

# Educación rural y Estado nacional en Colombia

Manuel Sánchez Cerón

## Resumen

Este ensayo tiene dos objetivos: por un lado, describir, en la perspectiva de las políticas de financiamiento de los organismos internacionales, una propuesta educativa puesta en marcha en Colombia desde los años setenta, que responde esencialmente a los planteamientos reconocidos por las políticas educativas latinoamericanas; por otro, analizar tal propuesta como necesidad de fortalecer la presencia del Estado en la sociedad rural en el marco de éxodos masivos de campesinos a la ciudad y de la creciente violencia y crisis económica y social en este país.

## Abstract

This article presents two objectives: first, describes some elements of the financial policies of the international organisms that characterizes some aspects of educative development in Colombia at the seventies wich essentially answers the dominant tendencies in Latin América at that level; and second, analyzes this proposal as an evident necessity to fortify the state in rural society in a masive exods of peasents to the cities in a situation of violence and economical and social crisis in this country.

El desarrollo de las propuestas y experiencias educativas en los países de América Latina no puede entenderse claramente si no se consideran aquellos elementos y circunstancias que les imprimen las directrices de carácter externo, sin descontar, desde luego, las situaciones internas de cada país. Tal es el caso de los financiamientos internacionales, por un lado, y por otro, su correlato: los discursos dominantes. En efecto, los proyectos de desarrollo educativo en la región están permeados por la retórica de los discursos de los organismos internacionales sobre la educación; discursos que se construyen a partir de las condiciones y necesidades de los países hegemónicos y se difunden al resto de los países en función de satisfacer necesidades de desarrollo educativo.

En este sentido, el diseño de las políticas y lineamientos que se desarrollan al interior de los organismos internacionales, así como de los organismos de financiamiento, van marcando pautas que se van concretando en las políticas educativas de los países latinoamericanos. El Banco Mundial (BM), por ejemplo, tiene una política sectorial orientada a la educación que se ha ido delineando en términos de apoyar ciertas propuestas, evidentemente dentro del marco de sus objetivos.

En general, hasta los años setenta las orientaciones que siguieron los países de la región en relación con el problema educativo, y puntualizado por los organismos internacionales, fue el de la expansión educativa; es decir, la satisfacción de

la demanda educativa. Así, el origen de la preocupación de los organismos internacionales por la educación, como por el de sus apoyos y criterios de financiamiento, se ubicó en el contexto de la toma de conciencia sobre la acelerada expansión educativa en el mundo. Los sistemas educativos, particularmente de los países en desarrollo, empezaron a mostrar altos índices de crecimiento en los años cincuenta y sesenta explicados, entre otras razones, por el rápido crecimiento económico y la explosión demográfica. En esos años la preocupación tanto de los países hegemónicos como de los países en desarrollo tenían como problema la demanda educativa y la pobreza. Es decir, las dos grandes dificultades fueron, por un lado, la búsqueda de apoyo a las políticas de financiamiento educativo de los países latinoamericanos, y por otro, la satisfacción de su demanda en términos de ampliar su cobertura, así como el desarrollo de políticas tendientes a aminorar los altos índices de pobreza. Estos fueron, en esencia, la columna vertebral de las propuestas de los organismos internacionales.

En los años sesenta, e incluso en los setenta, la expansión cuantitativa de los sistemas educativos latinoamericanos se explicaba como producto del crecimiento demográfico y consecuentemente del cambio en la pirámide educativa, así como de la demanda social y política de los servicios educativos.<sup>1</sup>

En este contexto, el objetivo de apoyar la propuesta de expansión educativa de esos años y en vista del rápido aumento de la población escolar y de la creciente demanda de los servicios educativos, fue inevitable el aumento de la matrícula y que pudiera satisfacerse. Asimismo, fue también necesario considerar el aumento de los costos unitarios de la educación.<sup>2</sup> Sin embargo, según los organismos internacionales, los problemas que condujo la expansión educativa tuvieron como referente la caída de los niveles de calidad y eficiencia que se estimaron a través de la deserción y la repetición escolar.<sup>3</sup>

Bajo estos criterios, vigentes en los años sesenta y setenta y en el marco de la expansión educativa, el problema de la repetición y la deserción como fenómenos característicos de los países de la región, por un lado, y por otro, las políticas orientadas hacia la pobreza, permitieron desarrollar propuestas educativas para

