

## Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia: segunda mitad del siglo XX

### An Analysis of the Historical Route of Curriculum in Colombia: Second Half of XX Century<sup>1</sup>

Pineda Rodríguez, Yheny Lorena; Loiza Zuluaga, Yasaldez Eder

Yheny Lorena Pineda Rodríguez (\*)

yhelopi2012@hotmail.com

Universidad de Caldas, Colombia

Yasaldez Eder Loiza Zuluaga (\*\*)

yasaldez@ucaldas.edu.co

Universidad de Caldas, Colombia

#### Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ISSN: 2539-5122

ISSN-e: 0121-067X

Periodicidad: Semestral

vol. 17, núm. 29, 2017

revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 27/03/2017

Aprobación: 28/03/2017

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4983838007/>

**Resumen: Objetivo:** dar cuenta del recorrido de las teorías curriculares que han soportado el devenir educativo en Colombia en la segunda mitad del siglo XX, tomando como base esencial la institucionalización de la segunda misión alemana y la propuesta de las guías de instrucción que dieron paso a la implementación de la Tecnología Educativa en los años 1960 y 1970, hasta llegar a la Ley General de Educación 115 de 1994, que surgió como fruto del gran Movimiento Pedagógico Colombiano promovido por los maestros del país a partir de 1982. **Metodología:** escrito de orden histórico- educativo, basado en el análisis documental. **Hallazgos y conclusiones:** en el análisis realizado se da cuenta de las diferentes, y en ocasiones paralelas, posturas que se presentaron en la época, las cuales respondían a intencionalidades más de orden económico que social en su instauración, lo cual por supuesto, afectó la naturalización de las propuestas curriculares en las instituciones escolares; en tanto se justificaron para algunos, desde lo que se presupuestaba en el mundo frente a estos temas, mientras que otros asumieron posturas críticas y férreo rechazo especialmente por parte de colectividades intelectuales, aspecto que se evidenció sobre todo con los postulados del Movimiento Pedagógico Colombiano.

**Palabras clave:** currículo, educación, didáctica, enseñanza, maestros, reformas.

**Abstract: Objective:** to give an account of the route of the curriculum theories that have supported the educational path in Colombia during the second half of XX century, taking it as an essential base the institutionalization of the second german mission and the proposal of instruction guides that allowed the implementation of educational technology in the years 1960 and 1970, until the Education General Law 115 of 1994, as a result of a great Pedagogical Colombian Movement promoted by teachers in our country from 1982. **Methodology:** document of the historical-educative order, based on documentary analysis. **Findings and conclusions:** the analysis done indicates the different and even parallel positions presented during the period of time, which replied the intentionalities more of economical order than social in its establishment, that is why, the naturalization of curriculum proposals in the schools was affected; to the extend some of them were justified, from what was proposed in the world regarding

these topics, meanwhile other assume critical positions and important rejection especially by the intellectual communities, fact that was evident with the principles of Pedagogical Colombian Movement mainly.

**Keywords:** curriculum, education, didactics, teaching, teachers, reforms.

## INTRODUCCIÓN

El currículo como formación humana se ha caracterizado en Colombia, para la segunda mitad del siglo XX y hasta comienzos del siglo XXI, por un trasegar político-burocrático-legislativo que lo ha marcado en el contexto educativo, gracias a su imposición, descontextualizado, pero escolarizado e institucionalizado con fines económicos y sociales, con base en miradas internacionales, en asesorías foráneas, provenientes de países extranjeros; proyecto que, con el transcurrir del tiempo y de los grupos hegemónicos de poder, ha develado experiencias, intenciones y diversos significados al querer homogenizar toda la población, indistintamente de zona rural o urbana, clase alta o baja; acciones consideradas benévolas para la cultura dominante, para los economicistas, para las élites, aunque con resultados diversos para las clases bajas y altas del país, disgregadas, pero también irradiadas por sus intenciones en las instituciones educativas de básica, secundaria y media, laboratorios del currículo.

En tal sentido es claro que, si bien desde la teoría se distinguen diversas tendencias y perspectivas curriculares, en la realidad y sobre todo en las normativas colombianas, se distingue una marcada acentuación en currículos prediseñados y rígidos que no permiten una real autonomía institucional y mucho menos cumplir con el anhelo de construir currículos contextualizados, en tanto el diseño de las pruebas tanto institucionales como nacionales e internacionales, se fundamentan en la estandarización; así las cosas es importante revisar qué es lo que ha sucedido en la educación colombiana y la forma como se han presentado contrariedades, divergencias y defensas frente a las posturas gubernamentales en este tema.

Este trabajo que se sustenta en el método histórico desde la perspectiva de análisis documental, tiene como soporte el análisis de textos y reformas que han dirigido el desarrollo curricular en Colombia y para ello, se basa en la utilización de un análisis con rigor científico y con claridad, desde la clasificación del texto, el análisis, la explicación y el comentario.

Para la clasificación correcta del texto, se hizo el análisis de los documentos y de las reformas curriculares que han sustentado el desarrollo de los centros educativos en Colombia, a partir de allí, se precisa la información que permitió interpretar el trayecto de las posturas curriculares en Colombia en la segunda mitad del siglo XX. Otros aspectos relevantes que se tuvieron en cuenta en la clasificación de los documentos fueron las situaciones espacio-temporales, en otras palabras, dar cuenta del lugar y tiempo en el que fue escrito el documento, así como los autores de los mismos, de tal suerte que se pudiese identificar la veracidad de lo expuesto; y finalmente se revisó y analizó el sentido, el objetivo o propósito del texto, lo cual permitió identificar tendencias y finalidades de estos.

Realizada la parte anteriormente descrita, se dio inicio al análisis propiamente dicho de los textos a partir de los hallazgos y clasificación de la información, para ello se tuvo como estrategia el análisis literal, hacer un recorrido descriptivo sin dejar de dar explicación de las palabras que marcan el contenido del mismo; luego se

---

## NOTAS DE AUTOR

(\*) Yheny Lorena Pineda Rodríguez. Licenciada en Ciencias Sociales. Magíster en Educación. Doctoranda en Educación, Universidad de Caldas.

(\*\*) Yesaldez Eder Loaiza Zuluaga. Magíster en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Ph.D. en Ciencias de la Educación. Posdoctor en Narrativa y Ciencia. Profesor Titular, Universidad de Caldas. Profesor Investigador CINDE-Universidad de Manizales

realizó un análisis lógico de los contenidos, al buscar reagrupar los párrafos y las explicaciones por categorías, para intentar dar una interpretación de orden más global, con aclaración por ejemplo de las ideas centrales, las relaciones históricas y la intención de lo planteado en los documentos; a partir del análisis de contenido fue posible establecer un orden lógico para la presentación del trabajo desde la interpretación realizada a los fragmentos que dieron soporte a la interpretación, argumentación y crítica que se desarrolla en el presente artículo.

Finalmente, es importante anotar que si bien este es un estudio que hace parte del análisis de una investigación más amplia que da cuenta de las prácticas pedagógicas y curriculares de los maestros, el estudio se hizo a partir de la segunda mitad del siglo XX y particularmente desde la incursión en el país de la tecnología educativa, fruto de la segunda Misión Alemana, al pasar por el proceso de la aparente autonomía institucional de los centros educativos promulgados con la Ley 115 de 1994.

## TRAYECTO HISTÓRICO DEL CURRÍCULO EN COLOMBIA

### Tensiones presentadas en las décadas de 1950 a 1970

Un aspecto relevante en la educación colombiana que se dio en las décadas de 1950 y hasta mediados de 1970 fue la expansión educativa, la cual según Ramírez y Téllez (2006), “los indicadores de la educación sufrieron una mejora nunca antes vista. El crecimiento de alumnos matriculados tanto en primaria como en secundaria fue muy superior al crecimiento de la población durante este período” (pp. 43-44); en ese sentido, “la mejora en los indicadores educativos se ajustaron a una serie de cambios políticos, demográficos y de estructura económica que vivió el país durante estos años y sobretodo como una apuesta por disminuir la violencia en el país”. Sin embargo, durante este período, es de resaltar que el Estado, como plantea Cuesta (2011, p. 187), siguió con el protagonismo en la educación, al mantener un control permanente sobre el sistema escolar.

