos.

Esta particular visión de la historia pasa vía curriculum a las pruebas. La instrumentalización del conocimiento histórico en las primeras pruebas se apega a la historiografía tradicional a través de preguntas que evalúan el saber histórico como producto de una línea cronológica, ordenada a partir de acontecimientos religiosos, o de corte -únicos e irrepetibles- que cambiaron la humanidad y por tanto, es obligatorio conocimiento.

3.4.1. La línea cronológica religiosa

En el curriculum de los años 60 la historia se rige por un planteamiento deductivo (de lo macro a lo micro). La deducción parte de la Prehistoria hacia la Historia Antigua, Media, Moderna, Contemporánea y de América para llegar, por último, a la de Colombia. Existe una sucesión establecida a partir de héroes y acontecimientos. En esta sucesión, el aspecto religioso juega un papel determinante y se constituye en núcleo explicativo, en discurso ordenador.

Dentro del curriculum de los años 60, la historia que se impartía a los alumnos de bachillerato insistía en el desarrollo de las religiones, teniendo como horizonte el

cristianismo. El esfuerzo se centra en enseñar que la humanidad evolucionó hacia el cristianismo, en una secuencia que no deja duda sobre el carácter católico del ser humano.

Estos datos grabados tienen como consecuencia una simplificación de la historia en una línea que tiene un comienzo y un fin precisos, lógicos. Del monoteísmo al politeísmo y luego al monoteísmo. Es una sucesión que se inicia en el politeísmo (egipcios), pasa al monoteísmo (islamismo, cristianismo) y se consolida en la conversión de Roma al cristianismo y en la labor insigne de las figuras de la Contrarreforma -tipo Ignacio de Loyola- que tienen como fin quitar lustre a las de la Reforma. Todo ello se afianza en la desmedida importancia que se da al Concordato colombiano. En este proceso evolutivo, la figura de Constantino sobresale por acogerse al cristianismo -y con él su imperio- y por ser inspirador del edicto de Milán, primera forma de concordato.

Observemos:

<p>El hombre del paleolítico era</p> <p>A. ateo B. monoteísta C. politeísta D. panteísta E. fetichista</p> <p>Clave B, p: 0.10, Agosto/65</p>	<p>En el antiguo Egipto se rendía culto principalmente a los</p> <p>A. animales B. ríos C. ídolos D. plantas E. oráculos</p> <p>Clave A, p: .21, 1965</p>	<p>En la antigüedad los hebreos fueron eminentemente</p> <p>A. comerciantes B. científicos C. políticos D. astrónomos E. religiosos</p> <p>Clave E, p: 0.61, 1968</p>
<p>El concilio de Nicea, el edicto de Milán y el cambio de capital del imperio romano, se realizaron en tiempo de</p> <p>A. Julio César B. Tito C. Marco Antonio D. Constantino E. Octavio</p> <p>Clave D, 1968</p>	<p>La historia económica, cultural y religiosa de los países cristianos no se explica sin Constantinopla</p> <p>PORQUE</p> <p>Esta fue durante varios siglos la primera y más populosa ciudad cristiana</p> <p>Clave A, p: 0.21, 1965</p>	<p>El concordato es un convenio celebrado entre</p> <p>A. la Santa Sede y la República de Colombia B. la Santa Sede y la Iglesia católica de Colombia C. la Iglesia colombiana y el gobierno nacional D. el estado del Vaticano y América Latina E. las repúblicas de Colombia e Italia</p> <p>Clave A, p: 0.46, 1965</p>

Como se ejemplifica, las preguntas marcan un recorrido de la humanidad, del cual la historia de Colombia es una parte lógica. Por ello, por la lógica histórica, los alumnos deben tener datos claros, en un ejercicio de cultura que no perdona el olvido. Sin embargo, los datos no dicen más que lugares comunes que la historia del momento -la del curriculum- no cuestiona, porque su oficio se limita a constatar que sucedieron.

Posiblemente las preguntas reflejen el ímpetu conservador de los años 50 que se plasmó en una educación confesional. Ello creó un ambiente que privilegiaba ciertas interpretaciones de la historia y ocultaba otros. La historia se entiende a partir de emblemas religiosos; de ahí que surja una guerra conceptual fría contra los pueblos que no son católicos. Toda la importancia de culturas como la fenicia o la árabe se reduce a su carácter de comerciantes o creadores de números o forman parte del primer eslabón hacia el cristianismo. Evolución: de lo bárbaro a lo civilizado; del politeísmo al monoteísmo.

De las culturas no católicas se deben saber datos que esconden prejuicios. Por ello los musulmanes se distinguen de los hindúes, chinos, tibetanos y japoneses por su libro sagrado, el Corán y de los romanos debe saberse que antes de Constantino, fueron politeístas

3.4.2. Los acontecimientos de corte

Otra forma de enseñar la historia fue a partir de acontecimientos únicos e irrepetibles que el estudiante no podía olvidar porque transformaron la humanidad. Ello produce una historia que da saltos, que se corta abruptamente, sin explicación, salvo el nombre de un héroe, o por el fenómeno en sí. El hecho no tiene un pasado o un presente

que ayude a entenderlo. Estos acontecimientos de corte ordenan la historia, fragmentan unidades y constituyen el paso de un tema a otro.

La historia es historia por el descubrimiento de la escritura y la prehistoria es en magnitud de tiempo más larga que la historia. La Antigüedad es importante por lo que nos legaron árabes, fenicios, chinos, persas, griegos y romanos. Y qué nos legaron: sistemas numéricos, comercio, filosofía y leyes. Los pueblos con sus culturas ya tienen un sello distintivo que simplifica su entendimiento. Todo gira en torno a dichos motes. En tal sentido, la Revolución Francesa no se debe olvidar como preámbulo de la edad contemporánea y como impulsora de los Derechos del Hombre.

La guerra, sus detalles y personajes, también cortan la historia. Es la visión político militar que engrandece la muerte como partera de cambios. Las pruebas no son ajenas a ella, doce preguntas de cuarenta, en el test de 1968, se ocupan de ella. Las Guerras Médicas, entre persas y griegos, o las que hubo entre Esparta y Atenas, no deben pasar desapercibidas por el estudiante. La batalla de Lepanto debe quedar grabada como testimonio de la lucha de la España católica contra los turcos musulmanes. La Guerra de Secesión marca el fin de la esclavitud y la campaña de Napoleón en Rusia el inicio de su ocaso. Y no se debe olvidar que la Segunda Guerra Mundial enfrentó a los aliados contra Japón, Alemania e Italia instigadores del racismo, la idolatría de Estado, la dominación mundial, la eliminación del judaísmo.

3.4.3. Colombia: Independencia, guerras, próceres y constituciones

Para el caso colombiano, la historia se explica por la biografía de sus hijos ilustres o por los cambios institucionales originados en las ideas geniales de sus próceres que se plasmaron en sendos documentos; esta historiografía le rinde culto a la civilización, los héroes son importantes porque traen progreso. Como tal, el pasado aborígen, carente de civilización, se hace opaco.

3.4.3.1. Los hijos ilustres: próceres y héroes

Tal vez el aspecto que más ordena y recalca la historia patria, tanto en el curriculum como en las preguntas, es la importancia que se da a los próceres y héroes. Unas veces como conquistadores o precursores; otras como gestores de la Independencia o militares brillantes. En las pruebas de los años que tratamos es evidente. Existen héroes para cada momento de la línea histórica. Observemos los siguientes ejemplos:

<p>Francisco Pizarro participó en la conquista de</p> <ul style="list-style-type: none"> A. México B. Panamá C. Las Antillas D. Colombia E. Perú <p>Clave E, 1965-68, p: 0.61</p>	<p>A quién pertenecen los siguientes datos biográficos: (1756-1816); en España recibió el grado de Capitán; luchó en pro de la independencia de Estados Unidos y de la revolución francesa; en Londres fundó la Gran Reunión Americana. Hecho dictador, capituló en Valencia; entregado a los realistas, fue llevado a Cádiz, en donde fue muerto</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Washington B. O'Leary C. San Martín D. Miranda E. O'Higgins <p>Clave D, 1965, 0.46</p>
<p>Se considera precursor del periodismo en Colombia a</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Juan de Castellanos B. Jorge Tadeo Lozano 	<p>Los siguientes personajes: Antonio Villavicencio, José María Carbonell, Antonio Baraya, Custodio García Rovira, Liborio Mejía, fueron víctimas de</p> <ul style="list-style-type: none"> A. la guerra a muerte de Bolívar

<p>C. Francisco José de Caldas D. Pedro Fermín de Vargas E. Manuel del Socorro Rodríguez</p> <p>Clave E, 1965, p: 78</p>	<p>B. de la expedición pacificadora C. de la revolución de los comuneros D. del 20 de julio E. de la campaña libertadora</p> <p>Clave B, 1968, p: 0.46</p>
<p>“Señale a quién corresponden los siguientes datos biográficos: (1792-1840); federalista. En 1810 se alistó en las filas de su patria; derrotado en Cúcuta y Cachiří; hizo campaña en los llanos; luchó en Venezuela, Pantano de Vargas y coronó el triunfo en Boyacá”,</p> <p>A. Soubllette B. Torres C. Bolívar D. Santander E. Nariño</p> <p>Clave D, 1965-68, p: 62</p>	

Esta visión de la historia coincide con la de la Academia Nacional de Historia, fundada en 1902, cuando el país estaba pendiente y comprometido en el fragor de la guerra civil de los Mil Días, y se funda “para trabajar con buena voluntad por el viejo y levantado lema: Pro Patria”.

Para el primer Secretario de la Academia, don Pedro María Ibáñez, los intereses de trabajo de la historiografía académica eran la patria y sus hijos eminentes, los héroes. No es casual, entonces, que la Academia y sus miembros enfilen baterías a escribir un “Diccionario biográfico de colombianos distinguidos” y que en 1924, su presidente, Eduardo Posada, propague que la labor de la Academia haya “despertado (...) aficiones intensas por la investigación de nuestras crónicas, por las adquisiciones de datos biográficos y por la aclaración de misteriosas tradiciones; cómo ha tomado parte en cuanta

obra se refiere a perpetuar el recuerdo de arcaicas hazañas y de virtudes y méritos de nuestros antepasados”⁴²³.

No es de extrañar que entre las preguntas figuren algunas de carácter biográfico, “extensas o concisas de los grandes hombres, de los padres de la patria, de los diversos modelos de héroes: militares, políticos, religiosos, científicos y culturales”⁴²⁴. Al fin y al cabo “la tarea de la Academia no es otra que afianzar, por medio de la verdad, el sentimiento colectivo por los grandes hechos, por los grandes hombres que formaron la patria”⁴²⁵. El diccionario biográfico pasa a las nacientes Pruebas de Estado.