<sup>1</sup> Esta cuestión hoy se ve en otra lógica. En nuestros días, las propuestas educativas se ubican en el marco de las políticas neoliberales, las cuales no son resultado de un interés teórico que busque analizar lo educativo en sí mismo; más bien su interés está determinado por las leyes del libre mercado. En este sentido, la noción de igualdad ha sido redefinida en términos de elección individual en el marco de las condiciones del mercado educativo. Así, la propuesta neoliberal busca privatizar el sistema escolar con la idea de lograr que los subsidios estatales se dirijan a los individuos y no a las instituciones. La educación se orienta hacia una relación competitiva entre los estudiantes que promueva la incorporación de premios y estímulos a los individuos más capaces, lo cual tiene como eje la excelencia académica entendida como productividad. Véase, Inés Castro, "Propuestas pedagógicas y organización escolar en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXIV, núm. 1 y 2, 1994, pp. 129-144.

<sup>2</sup> Véanse las propuestas del Banco Mundial en Teresa Bracho, *El Banco Mundial frente al problema educativo. Un análisis de sus documentos de política sectorial*, México, CIDE, 1995, pp. 61-88.

<sup>3</sup> *Ibid.*

paliar tales problemas en algunos países de la región. En el marco de estas políticas se ubican las propuestas del BM que buscaban aliviar los problemas presupuestarios de la educación y encaminar sus esfuerzos a apoyar a los gobiernos en la planeación y control de la magnitud y configuración de sus sistemas educativos. Así, en 1973 en la reunión anual del BM y del Fondo Monetario Internacional (FMI) se lanzó la consigna de combatir la pobreza.<sup>4</sup> En los años setenta las líneas generales que resumen la orientación de las políticas de los organismos internacionales se regían por cuatro principios:

1. Poner al alcance de todos por lo menos un mínimo de educación básica en forma tan plena y rápida como los recursos disponibles lo permitieran.
2. La educación y la capacitación posterior al nivel básico debía proporcionarse con un criterio selectivo a fin de mejorar tanto cualitativa como cuantitativamente.
3. Los sistemas nacionales de educación debían contemplar un sistema integral que abarcara la educación formal, la no formal y la informal.
4. El interés, tanto de una mayor productividad como de la equidad social, debía procurarse en la mayor medida posible en la igualdad de oportunidades.<sup>5</sup>

En este contexto, y con el apoyo de organismos internacionales, se desarrolla una experiencia educativa latinoamericana en un país en desarrollo con rasgos particulares, orientada hacia la educación rural:<sup>6</sup> La Escuela Nueva (EN) de Colombia. Las raíces de la EN provienen de las experiencias de la escuela multigrado auspiciada en los años sesenta por la UNESCO. La propuesta de esta escuela se basa en la idea de la escuela activa: con enseñanza individualizada, aprendizaje activo, uso intensivo de guías y libros de texto y promoción continua. Todos éstos, rasgos propios de la escuela unitaria.

La idea del aprendizaje activo fue destacada en los primeros proyectos de educación de América Latina auspiciados por la UNESCO. La primera escuela unitaria en Colombia se organizó en el Instituto Superior de Educación Rural, en Pamplona, con el apoyo de este organismo, y posteriormente en 1967 el gobierno colombiano decretó la extensión de esta propuesta a todas las escuelas con un maestro único. Se entrenaron a más de 4 mil 500 maestros; el movimiento de la

<sup>4</sup> Sin embargo, en el contexto de esta consigna, por ejemplo en esos años el BM confirmó que el rendimiento por invertir en cualquier nivel de educación en países en desarrollo solía exceder las expectativas normales de inversión; particularmente se observó que las tasas más altas del rendimiento tenían lugar en los niveles inferiores de la educación básica en los países más pobres. Teresa Bracho, *op. cit.*

<sup>5</sup> Banco Mundial, 1975, citado por Bracho, *Ibid.*

<sup>6</sup> Colombia es un país de poco más de 1 000 000 de km<sup>2</sup> caracterizado geográficamente por dos zonas: la Andina, cruzada por tres cordilleras paralelas que ocupan una tercera parte del territorio, y la zona de tierras bajas de oriente la cual ocupa casi las dos terceras partes del territorio. Colombia, por otro lado, es un Estado unitario dividido políticamente en 23 departamentos de los cuales los más densamente poblados se estructuran en la zona andina: Bogotá, Antioquia, cuya capital es Medellín, y Cali, capital del Valle del Cauca, las que en general son las zonas más pobladas de los Andes colombianos.