Ahora bien, para iniciar a plantear el análisis de las situaciones que rodearon las propuestas curriculares en Colombia en la segunda mitad del siglo XX, especialmente entre la instauración de la tecnología educativa y la Ley 115 de 1994, es importante retomar el planteamiento de Iafrancesco (1998):

entre 1930 y 1950 se introdujo el concepto de libertad de enseñanza pero bajo inspección y vigilancia. Se volvió a hablar de gratuidad de la enseñanza y se organizó el currículo pensando que en la primaria se formara el buen ciudadano, en la secundaria se dieran los conocimientos culturales y el enriquecimiento del espíritu y unas bases sólidas intelectuales, morales y éticas. (p. 233)

Así mismo expone Iafrancesco (1998) que durante este período se hace una fuerte acentuación al concepto de educación integral, lo cual conllevó a que las propuestas curriculares se diseñarán a partir de cinco áreas intelectuales y cinco de actividades prácticas. Otro aspecto interesante fue la intención de no dar continuidad a las evaluaciones memorísticas y buscar otras alternativas como los círculos de lectura y la utilización de laboratorios; por tanto, se buscó que sin exceder en el enciclopedismo, se tuviera una mayor cultura general y un adecuado equilibrio entre la formación humanística y la formación técnica.

El currículo se ha evidenciado, desde la década del cincuenta (OEA-MEN, 1993)<sup>2</sup> y principios del sesenta, por una enseñanza pasiva, academicista, ausente de texto y material pedagógico, basado más en la memoria que en la inteligencia, donde lo esencial era la repetición, aunque el tema fuera incomprendido por los estudiantes; el maestro, poco calificado, hablaba y el alumno escuchaba, con conocimientos carentes de interés para él, más bien con la obligación individual de copiar sobre el cuaderno la lección que debía aprender después (Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1986, pp. 113-114); con una gran brecha educativa entre lo urbano y lo rural.

Un aspecto que dio tránsito al cambio de las propuestas curriculares que se daban entre 1930 y 1950 basadas en el concepto de una educación integral a una más de orden academicista se centró fundamentalmente con la aparición en el sistema educativo de reformas amparadas en el tema de la planeación para el desarrollo; aspecto que se sustentó desde los planes quinquenales de educación, lo que conllevó por supuesto al concepto de planeación del sistema educativo y a pensar, como afirma Iafrancesco (1998), en la consolidación de las escuelas vocacionales, el trabajo en grupo, la enseñanza media en dos ciclos y, dentro del currículo, las materias optativas.

Cabe destacar que los escenarios y las coyunturas educativas de nivel superior dados entre 1950 a 1962, favorecieron posturas contrarias frente a las imposiciones educativas del Estado en las épocas subsiguientes a la década del cincuenta. Es así como se da en Colombia un *boom universitario* que, como lo afirma Múnera Ruiz (1998), suscitó significativos grupos de estudiantes, en su mayoría de clase media, quienes a futuro además de acrecentar la estadística profesional del país, primordialmente favorecieron —en instituciones educativas de nivel básico y superior— el germen de una nueva intelectualidad, dirigentes, líderes y *hasta ministros de educación*<sup>3</sup> (González, 1978, pp. 127-128, 132; Pécaut, 1989, p. 130) con diferentes formas de pensar y actuar política y educativamente, quienes con sabiduría, conocimiento, retórica y poder de convencimiento, cuestionaron las posturas, ideales, proposiciones y metas de los grupos revolucionarios, de los partidos políticos hegemónicos del Frente Nacional (Colectivo de autores, 1989, pp. 218-219), del autoritarismo estatal que por tanto tiempo alinearon la mentalidad general y la estructura de la sociedad colombiana (Múnera, 1998, pp. 374-377); intelectualidad que encaminó movimientos sindicales e intervino en comunidades académicas con investigaciones sociocríticas de mirada marxista frente a las desigualdades sociales, en contextos diversos, sociales, culturales y laborales que años más tarde darían sus frutos.

Un hecho importante que de ninguna manera puede pasar desapercibido dentro del currículo en Colombia, fue el Plan Quinquenal de Educación propuesto para 1957 y 1962, el cual tuvo como política nacional erradicar el analfabetismo, para ello el MEN se asesoró en materia de programación y política educacional, por expertos nacionales y extranjeros de diversos organismos, quienes en conjunto definieron los objetivos y programas educativos con base en indicadores cuantitativos para temas como rendimiento, ausentismo escolar, contenidos de la educación, tiempos de escolaridad, organización escolar, cantidad y calidad de los maestros, entre otros (MEN, 1986, pp. 19-22).<sup>4</sup> Objetivos y programas educativos oficializados por el Decreto 1710 (25-07-1963), mediante el cual se adoptó el plan de estudios de la educación primaria colombiana con el fin de erradicar el analfabetismo, homogenizar la población urbana y rural, ampliar las jornadas escolares —mañana y tarde— e implementar las escuelas unitarias para asegurar la educación de poblaciones rurales marginadas educativamente.

Plan quinquenal respaldado, años más tarde, a partir de la Misión Pedagógica Alemana, con la coalición de 25 expertos de Colombia y seis de Alemania; los primeros, técnicos educativos en el nivel de básica primaria; los segundos, con un nivel académico superior, formados en Escuelas Normales alemanas equivalentes a las facultades de educación colombianas, expertos en calidad, liderados por Walter Kaessmann, quienes con base en análisis e investigaciones nacionales frente a la calidad de la educación y al nivel cultural-educativo de los maestros, recomendaron una serie de medidas urgentes para mejorar el panorama educativo e intervenir en la perspectiva maestro-estudiante-escuela-contexto; medidas instauradas paulatinamente desde 1965 hasta 1975 (De Ferro, 1982).

Fue así como los objetivos y programas educativos se viabilizaron para la enseñanza primaria y el trabajo del maestro en la escuela, con la implementación de las Guías didácticas alemanas (Loaiza, 2009, pp. 237-239),<sup>5</sup> las que homogenizaron y normalizaron el currículo nacional, académica y socialmente, urbano y rural, en cuanto a niveles y calidad de estudios (Escobar, 1993, pp. 13-14; García, 1995, pp.70-84);<sup>6</sup> población que a futuro estuvo perfectamente alineada para ser dominada por los grupos hegemónicos de poder, por las élites burócratas colombianas.

Como respaldo de las guías alemanas, se reprodujeron textos modelo, material y ayudas educativas que el Ministerio de Educación Nacional introdujo en las instituciones educativas, con el fin de conservar su ideal —importado— de formación; ministerio encargado de editar y distribuir a todas las bibliotecas de las instituciones educativas el material pedagógico, cartillas, textos, libros, manuales, ejemplares, documentos, compendios, tomos, revistas (Resolución 234 Bis, 1954)<sup>7</sup> que en conjunto representaron el referente conceptual, pedagógico, cultural, espiritual y artístico de los maestros; así como los programas obligatorios que determinó para trabajar con los estudiantes de básica primaria, media y vocacional, con base en la reforma 1710 de 1963 (Loaiza, 2009, p. 234).

Además, para garantizar el cumplimiento estricto del Plan Quinquenal de Educación, se impulsó un plan de capacitación y actualización a los maestros sobre material y metodología de la enseñanza y se constituyó la figura de “inspector escolar departamental”, con funciones de control, vigilancia —en cuanto al hacer, al saber y al ser del maestro— y asesoría, sobre el manejo adecuado de los objetivos y programas educativos implementados (Resolución 807, 1961).<sup>8</sup>

Conjuntamente, como medida de acción contra el atraso, se implementó el proyecto de alfabetización a los poblados campesinos con el fin de impulsar el establecimiento de escuelas radiofónicas en los hogares rurales *y procurar llevar a la mente de todo ciudadano la obligación patriótica y cristiana de velar porque sus servidores y allegados analfabetos aprendieran a leer y escribir* (Decreto 0582, 1958). Específicamente en el departamento de Caldas, como apoyo a este proyecto y mediante un convenio entre el gobierno colombiano y el de los Estados Unidos a través de los cuerpos de paz, se creó la televisión educativa para básica primaria, como un sistema audiovisual, organizado y programado para el proceso enseñanza-aprendizaje, con una tríada de corresponsabilidades, Estado-maestro-supervisor de enseñanza, que en conjunto garantizaban el éxito del proyecto (Decreto 438, 1966; Loaiza, 2009, pp. 237-239).<sup>9</sup> Medida que, años más tarde, posibilitó la apertura e incursión oficial de la denominada tecnología educativa en Colombia y por ende, del concepto de formación desde una mirada técnico-laboral.