Con lo anterior, notamos que existe coincidencia entre los curriculum escritos bajo el decreto 045 de 1962 y los objetivos de la Academia. Además de las coincidencias ya reseñadas, tanto la Academia como los curriculum se proponen celebrar y destacar cada una de las fechas gloriosas que marcaron la Independencia: batallas, escritos como el memorial de Agravios o la Carta de Jamaica.

Si tomamos el nivel de dificultad de las preguntas como indicador de familiaridad de los estudiantes con ciertos temas, podemos reseñar que la *historia patria* lideró la forma de enseñar en los años 60. De esta forma, los objetivos de la Academia Colombiana de Historia, “la patria y sus hijos eminentes”, se cumplieron.

El curriculum dispuesto a partir del Decreto 042 de 1962 también daba importancia marcada a una periodización basada en cambios institucionales, los cuales fueron posibles por relevos de gobierno, cambios de constitución o por nuevas perspectivas de organización

⁴²³ Informes anuales de los secretarios de la Academia durante los primeros cincuenta años de su fundación. 1902-1952, Bogotá, ed. Minerva, 1952, p. 191.

⁴²⁴ Tovar, Bernardo (Ed.). *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia: Editorial Universidad Nacional, 1994. 2 v.; vol. 1, p.24.

⁴²⁵ Informes anuales de los... *Op. Cit.*, p. 490.

abiertas a partir de las propuestas inscritas en algunos documentos. Esta concepción historiográfica, sustentada en los cambios normativos e institucionales es impulsada por abogados-historiadores. Para ellos, el transcurso de la historia de Colombia es el transcurso político-institucional de la Independencia a la República. En las preguntas de historia se percibe esta influencia. Observemos algunos ejemplos:

<p>El documento en cuyo texto se reclama la justa proporción en el número de representantes ante la Junta Central; se pide más ilustración para los colombianos; se recuerda como los estadinenses en número menor a los ingleses efectuaron su emancipación es</p> <p>A. los derechos del hombre B. la carta de Jamaica C. el Manifiesto de Cartagena D. el acta de la independencia E. el memorial de agravios</p> <p>Clave E, 1965, p: 0.66</p>	<p>La constitución que rige actualmente es básicamente la de</p> <p>A. Rionegro B. Angostura C. Ocaña D. Cúcuta E. 1886</p> <p>Clave E, 1965-68, p: 0.82</p>
<p>La esclavitud en Colombia fue abolida durante el gobierno de</p> <p>A. Rafael Reyes B. Tomás Cipriano de Mosquera C. Manuel Murillo Toro D. Marco Fidel Suárez E. José Hilario López</p> <p>Clave E, 1965-68, p: 0.360</p>	<p>El pensamiento político y visionario de Bolívar esta mejor reflejado en</p> <p>A. su testamento B. la carta de Jamaica C. la constitución boliviana D. el mensaje al Congreso Admirable E. cartas a Santander</p> <p>Clave B, 1965, p:071</p>
<p>La república comprende cinco períodos, que son en su orden</p> <p>A. Gran Colombia, Confederación Granadina, Nueva Granada, Estados Unidos de Colombia y República B. Gran Colombia, Nueva Granada, Confederación Granadina, Estados Unidos de Colombia y República</p>	

C. Gran Colombia, Nueva Granada, Estados Unidos de Colombia, Confederación Granadina, y República
 D. Gran Colombia, Estados Unidos de Colombia, Nueva Granada, Confederación Granadina, y República
 E. Gran Colombia, , Confederación Granadina, Estados Unidos de Colombia, Nueva Granada y República

Clave B, 1968, p: 0.37

La historia que se impartía en la década de los años 60 construida a partir de grandes acontecimientos, de héroes y guerras, establecía lazos de interpretación con el pasado, el presente y el futuro. El pasado prehispánico es sinónimo de barbarie, contrapuesto a la civilización española, católica, que cuenta con una estructura legal que articula la sociedad. Basta recordar la celebración del 12 de octubre, cuya figura central era Colón y los reyes católicos españoles; los indígenas aparecían como descubrimiento.

En las preguntas de las pruebas esta forma de observar a las culturas aborígenes también penetró. Frente al pasado indígena se mantiene una actitud neutral que oculta el aporte de ellas a la historia de estos países. Por tanto, es suficiente con preguntar cuáles son las culturas precolombinas, de dónde son los araucanos o quién fue Atahualpa. No obstante, el eje cronológico que se utiliza como indicador para ordenar en importancia las culturas precolombinas es su desarrollo arquitectónico. Por ello, en una pregunta se destacan a los mayas como los que más avances mostraron sobre aztecas, incas, caribes o chibchas.

<p>A qué grupo indígena corresponden los siguientes datos: viven todavía en la frontera de Colombia con Panamá, en la región del Darién. Son agricultores y cultivan productos de tierras cálidas, se ayudan con la caza y la pesca, tiene un limitado contacto con los blancos</p>	<p>Los araucanos habitaban en</p> <p>A. Chile B. Colombia C. Brasil D. México</p>
---	--

A. tunebos B. aruacos C. paeces D. cunas E. andaquíes Clave D, 1965, p: 0.26	E. Guatemala Clave A, 1968, p: 0.34
Entre los pueblos precolombinos, los más adelantados en arquitectura fueron los A. aztecas B. incas C. caribes D. chibchas E. mayas Clave E, 1968	Atahualpa fue un jefe A. azteca B. inca C. maya D. chibcha E. caribe Clave B, 1968

Por último, vale la pena hacer relación a la concepción que se tenía en esta historiografía del historiador y del método de trabajo que empleaba. En esta época la historia se considera un oficio, no una profesión. Ello implica que quienes la practican no son más que intelectuales, “desocupados”, que trabajan con documentos a los cuales les dan un carácter metafísico. El maestro de historia debe ser entonces un erudito que tome la historia como la gran maestra, de donde se debe sacar ejemplo.

De ahí a considerar la historia como necesaria para intensificar los fundamentos de la cultura, hay un paso. Por ello la prueba de Ciencias Sociales y Filosofía era más de conocimientos generales que de las disciplinas que integran sus saberes.

Esa no distinción de los propósitos de la historia y del método del trabajo de historiador llevaba a estudiar -mejor a instrumentalizar- el oficio de los científicos sociales. No era importante qué hiciera él con lo que hallaba, sino simplemente a qué se dedicaba. Al respecto una pregunta indaga sobre...

El científico que se ocupa de hallar y analizar los restos de culturas desaparecidas: esqueletos, utensilios, etc., es

- A. geólogo
- B. arqueólogo
- C. antropólogo
- D. etnólogo
- E. filólogo

Clave B, 1965, p:0.72

Si algo podemos concluir es la presencia marcada de la historia de la Academia en las primeras pruebas de sociales. Su particular visión de la historia centrada en el orden cronológico de hechos y personajes dejó una comprensión del pasado con base en datos.

Era competente en historia quien diera cuenta de un nivel expresivo según secuencias temáticas ordenadas por el discurrir lineal de la cronología. O de otra forma, las primeras pruebas califican mejor a quien dé cuenta de los principales personajes y de los sucesos que realizó. Las pruebas de historia aplicadas entre los años 1965-1968 declararon con suficiente conocimientos en historia a aquellos estudiantes que no dejaron olvidar los principales hechos-acontecimientos del pasado lejano y el papel de las individualidades en ellos.

3.4.4. El otro lado. Las voces que no preguntaron

Durante la década de 1960 no sólo existió esta visión sobre la historia. Había otras que por uno u otro motivo se dejaron atrás y que, a pesar de todo, marcaron derroteros hacia nuevas formas de hacer historia.

Los 60 fueron años de cambios y de renovación en el campo de las ciencias sociales. Al interior de la historia académica se alimentaban las críticas a la historia lineal, de grandes acontecimientos y personajes. La publicación el 12 de octubre de 1965 de los 10 primeros volúmenes de la Historia Extensa de Colombia, trae, en el primer tomo, la voz de Friede quien en su trabajo sobre culturas primitivas deja claro que no sigue el método palpable en el resto de ensayos.⁴²⁶

Friede construye una historia a partir de secuencias temáticas ordenadas no propiamente por el discurrir lineal de la cronología, sino por el explicativo e interpretativo de los conceptos. Deja atrás los personajes y sus circunstancias para dar cabida a las condiciones sociales, las circunstancias, las instituciones, los grupos y sus relaciones, en los cuales actúan y piensan los individuos.

Germán Arciniegas, en la misma época, manifestaba su incomodidad con la oposición entre la figura del héroe y el hecho social, entre el conductor y el hecho popular y multitudinario. Sin eufemismos sostenía que la historia nacional giraba en torno a nombres propios que tenían en su linaje héroe incorporado. Todo ello con el fin de “colocar, por encima del hecho social mismo, del hecho social y multitudinario, la figura de los conductores.”⁴²⁷

Otra voz que no se escuchó fue la de Arturo Vallejo Sánchez quien en 1934 publica en Acción Liberal, un artículo titulado “Interpretación de la historia colombiana”.⁴²⁸ En él consideraba que la historia patria no es historia científica porque “Consideramos la historia

⁴²⁶ Tovar, Bernardo (Ed.). *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia: Editorial Universidad Nacional, 1994. 2 v.; vol. 1, p. 31

⁴²⁷ *Ibíd.*, p. 29.

⁴²⁸ *Ibíd.*, p. 44.

como la manifestación de la lucha de clases, y profesamos el concepto de que la estructura económica de un país da siempre y en todo momento el fundamento real que determina toda la supraestructura jurídica, política, religiosa, filosófica, etc.”⁴²⁹

A pesar de estas sugestivas formas de tratar la historia, el énfasis, como ya vimos, son los sucesos y sus actores. No existe referencia a las situaciones que explican los sucesos. Propuestas como las de Vallejo Sánchez y su caracterización o las de Nieto Arteta, Friede y Arciniegas no llegaron a ser materia de preguntas.

Las perspectivas que comenzaban a abrirse campo en los 60 representaban en cierto forma el ingreso de las ciencias sociales a la modernidad. Eran formas menos provinciales y más acordes con las recomendaciones de las misiones internacionales; inscritas en el fenómeno de secularización-politización que corta, de alguna manera con la cruzada de recatolización de los gobiernos conservadores a partir del pacto bipartidista del Frente Nacional; son un cambio en la representación que tienen los historiadores de la historia y del oficio del historiador. La nueva concepción se expande desde las aulas de la universidad, en contravía a la visión político-militar en su dimensión de acontecimientos religioso y de corte. Es una historia que va más allá de la espontaneidad y de la libertad de inspiración.⁴³⁰

A manera de conclusión podemos notar una brecha, en términos de avances conceptuales y de tratamiento de problemas, entre el curriculum que sirvió de base a las pruebas experimentadas y aplicadas de 1965 a 1968 y lo que en el momento circulaba en ciencias sociales. Esta distancia es explicable. No obstante, plantea un reto a las

⁴²⁹ *Ibíd.*, p.45.