escuela unitaria tomó fuerza y la Universidad de Antioquía comenzó a experimentar el modelo a fines de los años sesenta.<sup>7</sup>

El grupo promotor de la EN dedicó mucho tiempo para lograr el apoyo de grupos de poder que podrían quedar afectados por la propuesta.<sup>8</sup> A pesar de esto, y con el apoyo económico de organismos internacionales, en el periodo 1975-1978 se pusieron en marcha 500 nuevas escuelas en tres departamentos. De 1979 a 1986 se amplió el programa a 8 mil escuelas con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de fuentes regionales de la Federación de Cafetaleros. Asimismo, a principios de los ochenta, con el apoyo del BM, el programa de la EN puso en marcha otras 10 mil escuelas para llegar a un millón de alumnos colombianos que participaban en este programa.<sup>9</sup> La propuesta de la EN,<sup>10</sup> su lógica, así como sus planteamientos reconocían, ya en los años sesenta y setenta, las ideas centrales y las nociones vigentes en el discurso educativo actual que se han desarrollado y difundido ampliamente en los años ochenta y noventa en América Latina. Sin embargo, a pesar de que Colombia ha vivido

<sup>7</sup> Véase Ernesto Schiefelbein, *En busca de la escuela del siglo XXI. La escuela nueva de Colombia*. Chile. UNESCO/UNICEF. 1993. 53 pp.

<sup>8</sup> En este sentido, particularmente la industria editorial, así como los autores de libros de texto, estaban preocupados porque los textos de autoaprendizaje de la EN fueran impresos por el Estado; sin embargo, la industria editorial finalmente se benefició con la venta de los libros para las bibliotecas de aula. *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> El modelo pedagógico que puso en marcha la EN en Colombia se puede esquematizar de la siguiente manera:

Escuela Nueva de Colombia  
(sustento pedagógico)

Ejes de la propuesta pedagógica

<p><i>Materiales de bajo costo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Con guías para alumnos y pautas para profesores.</li> <li>b) Creación de bibliotecas de aula de cien libros.</li> <li>c) Rincones de aprendizaje en el aula.</li> </ul>	<p>Textos gratuitos de autoaprendizaje con instrucciones detalladas de cuatro asignaturas: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales.</p>
<p><i>Programa de capacitación para cambiar las actitudes de los maestros:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Con visitas a escuelas.</li> <li>b) Redefinición del rol del maestro a través de tres seminarios anuales de una semana cada uno.</li> </ul>	<p>Reuniones en el aula que permitan realizar actividades diferentes simultáneamente. Biblioteca de aula que contiene: diccionarios, textos por asignatura, literatura infantil y desarrollo de la comunidad.</p>
<p><i>Nuevo estilo de administración de la escuela con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Funcionamiento de un gobierno estudiantil.</li> <li>b) Uso pedagógico del contexto local.</li> <li>c) Desarrollo de grupos de trabajo y asesoría de tutores.</li> </ul>	<p>Educación vinculada con la comunidad con actividades como: elaboración de mapas de la comunidad, registros de información familiar, calendarios de eventos agrícolas y monografías culturales y sociales. Nuevo rol del profesor: facilitador.</p>

Cuadro elaborado a partir de Schiefelbein, *op. cit.*

una situación de profunda crisis económica, social y de violencia,<sup>11</sup> la experiencia de la EN ha alcanzado en los años noventa logros significativos.