Para finales de la década del sesenta y principios del setenta, ya comenzaba a incursionar con más fuerza en el país el currículo basado en el instrucionismo de la tecnología educativa estadounidense; este se hizo oficial en el gobierno del cuatrienio 1970-1974, el cual con el pretexto de mejorar otro nivel educativo y trascender la educación primaria —que había sido el pilar de los primeros veinte años de la segunda mitad del siglo XX— hasta llegar a la educación media, favoreció un currículo que se acogió más hacia las necesidades laborales del mercado y de la economía del país. Nivel que resolvió mejorar con base en planteles satélites de enseñanza media diversificada, INEM, especializados en modalidades vocacionales como la pedagógica, industrial, agropecuaria, comercial, salud y nutrición, educación física y recreación, y promoción de la comunidad. Instituciones que garantizaron la sectorización de la población con base en las especialidades ocupacionales que requería el contexto (MEN, 1986, pp. 34-35).

Fue así como el Decreto 088 (22-01-1976), reestructuró el sistema educativo nacional con base en las condiciones económico-sociales que garantizaron al país la reproducción de valores que tradicionalmente viabilizaron en el terreno político e ideológico, el sostenimiento del poder de las clases dominantes gracias a la educación técnica, instruccional, al proporcionar fácilmente la integración de la población con conocimientos mínimos para el mercado de trabajo, con poca calificación profesional.

Hacia 1978, la reforma curricular aprobada por el Ministerio de Educación Nacional, según el Decreto 1419, hizo aún más evidente el diseño instruccional con rasgos fundamentales del proyecto multinacional de la tecnología educativa de la Organización de los Estados Americanos –OEA-. Reforma vista como un proceso técnico-instrumental educativo para garantizar la subdivisión del trabajo mediante el rendimiento predeterminado y la homogenización de la población colombiana en cuanto a comportamientos, habilidades y destrezas, sin fundamentos culturales y políticos; currículo que modificó la estructura del sistema educativo, los planes de enseñanza, la práctica pedagógica del maestro, la organización del sector y la prestación de los servicios estatales. La que además propició un maestro raso o simple educador, intermediario entre

los diseñadores del currículo o tecnólogos educativos y la enseñanza, reducida a la instrucción mecánica e instrumental, llano ejecutor de instrucciones, administrador del currículo, responsable de evaluar el cumplimiento del mismo (Colectivo de autores, 1984, p. 41; Martínez y Rojas, 1984; Mokus, Gallego y Cardales, 1984; Mokus, 1984; Téllez, 1984).

Currículo que, según Loaiza (2009), había ganado en ejecución, cobertura y dimensión educativa pero había perdido en formación de los sujetos (Díaz, 1986); engranaje instruccional<sup>10</sup> que giró en torno a la eficacia, la eficiencia y el control social y económico, mediante criterios de competitividad. Como bien lo sustenta Portela (2012), la racionalidad de la tecnología educativa fue sustentada en las prácticas de enseñanza decretadas, planeadas, prescritas, construidas, administradas, controladas y vigiladas por expertos académicos para la escuela con el fin de alcanzar objetivos educativos con secuencias técnicas, partir de métodos normativos, cuantitativos y acumulativos que condicionan la pre-evaluación, la actividad de aprendizaje y la post-evaluación.

Su pedagogía tradicional-transmisionista, mecánica, de teoría y acción, se preocupó por contenidos, datos y hechos devenidos de la técnica y olvidó el sujeto en sus motivaciones y emociones. Con imposición, coacción y regulación de capacidades humanas garantizadas por marcadas relaciones jerárquicas entre administrador, maestro y estudiante; con adiestramientos sistemáticos e instauración de relaciones de poder en las que se desconoció el saber práctico, creativo y propositivo del maestro, más bien tenido en cuenta solo para la ejecución curricular. Con programación didáctica conductista-instruccionista con preeminencia del saber disciplinar, reproducida en los libros de texto, en planes de estudios acrílicos y en lineamientos religiosos, escolares, familiares, jurídicos, políticos y culturales (Portela, 2012, pp. 79-96).

Ahora bien, pensar en las décadas de 1960 y 1970 obliga al lector a ubicarse en un período de gran interés en Colombia en virtud del surgimiento de grupos revolucionarios de izquierda, como la Alianza Popular Nacional -ANAPO-, el Ejército de Liberación Nacional -ELN- y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC-, los cuales se fueron consolidando en el país a partir de este período y que, a través de su ideología permearon el magisterio colombiano, lo cual promovió en ellos un ánimo por el rechazo a las políticas y reformas educativas planteadas en Colombia en dicho período, las cuales según Loaiza (2009), respondían en su mayoría a exigencias de grupos internacionales que brindaban apoyo económico a Colombia. La principal preocupación entonces, era combatir la injerencia internacional y las ideas de modernización; la cual define Cuesta (2001, 187), al afirmar que

entre las décadas de los 60 y 70 se da un proceso rápido de, si cabe la palabra, modernización, a través de la introducción de metodologías de enseñanza, novedades curriculares, mecanismos de control y evaluación. En dicho proceso de modernización se ve la influencia de ideas extranjeras, dadas las misiones provenientes de otros países. (p. 187)

Otro aspecto relevante a finales de los años sesenta y principios de los setenta, como reacción a las concepciones burocráticas, administrativas y conservadoras del currículo que se daban en diferentes países del mundo, surgen, según Tadeu da Silva (1999), las Teorías Críticas que, entre otras, incluyen la sociología crítica, la sociología funcionalista, el estructuralismo<sup>11</sup>, el estructuralismo marxista, la teoría crítica cultural, la nueva sociología de la educación, la fenomenología (Portela, 2012, pp. 79-96)<sup>12</sup>, la fenomenología hermenéutica, la hermenéutica, el neomarxismo, la autobiografía, la escuela de Frankfurt, el posestructuralismo, entre otras; las cuales se centran en análisis y reflexiones que permiten comprender el currículo, desde el análisis materialista, en el sentido marxista, como un espacio de poder, de construcción social; un aparato ideológico del Estado predominantemente capitalista, que origina culturalmente intencionadas y naturalizadas estructuras sociales. En síntesis, reconoce lo que hace el currículo, el porqué de ese currículo, sus intenciones, la población influida directa e indirectamente y sus conexiones entre saber, identidad y poder (Tadeu, 1999).

## El porqué de la tecnología educativa

Un asunto era el discurso que circulaba en torno a la necesidad de reformar las propuestas curriculares y pedagógicas de las instituciones educativas y otra la realidad educativa que se vivía en el momento, la cual ameritaba un mejor análisis frente al por qué de la situación educativa presentada a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, especialmente en las primeras décadas, época en la cual se profundiza en la incorporación de la tecnología educativa en Colombia. Lo anterior conlleva a hacer primero un análisis de sus inicios en el mundo para comprender su instauración en el país.

En Estados Unidos, hacia la segunda década del siglo XX, según Tadeu da Silva (1999), fue gracias a Franklin Bobbitt (1876-1952), quien en su libro “The currículum” (1918), propuso e implementó en la escuela —hasta la década del ochenta—, una mecánica curricular similar a la de una empresa comercial o industrial, centrada en la economía, con base en principios de la administración científica formulados por Frederick Taylor. A partir de su implementación, surgió el modelo curricular tecnocrático, con el fin de institucionalizar la educación de las masas. Modelo basado en análisis e investigaciones frente a las habilidades necesarias para las diversas ocupaciones en la vida adulta y sobre sus resultados; y que desarrolló currículos e instrumentos de medición con base en respuesta a las preguntas del qué y el cómo se transmiten objetivos precisos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados medibles, solo cuestión de organización (Tadeu, 1999).