⁴³⁰ Carlos Miguel Ortiz, “Historiografía de la violencia”, en *La historia al... Op. Cit.*, p. 380.

instituciones de educación superior y a los centros de evaluación. Las primeras deben ser conscientes de desarrollar investigaciones que articulen disciplina y pedagogía, especialmente en el campo de la evaluación educativa en el cual las ciencias sociales brillan por su ausencia; los segundos, advertir que modelos de evaluación pueden resultar anacrónicos sino integran el saber de las disciplinas. El modelo de evaluación educativa adoptado en el país disciplinó el saber social en el sentido que a través de su técnica que avala en las preguntas una forma de saber social.⁴³¹

⁴³¹ Foucault, Michell. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. 2ª reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002, p. 198.

Conclusiones generales

La educación, ¿nivela o diferencia? Este trabajo afirma que en el caso colombiano diferencia. Para ello analizo las condiciones en las cuales se formó la evaluación educativa externa, restringida aquí a la práctica de seleccionar estudiantes para ingreso a la educación superior con base en un examen que presentaban alumnos de último grado de bachillerato.

Dicho así no tiene mayores objeciones. Y es loable que un Estado seleccione por méritos antes que por patrones restringidos a quienes ingresan en la educación superior, que para la primera mitad del siglo XX era en su mayoría pública. En el sentido de construida, administrada y financiada por el Estado.

Pero no hay tal. La evaluación educativa externa (con más exactitud el examen de Estado para ingreso a la educación superior) es la punta de un iceberg que como tal oculta diferentes aspectos, los cuales muestran más intereses por diferenciar que por nivelar la sociedad colombiana. Analicemos los más relevantes.

Modernidad conservadora. ¿Por qué este proyecto de modernidad estuvo en contra de la nivelación de la sociedad colombiana? Un ejemplo lo muestra el proyecto educativo impulsado por gobiernos conservadores. Pero desagreguemos el análisis de la modernidad conservadora en varios aspectos.

De acuerdo con el maestro Gerardo Molina, galopó entre la tradición (económica, política, cultural) heredada de la Colonia y la modernidad que imponía a la periferia el capitalismo de finales del siglo XIX. Resultados: una economía no del todo capitalista (baste repasar las formas y relaciones de producción en las haciendas o zonas rurales del país), una cultura abierta a ciertos valores modernos pero cerrada a otros, especialmente por la presión

religiosa y una política hecha a punta de guerras, cambios constitucionales, desplazamiento de grupos y dominio de la población.

Las relaciones de la sociedad colombiana con la modernidad ha tenido otras presentaciones: un país con modernidad pero sin modernización, en referencia a la ubicación del país en una coyuntura pero sin cambios sustanciales en su economía (dependiente del sector primario y dentro de él, de la venta de materias primas y dentro de ellas, de bienes que necesitan escasa o nula transformación industrial). También, una sociedad que asume con recelo, temor, disimulo, sin plena conciencia valores que trae la modernidad cernidos en la zaranda de la fe católica, que condenaba tanto a intelectuales que olieran a ateísmo o a mujeres que montaran caballos a horcajadas. El modernismo de la sociedad colombiana de finales del siglo XIX y principios del XX fue moldeado por la fe católica (recuérdese la condena del modernismo por parte de Pío X en 1907) y dosificado por las tradiciones coloniales.

La propuesta de evaluación educativa externa para seleccionar estudiantes que ingresan a la educación superior devela las características de un proyecto moderno conservador. En países modernos ésta se impulsó para afirmar valores universales en contra de los patrimoniales, es decir, seleccionar por méritos académicos en contravía de seleccionar por herencia. En Colombia, la evaluación educativa externa afirmó los valores patrimoniales. Expliquemos porqué.

El peso de la tradición. La evaluación como emitir juicios sobre algo o alguien es connatural a los seres humanos, pero en algunas sociedades estas valoraciones se asocian con posiciones sociales. Durante la Colonia y parte de la vida republicana fue natural en la sociedad colombiana valorar desde el sesgo de la clase social. Las valoraciones derivaban

de una jerarquía social y de acuerdo con ellas se organizaba la vida social y cultural. Ello explica en buena parte los perfiles y las carreras de los estudiantes que cursaron estudios durante la Colonia y buena parte del siglo XIX. Así como la ubicación laboral de los mismos.

Las esperanzas asociadas con la independencia y el ideario liberal de que esto cambiara en los diferentes espacios (económico, social, político, cultural) una vez los vasallos pasaron a ser ciudadanos, se diluyeron. A pesar de las reformas de medio siglo que organizaron la educación, aumentaron cobertura y mejoraron en algo la infraestructura educativa, el peso de la tradición fue cooptado por representantes de sectores conservadores que articularon la educación con políticas económicas. Lo conservador significa responder a coyunturas internacionales para jalonar el desarrollo del país, pese a las condiciones en que se encontraba la población, en oposición al énfasis liberal, de atender a las necesidades del país sin dar la espalda al desarrollo económico.

Las políticas educativas de los gobiernos conservadores del último cuarto del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX se caracterizaron por apalancarse en las transformaciones que hicieron los gobiernos liberales, articular educación y economía y, producto de ello, instrumentalizar la educación de acuerdo con estándares internacionales. Ello requirió la apropiación de ciencia y tecnología educativas con diferentes propósitos, uno de ellos: generar poder a través de la aplicación de ciencia y técnica que abarcaron la organización de la burocracia educativa, la formación de profesores para enseñar, la clasificación de estudiantes por edades y procesos cognitivos, la estandarización de planes educativos, y por supuesto, la evaluación, entre otros. La generación de poder buscaba controlar la población. En palabras de Humberto Quiceno:

La particularidad de este poder en Colombia , a principios del siglo, es buscar identificarse con el Estado, dominar la población pobre, ilustrar a los ricos, regularizar y sostener a las clases medias, retener el poder de la Iglesia, buscar poder en la acumulación del capital y ligar las regiones al estado central. Unas “cosas” de éstas se lograron con la ciencia, las otras con la técnica. Por medio de la ciencia se definió el centro del poder y del saber y cómo llegar a ellos y desde la técnica, estar en el poder, mantenerse y reproducirse.⁴³²

Aquí el punto álgido y conservador de la modernidad. Una técnica (la evaluación educativa externa) construida para ayudar a estudiantes con problemas de enseñanza-aprendizaje, con una función social niveladora en cuanto valora el mérito antes que la herencia, posible en sociedades con políticas educativas universales, es decir, que tenían adelantos claros sobre cobertura en los diferentes ciclos, articulaciones entre educación, cultura, política y economía horizontales antes que verticales, en Colombia es apropiada para afianzar patrones tradicionales en una coyuntura educativa con indicadores educativos que colocaban al país en los peores lugares.

Adoptar o asimilar modelos de evaluación para afianzar tradiciones es un contrasentido. Afirma una modernidad sin modernización; un modernismo filtrado por tradiciones culturales (que incluye a la Iglesia) y un uso de la ciencia y la técnica para dominar a la población. Este proyecto de modernidad, vertical en cuanto defiende intereses de sectores conservadores con poder económico y político; unidireccional, en cuanto concibe el tiempo y el espacio desde momentos y lugares acordes con una mirada, entronca con concepciones similares que aporta la tradición: jerarquías de clases sociales, discriminación de la

⁴³² Humberto Quiceno, “Modernidad: la lucha entre el campo científico y el campo narrativo. Una lectura del paso del siglo XIX al siglo XX”, en Quiceno, Humberto *et al* (Comp.). *Independencia, educación y cultura*. Memorias del Simposio. Cali: Universidad del Valle, 2010, p. 48.

población por diferentes factores, instrumentalización de la educación y con ello de la población.

Esta perspectiva fue denunciada por el arte, que al decir de Gutiérrez Girardot, es lo moderno en cuanto afirma los malestares sociales en momentos de cambio. La denuncia es contra la higiene, otra técnica que buscó “civilizar” y estandarizar, en suma, dominar, a la población colombiana de finales del siglo XIX y comienzos del XX. El cronista Luis Tejada advierte sobre ella que es “un insoportable soberano, un verdadero aniquilador de libertades y tradiciones, que hace del mundo, antes libre, bello y pintoresco, una aburridora máquina de matar microbios [...] porque detrás de estas innovaciones vendrán otras, y otras, hasta que se implante en nosotros la tiranía [...] la próxima revolución mundial será contra la higiene y esa será una de las pocas revoluciones razonables.”⁴³³

Y la evaluación hoy...

El interés de este trabajo recayó en rastrear la historia de la evaluación educativa externa como mecanismo de selección para ingreso a la educación superior. No es un trabajo sobre historia de las pruebas, tampoco sobre resultados de las mismas y menos, aunque el problema obliga a retomar parte de ello, una historia institucional del antiguo Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Rastrear la historia implica estudiar las condiciones que hicieron posible que la evaluación como mecanismo de selección emergiera en Colombia antes que en otras latitudes de

⁴³³ Tejada, Luis. *Libro de crónicas*. Bogotá, Norma, 1997, p. 24; Gutiérrez Girardot, Rafael. *El modernismo. Supuestos históricos y culturales*. Bogotá: FCE, 2004.

Indoamérica. Ello nos permitió articular la evaluación educativa externa con condiciones sociales, culturales, políticas y económicas, algunas de las cuales tienen un pasado que se remonta a la Colonia. En términos generales, la evaluación educativa externa afianzó patrones tradicionales de clasificación social en el campo educativo. Lo que se espera de ella, en términos teóricos, es lo contrario: que cambie estos patrones por otros de carácter universal.

¿Esto ha cambiado después del año 1968? Hoy en día a portas de una reforma educativa, que involucra movimientos sociales en países de Suramérica, la evaluación educativa externa se tornó en un campo estratégico de la política educativa. A través de ella, las reformas neoliberales de las décadas de 1980 y 1990 “observan” si las políticas educativas se están o no llevando a cabo. Incluso, sin importar color político, líderes de uno u otro movimiento o partido político citan los resultados de pruebas internacionales o nacionales para respaldar argumentos en uno u otro sentido.

Esta situación muestra el lugar estratégico de la evaluación educativa externa como parámetro de construcción de discursos. También, la ausencia de centros de investigación que trabajen sobre este tema. Citar resultados de pruebas internacionales o nacionales sin tener en cuenta la validez de las pruebas, la confiabilidad de los resultados, la cultura de evaluación signada por el castigo, tiene mucho de naturalización de un saber cuyos parámetros se dan por ciertos. La fuerza del número, del dato, a la que hacía referencia en el trabajo, pervive y de qué manera aún hoy en día.

Los sistemas nacionales de evaluación, tan en boga desde la década de 1990, pregonan funciones conservadoras de la evaluación educativa externa: seleccionar y clasificar para premiar o castigar. En países donde la evaluación recibe el lugar que merece, entre otras

razones, porque las políticas educativas fomentan la nivelación social (países escandinavos, por ejemplo) la evaluación educativa ayuda a ubicar los problemas del sistema; en los nuestros, con brechas educativas en mora, ayuda a conservar privilegios de sectores sociales.