No obstante, el proyecto de desarrollo de la EN en Colombia no puede entenderse claramente si no es en el marco de la necesidad de innovar la escuela rural típica en un contexto de crisis y de violencia, por un lado, y por otro, la consideración de que la presencia estatal en el campo no se ha desarrollado.<sup>12</sup> En este sentido la presencia indirecta del poder estatal, a través de la escuela en la socie-

<sup>11</sup> La violencia en Colombia tiene raíces históricas. Responde, de manera esquemática, a la combinación de dos procesos que caracterizan a la historia colombiana: la movilización campesina permanente desde el siglo XVIII y la conformación del Estado nacional, así como la transferencia del imaginario colectivo de los migrantes campesinos a la ciudad en términos de inclusión/exclusión. Es decir, el trasplante de las estructuras patriarcales de los pueblos a las ciudades y su articulación a una sociedad mayor. Así, en el contexto de la migración constante, la transferencia del imaginario campesino a la sociedad no puede cohesionar a la sociedad, de manera que el poder estatal no se puede ejercer a través del carácter unipersonal del Estado nacional. El poder estatal, entonces, no se ejerce a través de las instituciones modernas de manera impersonal sino mediante la estructura de poder previamente existente en la sociedad local y regional. Este estilo de ejercicio de poder dificulta la consolidación del Estado nacional como poseedor del monopolio de la fuerza legítima y como espacio público general de resolución de los conflictos, lo que frecuentemente se expresa en la proclividad a la solución privada o grupal de los problemas y frecuentemente por la vía violenta y armada. Ello puede explicar la poca presencia política y el escaso tamaño del ejército nacional que en otros países latinoamericanos se vinculó con la unidad nacional y sirvió como elemento para cohesionar a la sociedad nacional. Véase Fermán E. González, "Violencia política y crisis de gobernabilidad en Colombia", en Carlos Figueroa (comp.), *América Latina. Violencia y miseria en el crepúsculo del siglo*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1996, pp. 19-44.

<sup>12</sup> La burguesía colombiana y su proyecto se construyó a través de un largo y dilatado proceso histórico que no tuvo la suficiente fuerza para diluir los vestigios del atraso precapitalista. Ello se debe, entre otras razones, a que su proceso de formación no ha dejado de estar vinculado a las oligarquías, no sólo por mecanismos económicos sino en lo político por el clientelismo. Esto explica que su camino esté plagado de distintas reformas que han buscado la adecuación de las viejas estructuras oligárquicas a las estructuras modernas de la propiedad que exigen las estructuras del desarrollo del capitalismo. En este sentido, la estructura agraria colombiana, en su transformación hacia el capitalismo, ha enfrentado situaciones que entorpecen el desarrollo de éste: una de las causas, entre otras, son los conflictos sociales en el campo que son producto del proceso contradictorio entre los terratenientes y el desarrollo del capitalismo en el campo. De hecho, las exigencias del capitalismo, en su penetración en el campo producen cambios en su estructura lo cual afecta a la fuerza de trabajo del campesino conduciéndolo a su descomposición y provocando al mismo tiempo el éxodo masivo del campo a la ciudad. En otras palabras, el problema del campo y del campesinado colombiano estriba en la concentración de la tierra, producto de las oligarquías tradicionales colombianas que no permiten el desarrollo y penetración del capitalismo en el campo, lo cual determina el permanente abandono del campo y la movilidad hacia la ciudad. Hoy en Colombia las dos terceras partes de la población están en las zonas urbanas presionando y agravando evidentemente los problemas de empleo, educación, salud, etcétera. Los mecanismos de desalojo de los pequeños propietarios en beneficio de las grandes propiedades descomponen al campesinado que en el marco de una violencia política, iniciada a mediados de este siglo, ha promovido procesos de traspaso y ajustes a las propiedades provocando la movilización de los campesinos; de manera que, mediante mecanismos económicos y extraeconómicos, la fuerza de trabajo campesina es estimulada para su migración a las ciudades. Véase Concepción Caro, "Trayectoria del movimiento campesino en Colombia", en *Investigación económica*, México, Facultad de Economía/UNAM, núm. 182, octubre-diciembre de 1987, pp. 285-303.

dad, no puede responder a la concepción del mundo de la sociedad rural. Por otro lado, en el ámbito de éxodos masivos de campesinos a la ciudad, con una concepción del mundo distinta –particularmente en los años veinte–, se profundizan los procesos de violencia en los años cincuenta, y una de las preocupaciones del Estado colombiano es ampliar su cobertura educativa hacia la escuela rural que le permita, de cierta manera, manifestar su presencia en todo el país.