Posteriormente, hacia finales de la década del cincuenta del siglo XX, el modelo tecnocrático de Bobbit fue reestructurado por Ralph Winfred Tyler, con base en su libro “Principios básicos del currículo”, publicado en 1949. Basado en un modelo conductista, encuentra su consolidación definitiva en cuestiones de organización y desarrollo, dentro del cual la división tradicional de la actividad educacional estaría centrada en el currículo, la enseñanza (qué experiencias deben ser propiciadas) e instrucción y la evaluación (con patrones específicos de referencia). Y hacia la década del sesenta, con orientación conductista radicalizada, incursiona la revitalización de una tendencia fuertemente tecnicista en la educación estadounidense (Tadeu, 1999); tendencia que adjudicó a otros países dominados para acrecentar su dominio y garantizar el apoderamiento económico mundial mediante la estrecha relación entre educación y desarrollo económico.

Panorama educativo estadounidense que a mediados de la década del setenta incursionó generosamente en Colombia, avalado por los grupos hegemónicos de poder y se instituyó silenciosamente como “la Taylorización y el didacticismo de la educación”, con miras a la obtención de mayor productividad económica y mano de obra barata, sin mayores arbitrajes intelectuales que frenaran sus objetivos económicos internacionales. Condiciones educativas que sucintamente forjaron en el país opositores, pensadores, filósofos, movimientos sociales, estudiantes, maestros y sindicatos de maestros, nacionales y regionales, quienes hicieron análisis, debates e impugnaciones, se pronunciaron frente al control político y a las nefastas consecuencias generadas por los modelos y métodos educativos foráneos implementados por el Estado, como aparato de dominación y por su carácter preponderante al privilegiar intencionalmente un tipo de conocimiento específico como manipulación de poder (Loaiza, 2009, p. 96; Tadeu, 1999).

Aseveraron de igual forma, que la educación era una segregación de clases, pues la intención de dominación por parte de los grupos hegemónicos conllevó a la proliferación de instituciones privadas, limitadas para quien pudiera pagarlas, pero que garantizaban el poder de las clases altas; y menoscabo de las públicas, con muy pocos beneficios, deberes y derechos adquiridos como clase dentro de la sociedad (Ocampo, 1972, pp. 122-125). Visión que igualmente expresó el filósofo brasileño Paulo Freire (Tadeu, 1999)<sup>13</sup>, con su teoría crítica de la escuela tradicional, en su libro “Pedagogía del Oprimido” (Freire, 1970, p. 53)<sup>14</sup> al ser evidente el panorama educativo desfavorable para Latinoamérica, pero propicio para las naciones imperiosas.

Entre tanto, ya para finales de la década del setenta se mantuvo vigilada la triple misión del hacer del maestro de las Escuelas Normales en su percepción individual, colectiva y colectiva difusora, que intencionalmente instituyó la tecnología educativa para garantizar su preservación. En primera instancia,

el maestro como lo expone Loaiza (2009, p. 240), con cierta libertad y autonomía para ejercer su función, siempre y cuando estuviera acorde con los planes que daba el Ministerio de Educación Nacional; para garantizar tal acción, al principio y fin de cada año, era fiscalizado en temas como cumplimiento y desarrollo de planes de área, determinados para alcanzar los fines propuestos por la Nación para la educación. Y como lo registra Acevedo (1978, pp. 109-116), maestro *intelectual pequeño burgués*, encargado de elaborar, impartir y transmitir lo que se quería enseñar, una visión científica e ideológica de la realidad que fijaba en la mentalidad del estudiante, futuro maestro; estudiante que recibía, asimilaba y aprendía, aunque ignoraba haberse formado con principios ideológicos para un saber proletario.

Luego, el colectivo de docentes capaces de conducir-se hacia la planificación educativa, técnicamente orientada hacia la transformación intencionada de opiniones y actitudes disconformes. Agente encaminado hacia el logro total, a formar las diferentes áreas, que en definitiva, serían capaces de garantizar la organización del aprendizaje en el aula de clase mediante objetivos, unidades, contenidos programáticos, integración, correlación y evaluación de las materias (MEN, 1978). Colectivo respaldado por el Mapa Educativo Nacional, adscrito en cada Departamento a la Secretaría de Educación, institucionalizado como instrumento para aplicar y asesorar la implementación y ejecución de las políticas, proyectos y programas educativos (Decreto 856, 1979). Además, este currículo permitió a las Normales erigirse como colectivos difusores, centros de capacitación y perfeccionamiento para egresados y maestros, respaldados por las universidades con Facultades de Educación (MEN, 1978) para propagar a otros maestros y contextos las ambiciones de la tecnología educativa.

Por otra parte, a nivel mundial se tejieron en diferentes colectividades filosóficas e intelectuales, análisis del currículo, de sus intenciones, propósitos e ideales de formación humana y se propusieron alternativas diferentes a las ya preestablecidas, con temas que poco habían sido tenidos en cuenta por las teorías críticas; surgieron en el contexto académico otras que fijaron su atención en conceptos relacionados con la multiculturalidad, el género, la pedagogía feminista, la narrativa étnica y racial, la teoría *queer*, el pos-modernismo, el pos-estructuralismo, el pos-colonialismo, estudios culturales y la pedagogía como cultura; inclusiones que conjuntamente han sido denominadas teorías pos-críticas del currículo, las cuales hacen referencia a conceptos de discurso, a formas textuales y discursivas de análisis o un análisis textualista, en los cuales el poder, el conocimiento, de ninguna manera es centralizado, sino transformado desde un panorama que engloba toda la red social. Conocimiento que depende de la significación y esta, a su vez, depende de las relaciones de poder (Tadeu, 1999).

## Una mirada a la década de 1980

A principios de la década del ochenta, la perspectiva educativa curricular colombiana amplió sus trayectos con la implementación del Plan de Integración Nacional –PIN–, el cual apoyó la educación formal, no formal e informal. Al mismo tiempo, en el nivel de básica secundaria mantuvo el objetivo de diversificación al que le sumó la expansión —*cobertura*—, con el impulso de la educación para el trabajo, de acuerdo con la vocación productiva desarrollada en el sector, en los niveles de secundaria, media, intermedia y tecnológica, con el desarrollo cultural, científico y tecnológico. Cabe resaltar que las prioridades estuvieron encaminadas hacia el nivel primario, con escuelas unitarias y concentraciones de desarrollo rural; pero además se fomentó el interés por colectividades que otrora estuvieron relegadas, pero que ahora se percibían dentro del contexto mundial, nacional y local; con proyectos como el de centros poblacionales menores, educación de adultos, minorías indígenas, comunidades de colonos y niños con problemas de aprendizaje (MEN, 1986, pp. 38-42).

Ya para la década del ochenta, el plan de gobierno *Cambio con Equidad*, 1982-1986, del presidente Belisario Betancur, para impulsar el bienestar social y económico del país, centró su atención en la política educativa de modernización, descentralización y planificación participante en la que un nuevo currículo se planteó, desde las necesidades y características locales, regionales y nacionales respaldado por

cuatro subsistemas educativos: académico, pedagógico, administrativo, planeación y financiero; pero que intrínsecamente, de ninguna manera traía nada nuevo al basarse en la experiencia dejada por la misión alemana en cuanto a textos y guías modelos y al instruccionismo-conductismo de la tecnología educativa con la instrumentalización de la enseñanza.

Fue así como, para asegurar el acceso y la permanencia al sistema educativo, se contó con agentes educativos necesarios para la generalización de este *nuevo* currículo, responsables del diseño, producción y adquisición entre otros, de textos, materiales y equipos, planeación sectorial, sistema post-secundario de educación por áreas del conocimiento, la educación abierta y a distancia, y la participación comunitaria en el proceso enseñanza aprendizaje; pero con estrategias que antes habían sido muy poco utilizadas, como el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en las instituciones del sector; el desarrollo cultural, recreacional y deportivo con los centros de educación física y la eficiencia en la utilización de recursos financieros con la corporación Banco Educativo (MEN, 1986, pp. 38-42).

Cambio con Equidad que aprobó el Decreto 2647 (24-10-1984) y posteriormente, la Ley 24 (1988), los cuales, como sostienen Loaiza, Pineda y Arbeláez (2014), fortalecieron la política educativa sobre *renovación curricular*, a través de un entramado educativo que, según su nivel de corresponsabilidad, aseguraría el progreso de la sociedad, al vincular específicos componentes estratégicos con base en características, necesidades y contextos regionales-culturales.