Las observaciones frente a resultados de pruebas internacionales son catilinas de pesames y buenos deseos de mejorar. La pregunta, ¿por qué, de acuerdo con esas pruebas, estamos como estamos? Se deja de lado. En ello, insisto hay mucho de “ontología” de la evaluación y ausencia de masa crítica para tratar estos temas. Un tratamiento académico al respecto ameritaría tener en cuenta que:

Sobre la evaluación educativa existen diferentes visiones y prácticas: algunas corresponden con perspectivas fundamentadas en teorías y métodos; otras, con reflexiones sobre la experiencia docente y algunas más, cumplen con el papel de ofrecer una «nota» o «calificación» sobre el desempeño del o la estudiante. En resumen, la evaluación puede hacerse con o sin conocimiento de causa.

Una perspectiva de evaluación, adoptada por los gobiernos, la ve como metodología para monitorear procesos educativos con el propósito de ofrecer información que permita formular estrategias pedagógicas en relación con las poblaciones objeto de evaluación, así como la toma de decisiones administrativas.

Para abordar las prácticas y productos de esta perspectiva de evaluación educativa externa, es recomendable tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Técnico-psicométrico. En este campo se estudian los modelos «científicos» que justifican desde la psicología los procesos cognitivos que son objeto de evaluación. Por ejemplo, sobre determinada disciplina o área de conocimiento pueden evaluarse,

habilidades, acciones, conocimientos, competencias, entre otros. Otro aspecto importante de este tema es el relacionado con los modelos psicométricos de evaluación; existen de uno, dos y tres parámetros. Los modelos permiten discutir aspectos como qué tanto juega el azar cuando alguien presente una evaluación.

2. Disciplinar-pedagógico. Este campo trata sobre los contenidos, ámbitos o dimensiones, los cuales son proporcionados por las disciplinas (biología, matemáticas o historia, por citar tres ejemplos) que son objeto de evaluación. La articulación con el componente pedagógico parte del principio según el cual la evaluación educativa no se hace sobre conceptos en abstracto, sino sobre conceptos, contenidos, estándares de las disciplinas que son trabajados en aula; de tal manera lo pedagógico es un «polo a tierra» en la evaluación educativa.
3. Estadístico. El campo estadístico tiene que ver con los tipos de procesamiento que se realizan sobre los datos que se obtienen de la aplicación de uno o varios instrumentos. El manejo claro de los anteriores criterios es el que permite una interpretación adecuada de los resultados de las pruebas.
4. Factores asociados. Durante la década de los años 90 del siglo XX, en los sistemas de evaluación de América Latina se impulsó el trabajo con factores asociados, es decir el diseño y construcción de instrumentos dirigidos sobre aquellas variables que pueden incidir en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, como por ejemplo: nivel académico de los padres, formación y años de experiencia del docente, infraestructura de la institución, nivel salarial, entre otros.

Estudios sobre las pruebas que tengan en cuenta estos aspectos, a más de otros, contribuirían a promover una perspectiva menos conservadora de la evaluación educativa

externa, que supere los rankings, los azotes por ocupar últimos lugares y las diferencias entre lo público y privado, aspectos que muestran la pervivencia del peso de tradiciones que recuerdan el peso de las clases o del origen social. Una perspectiva que retome la evaluación para ayudar antes que para clasificar o para orientar antes que para determinar.

Anexos
Capítulo 3
Anexo 1
Distribución del contenido de las preguntas en la prueba de ciencias sociales
año 1965

UNIDAD	TEMA	No.
PREHISTORIA		
I, II, IV	Generalidades. Era cuaternaria. La metalurgia.	2
III	Edad de Piedra. Período paleolítico	1
IV	Edad de piedra. Período neolítico.	1
VI	Prehistoria americana	1
VII	Prehistoria colombiana	1
HISTORIA ANTIGUA Y DE LA EDAD MEDIA		
I, II	Generalidades de la historia antigua. Civilización del Lejano Oriente.	1
III	Civilización del Cercano Oriente	3
IV	Grecia	1
V, VI	La religión según la mitología. El siglo de Pericles.	1
VII, VIII	La guerra entre ciudades. Roma y sus primeros tiempos	1
IX, XII	El gobierno republicano antes de las grandes conquistas. El Cristianismo.	1
X	Apogeo y crisis de la república romana	1
XIII	Edad Media	2
MODERNA, CONTEMPORANEA Y DE AMERICA		
I y VI	Generalidades referentes a la Edad Moderna. Formación de nuevos estados en Europa. Siglos XVII y XVIII.	1
II	Las invenciones y los descubrimientos geográficos	1
III	Las grandes conquistas de América.	1
IV	Renacimiento, Reforma y Contrarreforma	1
V	Síntesis de la evolución política social y económica de Europa en los siglos XVI, XVII, XVIII.	1
VII, VIII	El proceso evolutivo de las colonias en América. Generalidades referentes a la época contemporánea.	1
IX	La revolución francesa.	1
X, XII	Los hechos sobresalientes del siglo XIX. Generalidades referentes a la evolución política del Asia.	1
XI	La era industrial y maquinista	1
XIII	Generalidades referentes a acontecimientos americanos durante los siglos XIX y XX	1
XIV	Las dos guerras mundiales	1
XV	Generalidades referentes a la actualidad americana	1
HISTORIA DE COLOMBIA		
I y III	Generalidades referentes a conquista y colonia. Causas externas de la	1

	independencia.	
II	Causas internas de la independencia	1
IV, VI	Los precursores de la independencia. El 20 de julio de 1810.	1
V, XIV	Antecedentes inmediatos de la independencia. Hechos sobresalientes de la república (1819-1830)	1
VII, IX	La primera república. La reconquista y el régimen del terror.	1
VIII, X	Personalidad de Bolívar hasta 1812. Bolívar en las Antillas y en Venezuela.	1
XI, XII	La campaña libertadora de la Nueva Granada. Creación de la Gran Colombia.	1
XIII, XV	Las campañas del Sur. La Nueva Granada.	1
XVI, XIX	La Confederación Granadina y los Estados Unidos de Colombia.	1
XVII, XVIII	La República de Colombia. Trayectoria internacional de Colombia en los siglos XIX y XX.	1

Anexo 2
Tabla de especificaciones de la prueba de historia
año 1965

PROCESO	PREHISTORIA	ANTIGUA EDAD MEDIA	MODERNA CONTEMPORA. AMERICA	COLOMBIA
Recuerdo	3	4	4	4
Comprensión	1	4	4	3
Aplicación	-	-	-	-
Análisis	2	4	4	3
Síntesis	-	-	-	-
Evaluación	-	-	-	-
TOTAL	6	12	12	10

Bibliografía

Bibliografía sobre historia de la educación

- Aguirre Zuleta, María Floralba. “Una mirada a los textos de geografía económica de Colombia”. Manizales, Caldas: abril de 1997, mecanografiado.
- Álvarez Gallego, Alejandro. *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010.
- Álvarez Gallego, Alejandro. *Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1995.
- Ardila, Rubén. *La psicología en Colombia: desarrollo histórico*. México: Trillas, 1993.
- Arizmendi P., Octavio. *La transformación educativa nacional*. Bogotá: MEN, 1969.
- Arroyo Diez, Ministro de Educación Nacional. *Memoria al Congreso Nacional de 1923*. Tomo I. Bogotá D.E.:Imprenta Nacional, 1964.
- ASCUN. *Cuarto Seminario de Admisión Universitaria. Ponencia general sobre problemas de admisión universitaria en Colombia*. Bogotá, 1965.
- Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional. “Estadísticas de la Educación Superior. Años 1959-1962”. Bogotá, 1963.
- Néstor y Sourrouille, Florencia. *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*. Buenos Aires: Sistema de información de tendencias educativas en América Latina (SITEAL), 2011. Versión del Atlas en <http://atlas.siteal.org/indice>.
- Bernal Escobar, Alejandro *et al*, *La educación en Colombia*. Lovaina: Oficina Internacional de Investigaciones Sociales de FERES-Bogotá: Centro de Investigaciones Sociales, 1965.
- Betancur Mejía, Gabriel (Editor). *Documentos para la historia del planeamiento integral de la Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1984.
- Bohórquez Casallas, Luís Antonio. *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana, Ltda., 1956.
- Cáceres, Humberto. *Antonio José Uribe Gaviria*. Bogotá: Fundación Segunda Expedición Botánica – COLCIENCIAS, 1987.

- Currie, Lauchlin. *Bases de un programa de fomento para Colombia*. Dirigida por Lauchlin Currie y auspiciada por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento en colaboración con el gobierno de Colombia. Bogotá: Imprenta del Banco de la República, 1950.
- Decroly, Ovidio. *El doctor Decroly en Colombia*. Inspección Nacional de Educación primaria y Normalista. Bogotá: Imprenta Nacional, 1932.
- Departamento Nacional de Planeación. *La Revolución Pacífica. Plan de desarrollo económico y social: 1990-1994*. Santafé de Bogotá: DNP, 1991.
- Díaz V., Mario. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Centro Editorial Universidad del Valle, 1993.
- Duarte, Jesús. *Educación pública y clientelismo en Colombia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2003.
- Gómez Valderrama, Pedro. Ministro de Educación Nacional, “El desarrollo educativo”, *Memoria al Congreso Nacional de 1963*. Tomo II. Imprenta Nacional: Bogotá, D.E., 1964.
- González, Fernando. *Los negroides* (Ensayo sobre la Gran Colombia). 5 ed. Medellín: Editorial Pontificia Universidad Bolivariana, 1995.
- Harold Raymond, Benjamín. *La educación superior en las repúblicas americanas*. New York: McGraw-Hill, 1964.
- Helg, Aline. “La educación en Colombia. 1946-1957.” en: Álvaro Tirado Mejía, *Nueva Historia de Colombia*, t. IV. Bogotá: Planeta, 1989.
- Helg, Aline. *La educación en Colombia, 1918-1957*. Bogotá: Plaza y Janés, 2001.
- Herrera, Martha Cecilia y Low, Carlos. *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la escuela Normal Superior. Una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional: 1994.
- Herrera, Martha Cecilia. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Santa Fe de Bogotá: Plaza y Janés Editores Colombia: 1999.
- Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas, COLCIENCIAS. *Historia Social de la Ciencia en Colombia*. Tomo IX. Bogotá: COLCIENCIAS, 1993.