Los sistemas educativos latinoamericanos en el marco de la formación de los Estados nacionales se pueden plantear, desde luego reconociendo sus especificidades y sus fronteras, a partir de, por un lado, la escasa consolidación de los proyectos educativos y de desarrollo en las poblaciones indígenas –sobre todo en países con grandes poblaciones indígenas como México y Guatemala, entre otros–, cuya explicación se atribuye, particularmente, a las interrelaciones del bilingüismo y la educación;<sup>13</sup> y por otro, de las políticas que surgieron en relación con el nacionalismo y los factores de identidad cultural.<sup>14</sup>

En la conformación de los Estados nacionales latinoamericanos, durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, la construcción, el manejo y el control de la cultura hegemónica se desarrolló para grupos minoritarios; las grandes mayorías nacionales estuvieron marginadas como protagonistas y beneficiarias de los procesos culturales. Ello explica por qué las comunidades indígenas y campesinas no participaron como elementos fundamentales en la consolidación del Estado. Las oligarquías crearon y desarrollaron grupos intelectuales orgánicos que, si bien incorporaron a ciertos estratos nacionales e inmigrantes, al mismo tiempo excluyeron a las mayorías.

La dependencia externa y la deformación económica condujo a los países latinoamericanos a la especialización en la monoproducción primaria, la cual se sustentó en la abundancia de mano de obra y condujo a cerrar la posibilidad de creación y desarrollo diversificado de la producción. En esta perspectiva, los modelos educativos enfatizaron ciertas prácticas culturales que despreciaron lo manual y mostraron indiferencia a los problemas que pudieran favorecer el desarrollo económico y el cambio social. Así, el Estado latinoamericano emergió y se constituyó como tal en un lento y penoso proceso hasta afirmarse como una expresión de la sociedad nacional en vías de organizarse y constituirse como regulador de las relaciones entre las clases y grupos nacionales y como clave definitiva

<sup>13</sup> Véase Héctor Muñoz, "Un panorama de los estudios sociolingüísticos sobre etnicidad y constitución de identidades en México", en *Estudios sociológicos*, México, El Colegio de México, vol. IV, núm. 11, 1986, pp. 281-297.

<sup>14</sup> Por ejemplo, en Europa, durante el siglo XIX, el gran instrumento de unificación lingüística para la consolidación de los Estados nacionales fue la escuela. Esta preocupación implicó la difusión de la enseñanza obligatoria promovida y alentada por los incipientes Estados nacionales, lo cual coincidió con la voluntad de poner los sistemas escolares al servicio de la unidad lingüística nacional y su integración. Estas políticas lingüísticas fueron compartidas con entusiasmo por los Estados nacionales y apoyadas por medidas cuyo sustento era la exaltación de las lenguas nacionales. Véase Miguel Sigüan y William F. Mackey, "Educación y lengua en el marco de los estados nacionales", en *Educación y bilingüismo*, España, Santillana, UNESCO, Aula XXI, 1986, pp. 69-85.

de una hegemonía. Sin embargo, este complejo proceso tuvo como eje la marginación de las mayorías que no pudieron incorporarse a él y que evidentemente en los distintos Estados latinoamericanos asumió rasgos y particularidades.<sup>15</sup>

En el caso colombiano, por ejemplo, los cambios en la primera mitad del siglo XIX debilitaron el monopolio que los partidos políticos tradicionales y la iglesia católica tenían sobre la vida cultural del país. Para ello se combinaron factores internos como la urbanización, la ampliación de las capas medias y el aumento de la cobertura educativa, así como la acelerada secularización de la sociedad como factor externo. Estos cambios fueron haciendo obsoletos los marcos institucionales por medio de los cuales el país expresaba y canalizaba sus conflictos. Los cambios sociales y culturales de mediados de este siglo contribuyeron a debilitar las redes de solidaridad tradicional permitiéndose la construcción de nuevos mecanismos de convivencia y nuevas formas de legitimidad en las que se pone en tela de juicio al Estado nacional.