El decreto determinó una educación centrada en la formación activa, flexible e integral del estudiante, con diversidad de estrategias metodológicas y pluralidad de espacios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; educación que amplió el nivel de cobertura y retención mediante la integración de las áreas de formación como la escuela y la comunidad; educación como política de apertura, con objetivos de aprendizaje contextualizados, que fomentó la creatividad de los educadores colombianos en la solución de problemas; educación respaldada por los aportes de diversas asociaciones de educadores, universidades, institutos docentes y otras organizaciones educativas, que innovó y dio otras alternativas para las modalidades de bachillerato y media vocacional; e implementó cambios educativos a través de acciones de reflexión y capacitación docente (Loaiza et al., 2014, pp. 30-33).

Ahora bien, la Ley 24 de 1988 que aprobó el desarrollo del proceso curricular, estuvo dinamizado por tres esferas político educativas con igual porcentaje de obligación y compromiso en la adaptabilidad, contextualización e implementación del currículo, en los ámbitos nacional, regional y local,<sup>15</sup> con base en cuatro fundamentos que presentaron el ideal de formación del hombre colombiano; según manifiestan Loaiza et al. (2014, pp. 36-37), se encontró que dentro de los lineamientos filosóficos, se concibió al hombre como ser social, creador de la cultura, proteccionista de su historia, responsable de su destino, importante como persona y miembro de un grupo social; el fundamento epistemológico sustentó la producción social del conocimiento; el sociológico visualizó la creación como un fenómeno social, producto de la colectividad que analizó la realidad social colombiana; por último, el fundamento psicológico consideró al hombre como un proceso sensorio-motor, socio-afectivo e intelectual cuyas etapas correspondieron a las diversas formas de aprendizaje.

Cuando las imposiciones educativas por parte del Estado de ninguna manera han sido benévolas para la población —a pesar de los múltiples esfuerzos e incursiones educativas—, las sociedades de intelectuales, docentes, gremio magisterial, centros de investigaciones, sociedades de saber, sindicalismo magisterial de la Federación Colombiana de Educadores —Fecode—, izquierda política y maestros rasos, que en conjunto buscaron hacer pública su voz de protesta, con base en análisis, debates y discusiones de sus necesidades particulares y contextos específicos; mecanismos de intervención que favorecieran de alguna manera la solución de problemas; planes factibles de cambio educativo; acercamientos entre el deber ser de la educación y la realidad educativa, entre la teoría y la práctica.

Paralelamente se fortalecieron ventajosamente en Colombia las comunidades académicas, en su gran mayoría universitarias —para la década del ochenta por 70 licenciaturas en aproximadamente 35

universidades—, formadas por grupos de investigación en universidades como Los Andes con ciencias naturales, la Nacional con matemáticas y enseñanza de las ciencias del grupo de *Carlo Federici* (Colectivo de autores, 2015) integrado además por Antanas Mockus, Jorge Charum, José Granés, Clemencia Castro y Carlos A. Hernández; la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia compuesta por Alberto Echeverri, Rafael Flórez, Mario Gómez, José Iván Bedoya y Olga Lucía Zuluaga. Esta última, según lo plantean Loaiza et al. (2014, pp. 78-79), con base en hallazgos académicos, clasificó las investigaciones educativas colombianas en dos grupos; las que pretendieron demostrar o invalidar el carácter de cientificidad de la pedagogía y su recorrido epistemológico, entre los cuales encontró a Antanas Mokus y al grupo del Proyecto de Historia de las Prácticas Pedagógicas con Mario Díaz, Carlos Vasco, José Muñoz, Federico García, Rafael Flórez y José Iván Bedoya; y las que se centraron en la sociología de la educación, la etnografía y la investigación acción participativa, ubicados los trabajos de Leonor Zubieta, Aracelly de Tezanos, Rodrigo Parra Sandoval, Francisco Parra y César Vera.

Cúmulo de mentes académicas, investigadoras, universitarias, doctoradas, del sector privado y público, que dieron origen al Movimiento Pedagógico del cual surgió a su vez el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes y la revista trimestral de Educación y cultura como medios de expresión, reflexión y reproducción de investigaciones sistemáticas sobre la práctica pedagógica, fortalecimiento del magisterio, construcción de identidad, reformas educativas, re-conceptualización de las teorías, modelos pedagógicos, problemas educativos, pedagógicos y culturales, entre otros (Colectivo de autores, 1984; Loaiza, Pineda y Arbeláez, 2014: 63-72).

Aquello definido como currículo dependió, a través de la historia, como lo afirma Tadeu da Silva (1999), de cómo fue definido por los diferentes autores y teorías, las cuales recurrieron a discusiones sobre la naturaleza humana, la naturaleza del aprendizaje o sobre la naturaleza del conocimiento, de la cultura y de la sociedad; substancialmente, centraron su atención en saber qué conocimiento debía ser enseñado, por qué “esos conocimientos” y no “otros” los seleccionados, qué es lo que ellos y ellas deberían ser, en tanto que buscaron modificar a las personas que iban a “seguir” ese currículo. A cada uno de estos “modelos” de ser humano correspondió un tipo de conocimiento, un tipo de currículo.<sup>16</sup> La definición de currículo revela por tanto, lo que determinada teoría-autor piensa acerca de lo que este, es por ello que cabe, dentro del presente trayecto histórico, hacer una pausa para ahondar un poco sobre el tema.

Este último, con su libro “Clases, códigos y control, v. I.” centró su análisis no tanto en aquello que es transmitido, sino en la forma como es transmitido y al llamado “currículo oculto” en esa reproducción. Definió el currículo como la organización válida del conocimiento, ligada esencialmente al principio de clasificación, de aislamiento o integración de áreas y campos del conocimiento, de poder; la pedagogía la determinó como la forma válida y controlada del proceso de transmisión del conocimiento por parte del profesor, ligada al principio de control, de encuadramiento, de ritmo, de tiempo y de espacio de transmisión; y estableció la evaluación como la realización válida de ese conocimiento de parte de quien es enseñado. Entre tanto, introdujo el concepto de “código”, el cual asumió como “la gramática implícita y diferentemente adquirida por las personas de las contrarias clases, de diferentes contextos, para distinguir cuales han sido los significados relevantes en cada contexto y como expresar públicamente esos significados en los contextos respectivos”. Y lo distinguió entre el código elaborado o independiente del contexto local y el código restringido o dependiente del contexto local –clase obrera. Código aprendido implícitamente en diversas instancias sociales, dentro de las familias y de la escuela; esta última, a través de la mayor o menor clasificación del currículo, o a través del mayor o menor encuadramiento de la pedagogía y de la evaluación (Tadeu, 1999).

En ese sentido, la teoría de Basil Bernstein aplicada al Movimiento Pedagógico significó la división entre dos identidades colectivas que defendieron la postura que más les favoreció en tanto identidades pedagógicas, al pretender insertar, introducir e institucionalizar determinadas finalidades profesionales o reformas educativas en una base colectiva y de asumir las implicaciones sociales, morales, éticas, prácticas que de ello se desprendieron. (Colectivo de autores, 2003, p. 102)

Fue así como a finales de la década del ochenta, se realizaron una serie de encuentros entre comunidades académicas, pedagógicas, educativas para tratar de consolidar el marco conceptual que sustentaría la *flexibilización del proceso curricular*; asambleas y reuniones como el Congreso Pedagógico Nacional organizado por Fecode y los Encuentros Nacionales de Escuelas Normales (Loaiza et al., 2014, pp. 30-33; Pulido, 2008), entre otros. En tal sentido, retomando a Cuesta (2011),

la discusión suscitada entre los escuderos de la tecnología Educativa (considerada como el uso de los avances de la ciencia en la educación, como lo son los artefactos de información o la aplicación curricular de un principio psicológico) y las ideas liberadoras y autónomas de los miembros del movimiento Pedagógico (que va más allá de la puja sindical del momento), permiten pensar la existencia de un debate que alimentó la reflexión pedagógica y curricular a nivel nacional. (p. 188)

## DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y EL SURGIMIENTO DE LA LEY 115

Como ya se ha planteado antes, fruto de las tensiones presentadas en el magisterio colombiano y el rechazo a las reformas de injerencia extranjera, así como el rol protagónico de la intelectualidad colombiana reflejada en el movimiento Pedagógico Colombiano, surge en el país la necesidad de contar con unas reformas educativas distintas que apostaran por una mejor autonomía de las instituciones educativas y un rol más activo de los docentes que los obligase a liderar procesos en el ámbito educativo, pedagógico, didáctico y curricular. Es así como se dan en la década de los noventa, una serie de apuestas legislativas que marcarían un nuevo rumbo para la educación colombiana como se denota a continuación.