- Jiménez López, Miguel. *La escuela y la vida*. Lausanne: Imprimeries Réunes, 1928.
- Martínez Boom, Alberto *et al.* *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Foro Nacional por Colombia – Corporación tercer Milenio: 1994.
- Martínez Boom, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona: Antrophos, 2004.
- Meyer Loy, Jane. *La educación primaria durante el federalismo: la reforma escolar de 1870*. Documento Mecanografiado, (s.f.).
- Ministerio de Educación Nacional, Fondo Universitario Nacional. *El bachiller colombiano y su porvenir profesional*. Bogotá, 1956.
- Ministerio de Educación Nacional. *80 años del desarrollo educativo. Homenaje al doctor Antonio José Uribe, autor de la Ley Orgánica de Educación (Ley 39 de 1903 y Decreto Reglamentario 491 de 1904)*. Bogotá: Editora Guadalupe Ltda., 1988.
- Ministerio de Trabajo (Colombia). *El pensamiento social de Uribe Uribe*. Bogotá: Biblioteca del Ministerio de Trabajo, 1960.
- Ministerio Educación Nacional. *Educación colombiana. Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la educación nacional de 1903 a 1958*. Bogotá: 1959.
- Ministerio Educación Nacional. *Instrucción pública. Disposiciones vigentes: exposición de motivos; con prólogo de Antonio José Uribe*. Bogotá: Imp. Nacional, 1927.
- Müeller de Ceballos, Ingrid. *La lucha por la cultura. Un estudio comparado de formación docente*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Centro de Investigaciones –CIUP-, 1991.
- Parra S., Rodrigo. *Los maestros colombianos*. 3 ed. Bogotá: Plaza & Janes, 1994.
- Peña Correal, Telmo Eduardo. La psicología en Colombia: historia de una disciplina y una profesión en *Historia social de las ciencias en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología Francisco José de Caldas, COLCIENCIAS, t. IX, 1993
- Perales Montolío, M. J. *Proyecto docente presentado en el concurso ordinario para la plaza de Profesor Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Medición y evaluación en educación)*. Universidad de Valencia, 2002.

- Quiceno, Humberto *et al* (Comp.). *Independencia, educación y cultura*. Memorias del Simposio. Cali: Universidad del Valle, 2010
- República de Colombia. *Educación Colombiana: disposiciones orgánicas y reglamentarias de la educación nacional en las ramas de primaria, normalista superior y bachillerato y otros aspectos de interés general: 1903-1958*. Tomo I. Bogotá: Imprenta Nacional, 1959.
- República de Colombia. *Misión Pedagógica. Proyecto de ley orgánica de la instrucción pública y exposición de motivos. Mensaje presidencial*. Bogotá: Sociedad Editorial, 1925.
- Rojas C., Carlos y Esquivel, Juan Manuel. *Los Sistemas de Medición del Logro Académico en Latinoamérica*, LCSHD - Paper Series N° 25, Department of Human Development, The World Bank Latin America and the Caribbean Regional Office, October 1998.
- Rosselli Quijano, Humberto. *Historia de la psiquiatría en Colombia*. Bogotá: Editorial Horizontes, 1968.
- Sáenz Obregón, Javier *et al*. *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. 2 v. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1997.
- Salvador, L. *Proyecto docente*. Cantabria: Universidad de Cantabria, 1992.
- Uribe, Antonio José. *El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y sus principales trabajos*. Edición Oficial. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919.

Bibliografía sobre historia de la evaluación

- Acero, Hugo. *Desarrollo histórico de las pruebas de admisión en la educación superior colombiana*. Bogotá: ICFES, 1998.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- Ardila, Rubén. *Psicología en Colombia. Contexto social e histórico*. Bogotá: Tercer Mundo, 1993.
- Barbier, J. M. *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Blanco, F. *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amasú Ediciones, 1994.
- Bloom, B.S., Hastings, T. y Madaus G. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel, 1975
- Bowles, Frank. *Acces to Higher Education*. vol. I. Paris: UNESCO, 1963.
- Jaimes Gómez, Manuel Alberto. *Evaluación y promoción escolar*. Pamplona: Centro de Estudios a Distancia – CEDUP, Universidad de Pamplona, 1999.
- James, William. *Charlas pedagógicas*. Biblioteca del Maestro. Bogotá: Imprenta Nacional, 1944.
- Jiménez J., Bonifacio (Ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.
- Hederich, C.y Camargo, A. *Diferencias Cognitivas y Subculturas en Colombia*. Santa fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Colciencias, 1993
- Hederich, C; Camargo, A.; Guzmán, L. y Pacheco, J.C. *Regiones Cognitivas en Colombia*. Santa fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Colciencias, 1995
- Hederich, C. y Camargo, A. *Estilos cognitivos como modalidades de procesamiento de la información*. Santa fe de Bogotá Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias, 1999
- Hederich, C. y Camargo, A. *Estilos Cognitivos en Colombia. Resultados en cinco regiones culturales*. Santa fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional –Colciencias, 1999.
- Lukas, José Francisco y Santiago Kalos. *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

- Madaus, G. F. et al. *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Hingham, Mass: Kluwer-Nijhoff Publishing, 1991.
- Martínez Mediano, Catalina. *Evaluación de programas educativos: Investigación evaluativa, modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED, 1996.
- Mateo, Joan. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori, 2000.
- Perrenoud, Philippe. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. 2 ed. Madrid: Morata, 1996¹
- Pieron, Henri. *Conferencias de psicología*. (Reconstruidas y traducidas por Gabriel Anzola Gómez y Alberto Ruiz). Bogotá: Imprenta Nacional, 1934.
- Popham, W. J. *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español, 1983.
- Popham, W. J. *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya, 1980.
- Ravittch, Diane. “Estándares Nacionales en Educación”. Programa de promoción de la Reforma Educativa en América latina, PREAL, Washington, diciembre de 1995.
- Rosenthal, J. E. Evaluation history, en: Anderson, S. B. et al. (Eds.) *Encyclopedia of Educational Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1976.
- Rosselli, Humberto. *Historia de la psiquiatría en Colombia*. t. I. Bogotá: Editorial Horizontes, 1968.
- Sáenz Obregón, Javier; Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. 2 vols. Bogotá: Conciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia/Clío, 1997.
- Sanín Echeverri, Jaime. *Tercer Seminario de Admisión*, Medellín, junio de 1963.
- Scriven, M. Goal-free evaluation, en House E. R. (Ed.) *School evaluation: The politics and process*. Berkeley, CA.: McCutchan, 1973.
- Scriven, M. S. “The methodology of evaluation”, en Tyler, R. W. et al. (Eds.) *Perspectives in curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967.
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.
- Stufflebeam D. L. y Shinkfield, A. J. *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós, 1987.

- Sunberg, N. D. *Assessment of person*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1997.
- Tenti Fanfani *et al.* *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2003.
- Tyler, R. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1982.
- Wilson, A. R. J. La evaluación de los objetivos, en: J. A. R. Wilson (Ed.) *Fundamentos psicológicos del aprendizaje y la enseñanza* Madrid: Anaya, 1978.

Bibliografía sobre historia de la medición

- Binet, A. *Las ideas modernas sobre los niños*. México: FCE, 1985.
- Binet, Alfred et Simon, Th. *La mesure: du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. Paris: Societé Alfred Binet, 1931.
- Bloom, Benjamín *et al.* *Developing talent in young people*. Nueva York: Ballantine, 1985.
- Bloom, Benjamín *et al.* *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1975.
- Bloom, Benjamín *et al.* *Manual de evaluación formativa del currículo*. Bogotá: Voluntad, 1976.
- Bloom, Benjamín *et al.* *Taxonomía de los objetivos de la educación: las metas educativas. Manuales I y II*. Buenos Aires-Bogotá: Librería El Ateneo-Editorial, 1971.
- Bloom, Benjamín. *Características humanas y aprendizaje escolar*. Bogotá: Voluntad, 1977.
- Cabrera, F. *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1986.
- Coffman, W. E. Essay examinations, en Thorndike R. L (Ed.) *Educational Measurement*. Washington, DC: American Council on Education, 1971.
- Cronbach, Lee Joseph. *Fundamentos de los test psicológicos: aplicaciones a las organizaciones, la educación y la clínica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1998.
- Crosby, Alfred. *La medida de la realidad. La cuantificación y la sociedad occidental, 1250-1600*. Barcelona: Critica, 1998.

- Dubois, P. H. *A History of Psychological Testing*. Boston: Allyn Bacon, 1970.
- Duque, Antonio de J. “La escuela del provenir”, en *Educación Antioqueña*, Medellín, Vol. 1, N° 4-6, enero-marzo., 1936.
- Galton, Francis. *Memories of my life*. Londres: Methuen, 1909.
- Germani, Gino. *Política y sociedad en una época de transición: de la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires: Paidós, 1968.
- Germani, Gino. *Sociología de la modernización: estudios teóricos, metodológicos y aplicados a América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 1968.
- Gould, Stephen Jay. *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Antonio Bosch Editor, 1984.
- Gronlund, N. E. *Elaboración de tests de aprovechamiento*. México: Editorial Trillas, 1974.
- Gronlund, N. E. *Measurement and evaluation in teaching*. New York: MacMillan, 1985.
- Gronlund, N. E. *Medición y evaluación de la enseñanza*. México: Ed. Pax, 1978.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications, 1989.
- Havighurst, Robert J. y Moreira, J. Roberto. *Society and Education in Brasil*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1965.
- Iaies, Gustavo; Bonilla Saus, Javier *et al.* *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) – UNESCO, 2003.
- McReynold, P. *Advances in Psychological Assessment*, vol. III. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- Muñiz, J. *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide, 1998.
- Rodríguez Valderrama, José. “Apuntes sobre la historia de la medición en Colombia”. Conferencia presentada en el Simposio sobre medición que se realizó en la Universidad Católica de Colombia en el año de 1997.
- Rodríguez Valderrama, José. “El uso institucional de pruebas de medición psicológica en Colombia. Un poco mas de seis décadas de medición”. Conferencia presentada en la celebración de los cinco años del laboratorio de Psicometría del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia (s.f.).

Rodríguez, T. *et al. Evaluación de los aprendizajes*. Aula Abierta Monografías 25. Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo, 1995.

Bibliografía sobre historia de Colombia

Ayala Diago, César Augusto. *El porvenir del pasado: Gilberto Alzate Avendaño, sensibilidad leoparda y democracia. La derecha colombiana en los años treinta*. Bogotá: Fundación Gilberto Alzate Avendaño, 2007.

Camacho Roldán, Salvador. *Artículos escogidos*. Bogotá: Librería Colombiana, s.f.

Carranza Coronado, Ramiro *et al. Luís López de Mesa. Obras selectas*. T. XXVI. Colección: Pensadores Políticos Colombianos. Bogotá: Cámara de Representantes, Fondo de Publicaciones, 1981.

Caycedo, Manuel José. *El combate por la fe y por la Iglesia*, Medellín, Bedout, 1931.

Corredor, Consuelo. *Los límites de la modernización*. Bogotá: Cinep, 1992.

Cubillos, J. S. *El fenómeno del clientelismo en educación*, [tesis] no publicada. Bogotá: Universidad de los Andes, 1982.

Deas, Malcolm. "Miguel Antonio Caro y amigos: gramática y poder en Colombia", en: *Del poder y la gramática*. Santa Fe de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1993.