Los cambios profundos se presentaron en términos de movimientos obreros, estudiantiles y campesinos. De manera tal que los problemas sociales, tanto en las ciudades como en el campo, se convirtieron en "caldos de cultivo" para las opciones de violencia. La urbanización, producto entre otras razones de la migración, se ha presentado en las décadas más recientes, cuando las condiciones estructurales del agro colombiano se refuerzan por la violencia rural de los años cincuenta y producen una acelerada migración campesina hacia las ciudades.<sup>16</sup>

En tal sentido, si bien la escuela como institución ha sido uno de los sustentos más importantes para la conformación de los Estados nacionales latinoamericanos, no siempre ha jugado el papel más significativo en su formación en todos los países de la región, ni tampoco en todos los casos se ha constituido como elemento central de este complejo proceso. En Colombia, la necesidad de plantear la consolidación del Estado después de la segunda mitad del siglo XX ha implicado el desarrollo de propuestas educativas orientadas a la sociedad campesina caracterizada por éxodos masivos del campo a la ciudad. Ello puede explicar, entre otros factores, la preocupación del Estado colombiano por buscar soluciones que aseguren su presencia en todo el país a través de la escuela; porque si bien, en el marco de una violencia permanente, la presencia estatal se concreta en la escuela, ésta, desde sus orígenes, se constituyó en un elemento que permite la cohesión de los Estados nacionales.

En esta perspectiva, la escuela, como institución contemporánea, está anclada en el mundo moderno; es una institución que pertenece, por sus orígenes, a la construcción de los Estados nacionales. Es decir, su historia se halla en la formación del Estado moderno y por tanto se le define como una institución social que

<sup>15</sup> En este sentido, una diferenciación fundamental fue la de aquellos países productores de bienes de gran demanda internacional y países con producciones marginales y carentes de interés para las metrópolis. Véase Marcos Kaplan, *Formación del Estado nacional en América Latina*, Buenos Aires, Amorrortu, 1983, pp. 171-229.

<sup>16</sup> Fermán E. González, *op. cit.*, pp. 19-44.

surge de este proyecto. En otras palabras, la escuela, como la conocemos, es el proyecto del Estado nacional y sus raíces están en esta propuesta.<sup>17</sup>

Así, si bien el proyecto de la EN en Colombia se inicia con el supuesto de que el mejoramiento de la efectividad educativa requería efectuar cambios creativos en la formación de docentes, en la estructura administrativa y en las relaciones con la comunidad, también surge la necesidad de la presencia estatal en la comunidad a través de la escuela. En esta lógica era necesario el desarrollo de mecanismos y variables que, desde el punto de vista político, financiero y técnico, permitieran, por un lado, encontrar soluciones a los problemas de acceso, equidad y mala calidad de la educación en Colombia, pero por otro, buscar también el fortalecimiento de la escuela rural como institución estatal.

En resumen, la propuesta de mejorar la calidad de la educación en el campo colombiano está permeada por la preocupación de la presencia estatal en las zonas rurales de este país; preocupación que evidentemente lleva, entre otras razones, las de carácter educativo. Es decir, la búsqueda de innovaciones que permitan mejorar la educación rural pero que también difunda la presencia de la escuela como institución estatal. La propuesta de la EN recupera, entonces, como propuesta pedagógica, el reconocimiento de la comunidad y su cultura. Su diseño pedagógico se sustenta en la flexibilidad curricular que permita adaptaciones locales y regionales, así como la recuperación de experiencias personales, familiares y comunitarias pero que al mismo tiempo muestren la necesidad de la integración nacional en un proyecto estatal en el que la escuela juega un papel importante.<sup>18</sup> En este sentido puede entenderse la necesidad de la presencia indirecta del poder estatal a través del fortalecimiento de la escuela rural como institución en la sociedad colombiana.

<sup>17</sup> En esta perspectiva, la escuela se construyó con la idea de lograr la utopía de la modernidad. Así, la escuela comparte la responsabilidad de la construcción del proyecto moderno. La historia de la escuela no debe buscarse, entonces, sólo en las formas de relación entre los sujetos que aprenden y los que enseñan en todas las épocas: y no porque en la construcción de la escuela, como institución, no se presenten estas formas en el espacio escolar, sino porque su concepción y construcción emanan del proyecto del mundo moderno y por ende del Estado nacional y de sus vicisitudes. El problema de la escuela como objeto de análisis y de definición radica pues en el equívoco de considerarla como una noción histórica en términos laxos, es decir, que el concepto de escuela se apropia de todos los espacios sociales e históricos de todos los tiempos en el sentido de la existencia de las relaciones denominadas escolares. El análisis de la escuela hay que ubicarlo en la formación del Estado nacional, por tanto, es necesario expulsarla de todos los discursos anteriores a su formación.