Aunque es claro que la década del noventa de ninguna manera fue ajena a la oleada de reformas curriculares que desde hacía varios años entrelazaba la realidad educativa colombiana, otra vez el nuevo orden económico mundial, organizaciones extranjeras, organismos de cooperación y financiación internacional como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL– con la insignia *Transformación productiva con equidad*, persuadieron e impusieron, como tarea prioritaria para el desarrollo de América Latina y el Caribe, a la clase dirigente del país en cabeza del presidente César Gaviria Trujillo y sus copartidarios, implementar políticas educativas que favorecieran el modelo económico hegemónico con intereses particulares. Fue así como en el marco de su plan de gobierno denominado Plan de Apertura Económica, PAE, desvió y re-significó el terreno educativo al argumentar su imposición social como el camino más viable para resolver los problemas educativos nacionales, con una educación centrada en el aprendizaje y no en la formación, a costa de la defensa de la educación pública, la autonomía del maestro, las innovaciones pedagógicas, la calidad de la educación (Martínez, Noguera y Castro, 1994, pp. 189-191, 227).

Fue así como la nueva Constitución de 1991, aprobada en el gobierno del presidente César Gaviria Trujillo, favoreció la modificación de la estructura educativa del país y propició la creación de la *Ley General de Educación 115* (08-02-1994), como constituyente educativa reguladora del sistema educativo a nivel nacional en la cual se asumió el currículo como:

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (PEI). (artículo 76)

Según esta ley, la educación, objetivada desde varios grados, se determinó estructurada en torno a un currículo común, conformado por el plan de estudios, es decir, por las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas; pero además, por la actividad humana y la formación que necesariamente se ofrecía de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Este último, planeado y evaluado en cada institución con el aval del consejo directivo; y respaldado por dos organismos externos que velaron por su fomento y desarrollo en las instituciones educativas, por un lado, las secretarías de educación municipales, encargadas de fomentar la investigación, innovación y desarrollo de los currículos, métodos y medios pedagógicos; y por otro, las secretarías de educación departamentales o

distritales, responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción, de conformidad con lo establecido en la presente ley.

La ley de educación 115 respaldada por el decreto reglamentario 1860 (08-03-1994) hizo énfasis en el PEI, en el gobierno escolar, el manual de convivencia, la pedagogía como disciplina fundante, el concepto de autonomía escolar, de currículo y las disposiciones sobre el Sistema Nacional de Evaluación. Reforma que se centró en el control de los resultados educativos mediante los mecanismos de evaluación. Ahora bien, es claro que surgen una nueva legislación educativa que brindaba mayor autonomía a las instituciones educativas; sin embargo, tal autonomía no fue bien aprovechada y dio lugar a que nuevamente profesionales de la educación de las universidades se dedicaran a elaborar los PEI sin tener en cuenta el contexto y la realidad de cada institución y presentando propuestas más centradas en las teorías educativas, pedagógicas, didácticas y curriculares de la época, que a las necesidades y particularidades de las instituciones educativas, lo cual hizo que muchos maestros mostrarán su descontento ante tal situación, pero sin proponer otras alternativas.

Es evidente que muy pocos maestros e instituciones educativas aprovecharon la gran oportunidad que brindaba la Ley 115 de 1994, en la cual se precisaban entre otros aspectos, según Guerrero (2011):

[...] los fines de la educación, se perfilaron las modalidades de la educación formal y no formal, la estructura general de los Proyectos Educativos Institucionales -PEI- el reconocimiento de género y los escenarios democráticos y de participación de la comunidad educativa –gobierno escolar-. Para el área de ciencias sociales se exigía una integralidad, la cual se planteaba como necesaria para el desarrollo humano. (p. 86)

Así mismo, la Ley 115 establecía un currículo común para la educación básica y media, de obligatoria adopción, lo cual se puede comprender como un conjunto de procesos, saberes y valores básicos y necesarios para el desarrollo integral de las personas; pero brindando a las instituciones la posibilidad de diseñar y proponer otras asignaturas o áreas que permitieran una adecuada formación acorde con las necesidades del contexto y la realidad de la comunidad educativa, de la región, el país y el mundo.

Al finalizar la década de 1990, se presenta una nueva reforma curricular para las instituciones educativas sustentada en el Decreto 1860 de 1994 reglamentario de la Ley General de Educación, el Decreto 2343, con el cual se diseñaron los lineamientos generales de los procesos curriculares del sistema educativo público, definiéndose además que las instituciones educativas trabajarían por logros e indicadores de logros curriculares; aspecto que generó otro traumatismo entre los maestros, pues debían cambiar su forma de planear y organizar sus clases y con un agravante: el mismo Decreto 2343 creó confusión en tanto lo que se designó cuáles indicadores realmente eran logros; es decir se tenía una concepción errada, aspecto que confundió aún más a los maestros y la forma de pensar su desempeño y los alcances de su labor.

Al respecto plantea Guerrero (2011):

el Ministerio de educación buscó proporcionar unos lineamientos e indicadores de logros curriculares generales, con la finalidad de que se constituyeran en un punto de partida para las instituciones educativas, quienes debían elaborar sus propios currículos, al tener en cuenta las particularidades de cada Proyecto Educativo Institucional, el mejoramiento de la calidad educativa y evocando la autonomía que evocaba la Ley 115 de 1994. Si cada institución debía construir el núcleo común del currículo, encaminado a generar cambios curriculares y sociales, mientras que los indicadores de logros eran las metas que debían ser cumplidas por los estudiantes. (p. 87)

Así las cosas y al partir de la comprensión realizada por Guerrero, se evidencia que de ninguna manera se asumió una postura acorde con lo que realmente significaba una planeación por logros e indicadores de logro lo que, posiblemente, propició el surgimiento de currículos atomizados o insulares, desde las intenciones de cada maestro más no colectivamente; a lo que se sumó la falta de preparación de los maestros, el desconocimiento de los PEI y la injerencia de expertos en temas educativos, pedagógicos y curriculares que desconocían la realidad de cada institución educativa.

Finalmente, es importante plantear que otra gran dificultad que se presentó para los maestros es que aún no habían acabado de comprender el tema de los logros e indicadores de logro cuando se propuso una nueva

apuesta gubernamental fijada en el plan sectorial para el período 2006- 2010, denominado “Revolución Educativa”, en el que según el MEN (2012):

se reconoce la necesidad de una educación más pertinente frente a las demandas de un mundo globalizado, como herramienta para construir un país más competitivo, y por lo tanto, este plan enfoca sus acciones hacia la consolidación de un *Sistema de Aseguramiento de la Calidad* que propicie más y mejore las oportunidades educativas para la población, favorezca el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales, mejore los resultados de educación y fortalezca la descentralización y autonomía escolar. Dicho sistema de aseguramiento estaría constituido por tres componentes: definición y socialización de estándares básicos de competencias, la evaluación de los estudiantes, docentes, directivos e instituciones y el mejoramiento institucional. (p. 51)

De esta manera, los docentes no habían acabado de comprender el tema de logros e indicadores de logro y ahora debían planear por competencias y estándares; asunto que aún no es claro en la mayoría de instituciones educativas.

## CONCLUSIONES

Las propuestas curriculares en Colombia durante las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX en Colombia, estuvieron marcadas por una enseñanza pasiva, academicista, ausente de texto y material pedagógico, basado más en la memoria que en la inteligencia, donde lo esencial ha sido la repetición, incluso cuando los temas no han sido comprendidos por los estudiantes; el maestro, poco calificado, hablaba y el alumno escuchaba, con conocimientos carentes de interés para él, más bien con la obligación individual de copiar sobre el cuaderno la lección que debía aprender después; con una gran brecha educativa entre lo urbano y lo rural.