Eastman, Jorge Mario. *Rafael Uribe Uribe. Obras selectas*. t. I. Colección: Pensadores Políticos colombianos. Bogotá: Cámara de Representantes- Imprenta Nacional, 1979.

Fals Borda, Orlando. *La educación en Colombia. Bases para su interpretación sociológica*, Monografías Sociológicas N° 11. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Sociología, 1962.

Fernández de Castro, Rafael. *Pedagogía y psicología experimental para maestros*. Barranquilla: Escuelas Bolivarianas, 1936.

Galvis, Silvia y Donadio, Alberto. *Colombia nazi, 1939-1945. Espionaje alemán, la cacería del FBI, Santos, López y los pactos secretos*. Bogotá: Planeta, 1986.

Gama Quijano, Rafael. *El Banco de la República o la Banca Central Colombiana: 1923-1983*. Bogotá: Banco de la República, 1983.

- Gómez Barrientos, Estalisnao. *Don Mariano Ospina y su esposa*, 3 vols. Medellín: 1913, 179.
- Gómez, Laureano. *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*. 2ª. ed. Bogotá: Populibro, 1970.
- González, Fernán. *Clientelismo y administración pública*. Bogotá: Cinep, 1980. Díaz, Eduardo. *El clientelismo en Colombia*. Bogotá: Ancora Editores, 1986.
- Gutiérrez Girardot, Rafael. *El modernismo. Supuestos históricos y culturales*. Bogotá: FCE, 2004.
- Henderson, D. James. *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006.
- Hernández Rodríguez, Guillermo. *De los Chibchas a la Colonia y a la república. Del clan a la encomienda y al latifundio en Colombia* (1949), 2ª. ed. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura –Colcultura-, 1975.
- Herrera Ángel, Marta. *Poder local, población y ordenamiento territorial en la Nueva Granada. El corregimiento de naturales en la provincia de Santafé. Siglo XVIII*. Bogotá: Archivo General de la Nación, 1996.
- Hettner, Alfred. *Viajes por los Andes Colombianos (1882-1884)*. Primera versión castellana. Bogotá: Publicaciones del Banco de la República-Archivo de la Economía Nacional, 1976.
- Humberto Rodríguez, Gustavo. *Olaya Herrera, político, estadista y caudillo*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1979.
- Jaramillo Uribe, Jaime (ed.) *Manual de Historia de Colombia*, T. III. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura-División de Publicaciones, 1980.
- Jaramillo Uribe, Jaime. “El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea”, en: Jaime Jaramillo Uribe (ed.), *Manual de Historia de Colombia*, Tirado Mejía, Álvaro. *Nueva Historia de Colombia*, t. IV, Planeta, 1989.
- Jaramillo Uribe, Jaime. *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Bogotá, Temis, 1964.
- Jaramillo Uribe, Jaime. *La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos*. 2 ed. (1 ed. 1977). Bogotá: El Áncora Editores, 1994.

- Kalmanovitz, Salomón. *Economía y nación. Una breve historia de Colombia*. Bogotá: Siglo XXI, 1988.
- Lebrel, Joseph Louis. Misión de Economía y Humanismo: *Estudio sobre las condiciones del Desarrollo de Colombia*. Bogotá: Aedita, Editores Ltda. Cromos, 1958.
- López de Mesa, Luís. *Obras selectas*, Ramiro Carranza (Comp.). Bogotá: Cámara de Representantes de Colombia, 1981.
- Martínez Silva, Carlos. *Escritos políticos, literarios y económicos*, vol. VIII (textos seleccionados por Gustavo Otero Muñoz y Luís Martínez Delgado). Bogotá: Imprenta Nacional, 1937.
- Mesa, Darío. “La vida política después de Panamá”, en: Jaramillo Uribe, Jaime (ed.) *Manual de Historia de Colombia*. T. III. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura-División de Publicaciones, 1980.
- Molina, Gerardo. Las ideas liberales en Colombia. Vol. 3. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1974.
- Mora, Luís María. *Croniquillas de mi ciudad*. Bogotá: Banco Popular, 1972.
- Nieto Arteta, Luís Eduardo. *El café*. 2ª ed. Bogotá: Litografía Villegas, 1958.
- Nieto Arteta, Luís Eduardo. *Escritos escogidos*. 5 vols. Bogotá: Banco Popular, 1984.
- Nieto Caballero, Agustín. *Una escuela*, Bogotá, Antares, 1966.
- Ospina Vásquez, Tulio. *Protocolo de urbanidad y del buen tono*. Medellín: s.e., 1919.
- Páez M., Julián. *Cartas a mi sobrina*. Bogotá: Librería Americana, 1912.
- Palacio, Julio H. *Historia de mi vida*, Bogotá, Camacho Roldán, 1942.
- Prescott, Laurence E. *Candelario Obeso y la iniciación de la poesía negra en Colombia*. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo, 1985.
- Pécaut, Daniel. *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*. Vol. 1 y 2. Bogotá: Cerec/Siglo XXI Editores.
- Restrepo, Carlos E. *Orientación republicana*. 2 vols. Vol. 1. 2 ed. Bogotá: Banco Popular, 1972.
- Restrepo, Gabriel; Ortiz, José Guillermo *et al. Saber y poder: socialización política y educativa en Colombia*. vols. 11, 12 y 13. Bogotá: ICFES, 1998.
- Reyes, Rafael. *Escritos varios*. Bogotá: Arconvar, 1920.

- Robinson, David. “La ciudad colonial hispanoamericana: ¿símbolo o texto?”, en Peset, José Luís (comp.). *Ciencia, vida y espacio en Iberoamérica*. Vol. II. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1989.
- Roselli, Humberto. *Historia de la psiquiatría en Colombia*. 2 vols. Bogotá: Horizontes, 1986.
- Safford, Frank. *Aspectos del siglo XIX en Colombia*, 1º. ed., Medellín, Ediciones Hombre Nuevo, 1977.
- Safford, Frank. *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional – El Áncora Editores, 1989.
- Safford, Frank. *Los valores socioculturales, las estructuras y las políticas públicas en el desarrollo colombiano*. 1 ed. Bogotá: Cátedra Corona 5 – Universidad de los Andes, Facultad de Administración, 2002.
- Samper, José María. *Ensayo sobre las revoluciones políticas y la condición social de las repúblicas colombianas*. 2ª ed. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1963.
- Samper, Miguel. *Escritos político-económicos*. (Prólogo del señor Presidente de la República doctor Alfonso López Michelsen. Edición definitiva publicada bajo la dirección de José María Samper Brush y Luís Samper Sordo). Bogotá: Publicaciones del Banco de la República, 1977.
- Samper, Miguel. *Escritos político-económicos*. vol. 2. Bogotá: Banco de la República, 1977.
- Schmidt, Steffen Walter. *Political clientelism in Colombia: 1973*. Ann Arbor. London: Univ. Microfilms International, 1979.
- Suárez, Marco Fidel. *Sueños de Luciano Pulgar*. vol. 5. Bogotá: Voluntad, 1942.
- Tejada, Luis. *Libro de crónicas*. Bogotá, Norma, 1997
- Tirado Mejía, Álvaro (ed.) *Nueva historia de Colombia*. vol. V. Bogotá: Planeta, 1989.
- Tovar Zambrano, Bernardo. *La intervención económica del Estado en Colombia, 1914-1936*. Bogotá: Banco Popular, 1984.
- Tovar, Bernardo (Ed.). *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia,

- Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia: Editorial Universidad Nacional, 1994.
- Tovar, Hermes *et al.* *Territorio, población y trabajo indígena. Provincia de Pamplona siglo XVI*. Bogotá: Centro de Investigaciones de Historia Colonial y Fondo Mixto de Promoción de la Cultura y las Artes del Norte de Santander, 1998.
- Uribe Uribe, Rafael. *Reducción de salvajes*. Cúcuta: Imprenta del Trabajo, 1907.
- Vargas Lesmes, Julián y Zambrano, Fabio. “Santa Fe y Bogotá: evolución histórica y servicios públicos, 1600-1957”, en: Pedro Santana R. (ed.), *Bogotá 450 años. Retos y realidades*, Bogotá, Servigraphics Ltda., 1988, pp. 58-59.
- Wade, Peter. *Gente negra. Nación mestiza. Dinámica de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia, Instituto Colombiano de Antropología, Siglo del Hombre Editores y Ediciones Uniandes, 1997.
- Zapata Restrepo, Miguel. *La mitra azul. Miguel Ángel Builes: el hombre, el obispo, el caudillo*. Medellín: Beta, 1973.
- Zapata, Dámaso. *Tercer Informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca*. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1873.

Bibliografía sobre historia económica de Colombia

- Bejarano, Jesús A. *Economía y poder. La SAC y el desarrollo agropecuario colombiano, 1871-1984*, Bogotá, Fondo Editorial CEREC, 1985
- Caballero Argáez, Carlos. *50 años de economía: de la crisis del treinta a la del ochenta*. Bogotá: Presencia, 1987
- Kalmanovitz, Salomón. *Economía y nación. Una breve historia de Colombia*. Bogotá: Siglo XXI, 1988
- Ospina Vásquez, Luís. *Industria y protección en Colombia, 1810-1930*. Medellín: Editorial Santa Fe, 1955
- Tovar Zambrano, Bernardo. *La intervención económica del Estado en Colombia, 1914-1936*. Bogotá: Banco Popular, 1984.
- Nieto Arteta, Luís Eduardo. *El café*. 2ª ed. Bogotá: Litografía Villegas, 1958.

- Ocampo, José Antonio. "La consolidación de la industria cafetera, 1930-1958", en: Álvaro Tirado Mejía, ed. *Nueva historia de Colombia*. vol. V. Bogotá: Planeta, 1989.
- Bejarano, Jesús A. *Economía y poder. La SAC y el desarrollo agropecuario colombiano, 1871-1984*. Bogotá: Fondo Editorial CEREC, 1985.
- Caballero Argáez, Carlos. *50 años de economía: de la crisis del treinta a la del ochenta*. Bogotá: Presencia, 1987.
- Corredor Martínez, Consuelo. "La modernización y la modernidad como procesos". En *Los límites de la modernización*. Bogotá: CINEP-Universidad Nacional de Colombia, 1992.
- Lebrel, Luís Joseph. *Estudio sobre las condiciones del desarrollo en Colombia*. Misión Economía y Humanismo
- Lévano A., Indalecio. *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia*. 6 ed. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1974. 2 v.
- Mayor Mora, Alberto. *Ética, trabajo y productividad en Antioquia. Una interpretación sociológica sobre la influencia de la escuela nacional de Minas en la vida, costumbres e industrialización regionales*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1984.
- Ospina Vásquez, Luís. *Industria y protección en Colombia, 1810-1930*. Medellín: Editorial Santa Fe, 1955.
- Palacios, Marco. *El café en Colombia, 1850-1970: una historia económica, social y política*. 2 ed. México: El Áncora, 1983.
- Palacios, Marco. *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994*. Bogotá: Norma, 1995.
- Palacios, Marco. *Estado y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Linotipo Bolívar, 1986.
- Jorge Orlando Melo, "Algunas consideraciones globales sobre "Modernidad" y "Modernización" en el caso colombiano." en Viviescas, Fernando y Giraldo, Fabio (compiladores). *Colombia: el despertar de la modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1991.