<sup>18</sup> En otras palabras, el modelo de la EN promueve la participación de la comunidad bajo la dirección de la escuela; recupera la experiencia comunitaria en los contenidos curriculares nacionales formulados con políticas básicas que flexibilizan la escuela para que pueda responder tanto a la comunidad como al proyecto del Estado nacional. En este sentido, dicha flexibilización permite a los niños avanzar a su propio ritmo de manera que sus ausencias temporales de la escuela, mientras desarrolla labores agrícolas, no sean obstáculo para reincorporarse a la institución y así poder terminar sus estudios.



## Bibliografía

- Arrubla, Mario, "Síntesis de historia política contemporánea", en Mario Arrubla *et al.*, *Colombia, hoy*, Bogotá, Siglo XXI, 1989, pp. 186-220.
- Bejarano, Jesús Antonio, "Industrialización y política económica 1950-1976", en Mario Arrubla *et al.*, *Colombia, hoy*, Bogotá, Siglo XXI, 1989, pp. 221-270.
- Bello, Pedro Pablo, "Colombia: revolución amada", en *Nueva antropología*, México, año IV, núm. 15-16, 1980, pp. 57-87.
- Bracho, Teresa, *El Banco Mundial frente al problema educativo. Un análisis de sus documentos de política sectorial*, México, Centro de Investigaciones y Docencia Económica (CIDE), 1993, 79 pp.
- Calderón, Fernando *et al.*, "Una perspectiva cultural de las propuestas de la CEPAL", en *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, núm. 52, abril de 1994, pp. 191-205.
- Caro, Concepción, "Trayectoria del movimiento campesino en Colombia", en *Investigación económica*, México, Instituto de Investigaciones Económicas/UNAM, núm. 182, octubre-diciembre de 1987, pp. 285-303.
- Castro, Inés, "Propuestas pedagógicas y organización escolar en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXIV, núm. 1-2, 1994, pp. 129-144.
- Galeana Cisneros, Rosaura, "Desigualdad y fracaso escolar", en *Revista Básica*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, año I, núm. 3, enero-febrero de 1995, pp. 25-37.
- González, Fernán E., "Violencia política y crisis de gobernabilidad en Colombia", en Carlos Figueroa (comp.), *América Latina. Violencia y miseria en el crepúsculo del siglo*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1996, pp. 19-44.
- Jaramillo Uribe, Jaime, "Etapas y sentido de la historia de Colombia", en Mario Arrubla *et al.*, *Colombia, hoy*, Bogotá, Siglo XXI, 1989, pp. 15-51.
- Kalmanovitz, Salomón, "Desarrollo capitalista en el campo", en Mario Arrubla *et al.*, *Colombia, hoy*, Bogotá, Siglo XXI, 1989, pp. 271-330.
- Kaplan, Marcos, *Formación del Estado nacional en América Latina*, Buenos Aires, Amorrortu, 1983, pp. 171-229.
- Martínez Boom, Alberto, "Políticas y reformas educativas en Colombia: 1950-1984", en *Políticas educacionais na América Latina*, Brasil, Cuadernos CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), núm. 34, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1995, pp. 37-43.
- Muñoz, Héctor, "Un panorama de los estudios sociolingüísticos sobre etnicidad y constitución de identidades en México", en *Estudios sociológicos*, México, El Colegio de México, vol. IV, núm. 11, 1986, pp. 281-297.
- Ocampo López, Javier, *Las ideologías en la historia contemporánea de Colombia*, México, UNAM, 1972, 106 pp.
- Rojas H., Fernando, "El Estado colombiano: desde la dictadura de Rojas Pinilla hasta el gobierno de Betancur (1948-1983)", en Pablo González Casanova,

(coord.), *El Estado en América Latina. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI, 1990, pp. 442-481.

Schiefelbein, Ernesto, *En busca de la escuela del siglo XXI. La escuela nueva de Colombia*, Chile, UNESCO, UNICEF, 1993, 53 pp.

Sigüan, Miguel y William F. Mackey, "Educación y lengua en el marco de los estados nacionales", en *Educación y bilingüismo*, España, Santillana, UNESCO, Aula XXI, 1986, pp. 69-85.

Tirado Mejía, Álvaro, "Colombia: siglo y medio de bipartidismo", en Mario Arubla *et al.*, *Colombia, hoy*, Bogotá, Siglo XXI, 1989, pp. 102-185.