Con la implantación de la tecnología educativa en Colombia se restó autonomía a la planeación y desarrollo curricular en las instituciones y desempeño del maestro; en tanto a partir de la segunda Misión Alemana se definieron los contenidos y se diseñaron las guías de instrucción que le permitieron al maestro olvidarse de la preparación y planeación, y dedicarse a seguir lo establecido en dichas guías, que contenían una planeación de cada uno de los cursos de las asignaturas enseñadas y en estos se definía lo que en cada clase se debía desarrollar y la manera de abordarlas y evaluarlas.

La tecnología educativa impuesta en las décadas de 1960 y 1970 en Colombia fue una reforma vista como un proceso técnico-instrumental educativo que garantizó la subdivisión del trabajo mediante el rendimiento predeterminado y la homogenización de la población colombiana en cuanto a comportamientos, habilidades y destrezas, sin fundamentos culturales y políticos; aspecto que le dio el rol a docente de ser un intermediario entre los diseñadores del currículo o tecnólogos educativos y la enseñanza; redujo a la instrucción mecánica e instrumental el proceso académico, aspecto que permitió que se ganara en ejecución, cobertura y dimensión educativa pero que perdió el norte de formación de los sujetos.

Las teorías y fundamentos que sustentaron el Movimiento Pedagógico Colombiano, provinieron de nuevas corrientes de pensamiento en las cuales se buscaba repensar el proceso educativo y sobre todo el rol de los maestros en su tarea formativa y por tanto, la preocupación estuvo centrada en encontrar nuevas formas de aproximarse al conocimiento y principalmente, a nuevas formas de enseñarlo por parte de los maestros, al buscar una participación más activa tanto de docentes y estudiantes con el saber que debía ser enseñado.

La Constitución de 1991 fue el pilar fundamental para la aprobación de la Ley General de Educación 115 de 1994, la cual se justificó desde el Movimiento Pedagógico Colombiano. En dicha ley se asume el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, que incluyó también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el PEI. Según esta ley, la educación, objetivada desde varios grados, se determinó estructurada en torno a un currículo común, conformado por el plan de estudios, es decir, por las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y

de áreas optativas con sus respectivas asignaturas; pero además por la actividad humana y la formación que necesariamente se ofrecía de acuerdo con el currículo y el PEI. Sin embargo, aún no se ha logrado demostrar que las instituciones hayan asumido responsable y autónomamente esta definición.

## REFERENCIAS

- Acevedo, J. (1978). *Educación y contratación. Contribución al análisis del problema de la contratación en la educación*. Medellín: Azimuth.
- Colectivo de autores (2015). *Conformación y trayectoria del grupo de investigación Federici*. Recuperado el 20 de agosto de 2015, de: <http://www.grupofederici.unal.edu.co/>
- Colectivo de autores. (1984). Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico. *Revista Educación y Cultura*, (1).
- Colectivo de autores. (1989). *Nueva Historia de Colombia, II. Historia política 1946-1966. Capítulo 9*. Bogotá: Planeta.
- Colectivo de autores. (2003). *Lecciones y lecturas de Educación*. Guadalupe: Bogotá.
- Colombia. MEN. (1986). *La Planeación Educativa en Colombia. 1950-1986*. Bogotá: Planer.
- Colombia. MEN. (2012). *Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente*. Bogotá: MEN.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1978). *Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia*. Bogotá: Planificación e Investigación Educativas.
- Cuesta, O. (2011, enero-junio). Debate, reflexión pedagógica y reformas educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 185-191.
- De Ferro, M. (1982). Análisis de una experiencia: La Misión Pedagógica Alemana. *Revista Colombiana de Educación*, (10).
- Díaz, M. (1986). La Reforma Curricular. *Revista Educación y Cultura*, (4).
- Díaz, M. (1986). Sobre el Discurso Instruccional. *Revista Colombiana de Educación*, (17).
- Escobar, G. (1990). Notas Históricas de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación en Colombia. *Revista Educación y Cultura*, (20).
- Freile, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. España: Editorial Siglo XXI.
- García, E. (1995). Maestros-Investigadores: el reto de la profesionalización. En Asonen, *Hacia el Rescate de la Pedagogía*. (pp. 70-84). Bogotá: Asonen.
- González, F. (1978). *Educación y Estado en la historia de Colombia. La educación bajo los regímenes conservadores: Restauración ideológica*. Editorial Controversia. Cinep.
- Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia: 1973-2007*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Iafrancesco, G. (1998). *La gestión curricular. Problemática y perspectivas*. Bogotá: Libros & Libros.
- Loaiza, Y. (2009). *Sabio o Erudito: El maestro de las escuelas normales del Departamento de Caldas 1963-1978*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Loaiza, Y., Pineda, Y. & Arbeláez, N. (2014). *El Maestro de las Escuelas Normales de Manizales en el contexto del movimiento pedagógico colombiano*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Martínez, A. y Rojas, F. (1984). Movimiento Pedagógico. Otra escuela, otros maestros. *Revista Educación y Cultura*, (1).
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (1994). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Corporación Tercer Milenio, Foro Nacional por Colombia.
- Mockus, A. (1984). Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. *Revista Educación y Cultura*, (2).
- Múnica Ruiz, L. (1998). *Rupturas y continuidades, poder y movimiento popular en Colombia 1968-1988*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Ocampo, J. (1972). *Dominio de Clase en la ciudad Colombiana*. Colombia: La Oveja Negra.

- Organización de Estados Americanos y Ministerio de Educación Nacional (1993). *Sistemas Educativos: Caso Colombia*. Recuperado el 15 de 2016, de <http://www.oei.es/historico/quipu/colombia/index.html#sis>
- Pécaut, D. (1989). *Crónica de dos décadas de política colombiana. 1968-1988*. (2a. ed). Colombia: Siglo XXI.
- Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico. *Revista Hallazgos*, 9(18).
- Pulido Chávez, O. (2008, mayo). La actuación de los sindicatos docentes: La Federación Colombiana de Educadores, Fecode, y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente, Colombia, 2007. *Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas*, (31).
- Ramírez, T. y Téllez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Recuperado de: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Téllez Iregui, G. (1984). Hacia un nuevo enfoque de las relaciones pedagogía y sociedad. *Revista Educación y Cultura*, (1).
- Resolución 0234 Bis (14-07-1954) por la cual se dispone la publicación de la revista Cátedra. Dirección de Educación Pública de Caldas.
- Decreto 0582 (09-06-1958) por medio del cual se crea la Sección de Alfabetización en la Secretaría de Educación y se dictan otras disposiciones. Gobernador del Departamento de Caldas, Hernando Gómez Mejía; Secretario de Educación de Caldas.
- Resolución 0807 (23-11-1961) por la cual se asignan algunas funciones al equipo de Inspectores-Supervisores de Enseñanza Secundaria y empleados de la misma oficina. Secretario de Educación de Caldas, Adel López Gómez.
- Decreto 1710 (25-07-1963), por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. El Ministro de Educación Nacional, Pedro Gómez Valderrama; Presidente de la república Guillermo León Valencia. Diario Oficial No. 31169 (31-08-1963).
- Decreto 0438 (22-07-1966) por el cual se crea el departamento de Televisión Educativa como dependencia de la Secretaría de Educación de Caldas. Gobernador del Departamento de Caldas. General Armando Vanegas Maldonado; Secretario de Educación de Caldas, Omar Yepes Alzate.
- Decreto 0088 (22-01-1976), por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Presidente de la República, Alfonso López Michelsen; Ministro de Educación Nacional, Hernán Duran Dussán. Diario Oficial 34495.
- Decreto 0856 (11-09-1979) por el cual se integra el Equipo Técnico Seccional del Mapa Educativo Departamental de Caldas, se le asignan funciones y se dictan otras disposiciones. Gobernador del Departamento de Caldas, Guillermo Ocampo Ospina.
- Decreto 2647 (24-10-1984), por el cual se fomenta las innovaciones educativas en el Sistema Educativo Nacional. Presidente de la República, Belisario Betancur; Ministra de Educación Nacional, Doris Eder de Zambrano. Diario Oficial 36801 (30-11-1984).
- Ley 24 (11-02-1988), por medio del cual se reestructura el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 38215 (16-02-1988).
- Ley 115 (08-02-1994), por la cual se expide la Ley general de educación. Presidente de la República Cesar Gaviria Trujillo; Ministra de Educación Nacional, Maruja Pachón de Villamizar.