Bibliografía sobre historia de las ideas

- Berlin, Isaiah. *Contra Corriente. Ensayos sobre historia de las ideas*. México: FCE, 1983.
- Bourdieu, Pierre. *Outline of A Theory of Practique*. Cambridge: Cambridge University Press, 1972.
- Bourdieu, P. *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI, 2007.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C.. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. 2 ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009
- Bourdieu, P. *La distinción. Crítica social del gusto*. Madrid: Taurus, 1988
- Burrow, John W. *La crisis de la razón. El pensamiento europeo 1848-1919*. Barcelona: Editorial Crítica, 1991.
- Bury, John B. *La idea de progreso*. Madrid: Alianza Editorial, 1971.
- Comte, Augusto. *El espíritu positivo*. Bogotá: El Buho, 1981.
- Gay, Peter. *Schnitzler y su tiempo. Retrato cultural de la Viena del siglo XIX*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Gurevich, Aaron, *Los orígenes del individualismo europeo*, Barcelona: Crítica, Grijalbo Mondadori, 1997.
- Habermas, Jürgen. "Modernidad versus postmodernidad" en Viviescas, Fernando y Giraldo, Fabio (compiladores). *Colombia: el despertar de la modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1991.
- Isaak Illich, Ruben. *Ensayos sobre la teoría marxista del valor*. Córdoba: Ed. Pasado y Presente, Córdoba, 1974.
- Janik, Allan y Toulmin, Stephen. *La Viena de Wittgenstein*. 2 ed. Barcelona: Taurus, 2001.
- Lefebvre, Henri. *Introducción a la modernidad*. Madrid: Tecnos, 1971.
- Lledó Iñigo, Emilio. *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona: Crítica, 1992.
- Mannheim, Karl. *Ideología y Utopía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1941.
- Berman, Marshall. "Introducción. La Modernidad: ayer, hoy y mañana", en *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Bogotá: Siglo XXI, 1991.

- Medawar, Peter. *La amenaza y la gloria. Reflexiones sobre la ciencia y los científicos*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- Murilo de Carvalho, José. *A formacao das almas. O imaginario da republica no Brasil*. Sao Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- Myrdal, Gunnar. *An American Dilemma: the negro problem and modern democracy*: New York: Harper & Row, 1962.
- Noble, David F. *El diseño de los Estados Unidos. La ciencia, la tecnología y la aparición del capitalismo monopolítico*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1987.
- Noble, Douglas D. "Education, Technology, and the Military", en: Beyer, L.E and Apple M. W. (Eds.) *The curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*. Albany: State University of New York, 1988.
- Ronchi, Rocco. *La verdad en el espejo. Los presocráticos y el alba de la filosofía*. Madrid: Akal, 1996, pp. 46-49.
- Stocking, George. *Race, culture and evolution: essays in the history of anthropology*. New York: Free Press, 1968.
- Thompson, E. P. *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica, 1995.
- Toulmin, S. *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península, 2001.

Bibliografía sobre historia de América Latina

- Bethell, Leslie, (ed.). *Historia de América Latina*. Vol 8. *América Latina: cultura y sociedad, 1830-1930*. Barcelona: Editorial Crítica, 1991.
- Fernández, Florestán. "Pattern and Rate of Development in Latin America" en: Egbert De Vries y José Medina Echavarría. *Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina*. vol. 1. Paris: UNESCO-CEPAL, 1962.
- Fronzizi, Rigiere. *La universidad en un mundo de tensiones, misión de las universidades en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- Furtado, Celso. *La fantasía organizada*. Bogotá: Tercer Mundo, 1985.
- George W. Parkyn. *World Survey of Education, Secondary Education*. Unesco, 1961.

- Hutchinson, Bertram. "A origen socio-economica dos estudiantes universitarios", en: Hutchinson (ed.) *Mobilidade e Trabalho*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Ministerio de Educacao e Cultura, 1960.
- Lipset, S.M. y Solari, A.E. *Elites y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 1977.
- Martínez, Jorge A. *Elementos para una política nacional de formación profesional*. Bogotá: Departamento Administrativo de Planeación, Sección de Estudios Sociales, Bogotá, 1964.
- Mörner, Magnus. *La mezcla de razas en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 1969.
- Pike, Frederik B. *Chile and the United States, 1880-1962*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1963.
- Secretaría de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). *El desarrollo social de América Latina en la postguerra*. Buenos Aires: Solar/Hachette, 1963.
- Solari, Aldo E. "Educación y desarrollo de las elites. Sistemas de enseñanza secundaria" en: S.M. Lipset y A.E. Solari, *Elites y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 1977, pp. 351-383.
- Solari, Aldo E. *Estudios sobre la sociedad uruguaya*, Montevideo, Arca, 1964.
- Solvert, Kalman H. *La sociedad problema. Reacción y revolución en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 1962.
- Tedesco, Juan Carlos. "La crisis del sistema tradicional" en Tedesco, Juan Carlos (ed.) *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya, 1995.
- Velasco, Eugenio. *Política económica y desarrollo de América Latina*. Bonn: Neue Gessellschaft, 1972.

Obras generales

- Bajtín, M. M. *Estética de la creación verbal*. 2ed. México-Bogotá: Siglo XXI, 1985.
- Berthon, Simon y Potts, Joanna. *Amos de la Guerra. 1939-1945. El corazón del conflicto*. Barcelona: Ediciones Destino S.A., 2005.
- Brunschwig, Jacques y Lloyd, Geoffrey. *Diccionario Akal del Saber Griego*. Madrid: Akal, 2000.
- Davis Zemon, Natalie. *El regreso de Martin Guerre: la insólita historia que nos acerca a la sociedad rural del siglo XVI*. Barcelona: Antoni Bosch Editor, 1999.
- Feyerabend, P. *Diálogos sobre el método*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1990.
- Foucault, M. *Defender la sociedad*. México: FCE, 2000.
- Foucault, Michell. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. 2ª reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- Fremantle, Anne. *The papal encyclicals: in their historical context*. New York: The New American Library, 1956.
- Hirschmeier, Johannes. *The Origins of Entrepreneurship in Meiji Japan*. Cambridge: Harvard University Press, 1964.
- Hobsbawm, E. J. *La era del capitalismo (1848-1875)*, Barcelona, Labor, 1989.
- Kirt, J. E. *et al. Los filósofos presocráticos: historia crítica con selección de textos*. 2 ed. Madrid: Editorial Gredos, 1987.
- Le Goff, Jacques. *De los cielos a la tierra. Cambios en el sistema de orientaciones de valores en el Occidente cristiano de los siglos XII-XIII*. Madrid: Odisea, 1991.
- Marx, Carlos. *El Capital, crítica de la economía política*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, T. I, Sección Primera, Capítulo 1.
- Nietzsche, F. *La gaya ciencia*. Madrid: Sarpe, 1984.
- Nietzsche, F. *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral*. Madrid: Editorial Tecnos, 1990.
- Platón. *El Estado o La República*. Paris: Casa Editorial Garnier, 1900.

- Smith, Adam. *Indagación acerca de la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones*. 2 ed. Madrid: Aguiklar, 1961.
- Smith, Adam. *Teoría de los sentimientos morales*. México: FCE, 2004.
- Spencer, H. *Educación moral, intelectual y física*. Valencia: Prometeo, 1952. Spencer, H. *La moral de los diversos pueblos y la moral personal*. Madrid: La España Moderna, 1892.
- Spencer, Helbert. *La ciencia social*. Buenos Aires: Editorial Tor, 1942
- Stocking, George (ed.). *American anthropology, 1921-1945 : papers from the American anthropologist* . London: Lincoln – University of Nebraska Press, 2002.
- Weber, Max. *Economía y sociedad*. México: FCE, 1969, pp. 173-175.
- Weber, Max. *La ética protestante y el origen del capitalismo*. FCE: 2003, 1958.

Tesis

- Ortiz J., José Guillermo. *Estudiante, párroco y obispo: transiciones políticas y religiosas. Biografía de Juan Fernández de Sotomayor y Picón*. Bogotá: Universidad Nacional, tesis de maestría, 2002.
- Ruiz Quiroga, Mónica. *El maestro: disputa por los sentidos orientadores de su práctica en la escuela. El caso de las misiones de asistencia técnica en Colombia (1955-1970)*. Bogotá, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, 2010.
- Villamizar, Juan Carlos. *La influencia de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) en las ideas económicas en Colombia (1958 - 1974)*. Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia, Universidad Nacional de Colombia, avance de tesis de doctorado, 2007.

Prensa

- Agustín Nieto Caballero, “Educación práctica”, *El Tiempo*, 26 de mayo de 1953.
- Agustín Nieto Caballero, “El nuevo plan de estudios”, *El Tiempo*, Bogotá, 17 de junio de 1951.

Agustín Nieto Caballero, “El plan quinquenal de educación”, *El Tiempo*, octubre 10 de 1957.

Alberto Garavito Acosta, “Reforma total del bachillerato propone el ministro Mosquera”, *El Siglo*, enero 19 de 1950.

Alberto Garavito Acosta, “Reforma total del bachillerato propone el ministro Mosquera”, *El Siglo*, enero 19 de 1950.

Editorial, “El bachillerato nocturno”, *El Siglo*, octubre 2 de 1952.

Editorial, “El caso del bachillerato”, *El Tiempo*, marzo 1 de 1951.

Editorial, “El derecho del pueblo”, *El Tiempo*, Bogotá, 21 de mayo de 1954.

Editorial, “El ejército de bachilleres”, *El Tiempo*, noviembre 11 de 1957.

Editorial, “El liberalismo y la educación”, *El Tiempo*, Bogotá, 3 de julio de 1946.

Editorial, “La crisis del bachillerato”, *El Tiempo*, Bogotá, 6 de febrero de 1955.

Editorial, “La crisis del bachillerato”, *El Tiempo*, febrero 6 de 1955.

Editorial, “La crisis del bachillerato”, *El Tiempo*, febrero 6 de 1955.

Editorial, “La Donna e Movable”, *El Siglo*, Bogotá, 31 de enero de 1946. Un ejemplo de editorial que ataca un ministro liberal: “¿Por qué, Don Germán? ¿Por qué?”, *El Siglo*, 28 de enero de 1946.

Editorial, “La enseñanza y la vida”, *El Tiempo*, marzo 8 de 1954.

Editorial, “La reforma del bachillerato”, *El Siglo*, mayo 21 de 1953.

Editorial, “Los bachilleres”, *El Siglo*, marzo 15 de 1951.