## NOTAS

- 1 Artículo derivado de la investigación “Prácticas pedagógicas y curriculares de los docentes de las Escuelas Normales de Caldas”, financiada por la Universidad de Caldas, y cuya duración comprende el periodo enero del 2016 – diciembre de 2018.
- 2 En Colombia para la década de 1950, la planeación era un aspecto central en el sector educativo. Lo anterior fue apoyado por una misión de la UNESCO que se encargó de presentar el Primer Plan Quinquenal de Educación en 1957, a través

- de la por la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación. Dicho plan planteó la necesidad de unificar la escuela primaria con una duración de cinco años en el área rural; así mismo, definió la importancia de la división de la educación secundaria en dos ciclos orientados hacia carreras prácticas y técnicas y el otro a la universidad y Escuelas Normales.
- 3 Análisis respaldados por ejemplo, hacia 1970, por el recién graduado y ya Ministro de Educación Nacional, Luis Carlos Galán Sarmiento, quien sugirió proyectos educativos para los menos favorecidos a nivel urbano y rural con base en análisis socio-críticos donde justificaba cómo el sistema educativo era un instrumento de discriminación y privilegio para estas clases dado que los padres de familia de los estratos medio y alto escogían la educación privada con el fin de educarlos en un ambiente que garantizara paz y armonía social.
  - 4 Organizaciones extranjeras que trajeron experiencias foráneas por haber sido éxitos en otros países; asesorados por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el economista canadiense Lauchlin Currie, Maurice Chailloux-Dante, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO). Ministerio de Educación Nacional.
  - 5 Las guías alemanas traían con pasos específicos de enseñanza: temas, objetivos, introducción, contenido, tema central, subtemas, estrategias pedagógicas, material, actividades, evaluaciones formuladas en unidades curriculares, tareas, consultas, técnicas educativas; se debían leer, estudiar y aplicar con base en didácticas generales y según los programas oficiales.
  - 6 Se trataba de adaptar los planes al progreso de las ciencias y al desarrollo del país, en la necesidad de igualar la preparación de los maestros en extensión y calidad y acentuar el carácter profesional de la básica primaria.
  - 7 La Dirección de Educación de Caldas, para garantizar la formación integral del hombre, con base en parámetros filosóficos, pedagógicos y cristianos, individuales y colectivos, que había determinado la nación, aprobó la publicación de la revista *Cátedra*, mediante la Resolución 234 Bis, con carácter informativo, científico y pedagógico para los maestros del departamento; publicación que difundía estrategias, propuestas, planes y programas educativos del gobierno.
  - 8 Control y vigilancia sobre el maestro en el ser: puntualidad en las clases, distribución del tiempo; el hacer: decoración del salón, diligenciamiento de libros reglamentarios; materiales de enseñanza; y el saber: desarrollo integral de los programas, comprobar el aprendizaje y revisar los diversos trabajos de los mismos. Y asesoría en cuanto a bibliografía conveniente, circunesculares y extraescolares, estímulos, instituciones escolares, entre otras.
  - 9 El Estado tenía la obligación de dotar las escuelas y televisar el programa sabatina y matutinemente; el maestro, sin participación intelectual, listo para ejecutar y seguir instrucciones, debía sintonizar las clases dictadas en las horas señaladas por la programación nacional, aplicar los métodos, procedimientos y materiales para el aprovechamiento de la misma; y el supervisor debía resolver problemas y dificultades, fomentar el uso de guías, ejercicios complementarios, actividades a aplicar, así como controlar la asistencia y cumplimiento de los objetivos propuestos en los cursos de orientación para maestros.
  - 10 El orden instruccional se constituye a partir del principio de distribución/clasificación de los conocimientos que se organizan en el currículo para reproducir intrínsecamente estratificaciones, jerarquías y diferencias entre los conocimientos, sus especialidades y sus habilidades.
  - 11 En la perspectiva estructuralista aunque superficialmente haya variedad en el concepto, el fondo siempre permanece con la misma estructura así, estructuralmente son la misma cosa.
  - 12 La fenomenología del currículo se acentúa en el sujeto, en la experiencia vivida —el aquí y el ahora—, en los significados subjetivos e intersubjetivos del “mundo de la vida” a través de los cuales las personas interrogan, cuestionan, construyen y perciben su experiencia. Por tanto, se preocupa por las esencias vividas en interacciones, interlocución y compromisos humanos suscitados en el aula, adquiridos en contexto, expresados en fenómenos como las normas, contenidos, evaluaciones y lógicas de planeación racional. La relación currículo-formación se des-configura y re-configura en la cotidianidad de los territorios, exteriorizado en programas y proyectos curriculares interdisciplinarios y transversales, surgidos en culturas locales, intercontextos sociales, políticos y económicos en que el sentido formativo se centra en la pregunta por los aconteceres humanos. Algunos de sus representantes fueron Edmund Husserl (1859-1938), centrada en una descripción de las cosas tal como ellas son; Martín Heidegger (1889-1976) y Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).
  - 13 Hacia 1970, la teoría crítica de la escuela tradicional se hace evidente desde la fenomenología del currículo, con la revisión brasilera de Paulo Freire en su libro “La pedagogía del oprimido”, en el cual expresa su preocupación por el currículo tradicional, por la llamada “educación bancaria” o transferencia de conocimientos del profesor al alumno, fundamentalmente verbalista, narrativa, discursiva y propone, como alternativa de cambio, una educación problematizadora para desarrollar la educación de adultos en países subordinados en el orden mundial. Teoría centrada en cómo deben ser la educación y la pedagogía, con conceptos humanistas como amor, fe en los hombres, esperanza y humildad; en la que además destaca la importancia de la participación de las personas involucradas en el acto pedagógico en la construcción de sus propios significados, de su propia cultura, con concepciones liberadoras de la educación.
  - 14 “El educador es el que educa, los educandos los que son educados. El educador es el que sabe, los educandos los que no saben. El educador es el que piensa, los educandos los pensados. El educador es el que dice la palabra, los educandos los

que la escuchan dócilmente. El educador es el que disciplina, los educandos los disciplinados. El educador es el que opta y prescribe su opción, los educandos, los que siguen la prescripción. El educador es el que actúa, los educandos los que tiene la ilusión de que actúan con la actuación del educador. El educador escoge el contenido pragmático, los educandos nunca escuchados en esta escuela se acomodan a él. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, que opone antagónicamente a la libertad de los educandos, éstos deben adaptarse a las determinaciones de aquel. El educador, finalmente, es el sujeto del proceso, los educandos meros objetos” (Freire, 1970, p. 53).

- 15 En el ámbito estatal, el Ministerio de Educación Nacional se encargó de readaptar el currículo a aplicar en el país en cuanto a áreas de formación, estrategias metodológicas de evaluación, tiempos mínimos para el desarrollo del proceso curricular; así como los procesos y logros en el estudiante, el docente, la institución y en las relaciones escuela-comunidad; en el ámbito regional, las Secretarías de Educación con apoyo del Centro Experimental Piloto, las universidades, asociaciones y otras entidades gubernamentales y no gubernamentales, adaptaron los programas curriculares, materiales apoyo, asesoraron y promocionaron capacitaciones, resolvieron problemas, horarios, entre otros; y en el ámbito local, cada institución educativa con el apoyo del municipio, contextualizó el currículo según su filosofía, con base tanto en la comunidad en la cual estaba inmerso para garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje particulares como en procesos educativos generales y en la promoción de talleres pedagógicos, microcentros, grupos de reflexión, comités pedagógicos y evaluadores del proceso educativo.
- 16 Etimológicamente la palabra “currículo”, según William Pinar, proviene del latín *currículum*, “pista de carrera”; se puede afirmar, que en el curso de esta “carrera” que es el currículo, termina por convertirse en lo que es, en lo que se vuelve, en su identidad, en su subjetividad.