Editorial, “Perspectivas educacionales”, *El Siglo*, Bogotá, 2 de abril de 1951.

Editorial, “El problema de la educación”, *El Tiempo*, enero 10 de 1951.

El Espectador, 6 de junio de 1928.

El País y El Tiempo, 3 y 4 de noviembre de 1934; Henderson, pp. 305-06.

El Tiempo, “Cosas del día”, 3 de octubre de 1922.

El Tiempo, 27 de junio de 1935.

Enrique Santos, “Danza de las horas”, *El Tiempo*, febrero 23 de 1946.

Enrique Santos, “Danza de las horas”, *El Tiempo*, Bogotá, 26 de abril de 1950.

Henry Serrano Uribe, “Por una restauración educativa”, *El Siglo*, abril 19 de 1953; Agustín Nieto Caballero, “La reforma del bachillerato”, *El Tiempo*, mayo 17 de 1953.

Hernando Téllez, “Alegato de un joven”, *El Tiempo*, marzo 19 de 1951.

Informe, “El bachillerato es hoy una cosa necesaria que no sirve para nada”, *El Siglo*, enero 22 de 1950.

Informe, “Los auxilios oficiales y los colegios”, *El Siglo*, Bogotá, septiembre 21 de 1950.

J. M. Restrepo Millán, “La descatalogación de la educación”, *El Tiempo*, Bogotá, 4 de diciembre de 1950.

J. M. Restrepo Millán, “Regimentación de la cultura”, *El Tiempo*, Bogotá, 20 de marzo de 1952.

Jaime Jaramillo Arango, “Abolición del bachillerato”, *El Siglo*, enero 16 de 1950

Jaime Jaramillo Arango, “Carta dirigida a don Enrique Santos”, *El Tiempo*, abril 29 de 1950.

José María Restrepo Millán, “Religión, latín, filosofía en el bachillerato”, *El Siglo*, noviembre 15 de 1954

Rafael Bernal Jiménez, “El problema de la preparación general”, *El Siglo*, Bogotá, 16 de marzo de 1953.

Revistas

Alfred Binet, “Historique des recherches sur les rapports de l’intelligence avec la grandeur et la forme de la tête”, *L’Année psychologique*, N° 5, París, 1898, pp. 245-248; pp. 294-295.

Alfred Binet, “Recherches sur la technique de la mensuration de la tête vivante”, *L’Année psychologique*, N° 7, París, 1900, pp. 314-429; p. 427.

Cronbach, L. J. “Course improvement through evaluation” en *Teachers Collage Record*, N° 64, 1963, pp. 672-683.

Darling,-Hammond, L. “Performance-Based Assessment and Educational Equity”. *Harvard Educational Review*, vol. 64, n° 1, pp.5-30.

E. Mark Hanson, “Decentralization and Regionalization in Educational E. Mark Hanson, “Decentralization and Regionalization in Educational Administration: comparisons

- of Venezuela, Colombia and Spain”, *Comparative Education Review*, 25 (1), 1989, p. 46.
- Elliot W. Eisner. “Benjamín Bloom (1913-1999)”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXX, n° 3, septiembre 2000, págs. 423-432.
- F. P. Mall, “On several anatomical characters of the human brain, said to vary according to race and sex, with especial reference to the weight of the frontal lobe, *American Journal of Anatomy*, N° 9, pp. 1-32.
- Gerardo Paz Otero, “La mujer en la higiene”, en *Revista de Higiene*, Bogotá, Vol. 18, N° 8, ago., 1937.
- Gitlin, Todd. "El posmodernismo trasciende el estilo artístico para la reflejar la sociedad en su conjunto". *Facetas, El Mundo*. Medellín
- Hanson, Mark. “Decentralization and Regionalization in Educational Administration: comparisons of Venezuela, Colombia and Spain”, *Comparative Education Review*, 25 (1), 1989.
- Hederich, C. y Camargo, A. “Logro educativo y estilo cognitivo en Colombia”. *Revista Colombiana de Educación*, N° 30, pp. 67-86, 1995
- Horowitz, R. A 75-year legacy on assessment: Reflections from an interview with Ralph W. Tyler. *The Journal of Educational Research*, 89, 2, 68-75, 1995.
- Jaime Jaramillo Uribe, “Mestizaje y diferenciación social en el Nuevo Reino de Granada en la segunda mitad del siglo XVIII”, *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, N° 3, Bogotá, Universidad Nacional, 1965, pp. 21-48.
- James Duncan y Nancy Duncan, “(Re)Reading the Landscape”, *Environment and Planning D: Society and Space*, Vol. 6, 1988.
- Jorge Orlando Melo. “¿Cuánta tierra necesita un indio para sobrevivir?”, *Gaceta*, N° 12-3, Bogotá, Colcultura, 1977, pp. 28-32
- José Antonio Ocampo, “La consolidación de la industria cafetera, 1930-1958”, en: Álvaro Tirado Mejía, ed., *Nueva historia de Colombia*, vol. V, Bogotá, Planeta, 1989.
- Lechner, Norbert. "Democracia y Modernidad. Ese desencantamiento llamado postmoderno". *Foro*, No. 10. Bogotá, Septiembre de 1989

- Magnus Mörner, “Las comunidades indígenas y la legislación segregacionista en el Nuevo Reino de Granada”, *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, N° 1, Bogotá, Universidad Nacional, 1963.
- Malcom Deas, “Algunas notas sobre la historia del caciquismo en Colombia”, *Revista de Occidente*, 58, Madrid, 1973
- Marco Palacios, “Modernidad, modernizaciones y ciencias sociales”, *Análisis Político*, N° 23, septiembre-diciembre de 1994, pp. 5-33.
- María Cristina Rojas, “La economía política de la civilización”, *Revista de Estudios Sociales*, N° 07, Bogotá, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, septiembre de 2000, pp. 61-70.
- María Cristina Rojas, “La economía política de la civilización”, *Revista de Estudios Sociales*, N° 07, Bogotá, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de los Andes, Fundación Social, Septiembre de 2000, pp. 61-70.
- Max D. Engelhart and Thomas Macklin. “Rice as the inventor of the comparative test”, *Journal of Educational Measurement*, Volume 3, N° 2, Summer, 1966. pp. 141 y ss.
- Pedro Organista Díaz, “Reseña sobre la institucionalización de la psicología en Colombia” en Psico-Información. *Boletín de la Facultad de Psicología de la Universidad del Bosque*. Bogotá, Num. 10, noviembre de 2002, pp. 1-3.
- Pécaut, D.”Modernidad, modernización y cultura.” *Gaceta*. N° 8, Bogotá: Colcultura, agosto-septiembre de 1990.
- Robert Bennett Bean, “Some racial peculiarities of the Negro brain, *American Journal of Anatomy*, N° 5, pp. 353-432.
- Saldarriaga, Alberto. "La cultura urbana y la modernización". *Gaceta*, No. 12. Bogotá, Diciembre de 1991 – Febrero de 1992.
- Sarlo, Beatriz. "Un debate sobre la cultura". *Nueva Sociedad*, No. 116. Noviembre-Diciembre de 1991.
- Víctor Álvarez, “Mestizos y mestizaje en la Colonial”, *Revista Fronteras*, N° 1, Bogotá, Centro de Investigaciones de Historia Colonial del Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1997, pp. 57-91.

Normatividad

Decreto Número 7774 de 1912, Artículo 1.

Ley 11.

Ley de 1850

Ministerio de Educación Nacional, Decreto Número 45 de 1962. Se establece el Ciclo Básico de Educación Media y se determina el plan de estudios de Bachillerato. Bogotá, enero 11 de 1962.

Decreto 229 de 1905, en: Antonio José Uribe, *Instrucción Pública. Disposiciones vigentes. Exposiciones de motivos*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1927, Artículo 5, p. 133.

Decreto 1601 de 1916, en: Antonio José Uribe, *Instrucción Pública. Disposiciones vigentes. Exposiciones de motivos*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1927, Artículo 3, p. 137.

Decreto 571 de 1926, en: Antonio José Uribe, *Instrucción Pública. Disposiciones vigentes. Exposiciones de motivos*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1927, Artículo 2, p. 140.

Decreto Número 1074 de mayo 23 de 1934

Decreto Número 1790 de octubre 7 de 1931.

Resolución Número 2401 de noviembre 22 de 1950, Artículo 42

Fuentes

ICFES, Servicio Nacional de Pruebas, División de Desarrollo de Pruebas, Sección Banco. Carpeta EC 1 - 1, “Especificaciones para la prueba de conocimientos en ciencias sociales y filosofía que se utilizará en las admisiones universitarias”. Bogotá, agosto de 1965, mecanografiado.

ICFES, Servicio Nacional de Pruebas, División de Desarrollo de Pruebas, Sección Banco. Carpeta EC 1 - 1, “Cuadernillo Prueba EC - 1”. Bogotá, agosto de 1965, mecanografiado.

ICFES, Servicio Nacional de Pruebas, División de Desarrollo de Pruebas, Sección Banco. Carpeta EC 1 - 1, Distribución de Frecuencias, agosto de 1965, mecanografiado.

- ICFES, Servicio Nacional de Pruebas, División de Desarrollo de Pruebas, Sección Banco. Carpeta E C 1- 1, “Distribución del contenido de las preguntas en la prueba de ciencias sociales”, Bogotá, agosto de 1965, mecanografiado.
- ICFES, Servicio Nacional de Pruebas, División de Desarrollo de Pruebas, Sección Banco. Carpeta C 1 - 1. “Aplicaciones de la prueba C- 1 - 1”. Bogotá, 11 de agosto de 1967, mecanografiado.
- ICFES, Servicio Nacional de Pruebas, División de Desarrollo de Pruebas, Sección Banco. Carpeta C 1 -1. “Distribución de frecuencias obtenidas en la prueba C 1 - 1 por los aspirantes a ingresar a la universidad del Atlántico, Quindío, Santiago de Cali, Caldas, Cartagena, Gran Colombia, Nariño y UPTC”, Bogotá, 11 de agosto de 1967, mecanografiado.
- ICFES, Servicio Nacional de Pruebas, División de Desarrollo de Pruebas, Sección Banco. Carpeta C 1 - 2. “Tabla de especificaciones de la prueba C 1 - 2”, Bogotá, Octubre de 1967, mecanografiado.
- ICFES. Servicio Nacional de Pruebas. “Bases conceptuales de la prueba experimental en ciencias sociales”. Bogotá, ICFES, 1996.
- ICFES. Servicio Nacional de Pruebas. Historia. Guías de Estudio para la validación del bachillerato. Bogotá: ICFES, 1984.
- MISION NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA. Estudios de Base 3. Santafé de Bogotá: Editorial Presencia, (s.f.).
- Obregón, Diana. “La Academia colombiana de Ciencias Exactas, Físicas o Naturales o la búsqueda de una ciencia nacional”, ponencia al VIII Congreso Nacional de Historia, Bucaramanga, 1992, pp. 267-276.