

Currículo, Gobierno y Sociedad: la educación media y la formación de sujetos sociales en Colombia (1956 - 2015)

Currículo, Governo e Sociedade: o ensino médio e a formação de sujeitos sociais na Colômbia (1956 - 2015)

Curriculum, Government and Society: the secondary school education and the formation of social subjects in Colombia (1956 - 2015)

Luis F. Vásquez Zora*

RESUMEN

El presente artículo problematiza la formación de los modelos de sujeto educado en Colombia a partir del análisis del currículo y del gobierno de la educación media entre los años 1956 a 2015. La metodología desarrollada es el análisis histórico del orden social de la transmisión del saber y el silenciamiento de otros saberes; así también, de las normas y las conductas de gobierno curricular para la formación de una determinada sociedad. Entre los hallazgos de investigación se describen tres series educativas: 1) el plan curricular y la formación del sujeto administrativo (1956 - 1970). 2) la sistematización del currículo a partir de la tecnología educativa para la producción del sujeto seriado e informatizado (1978 - 2000). 3) la gestión del currículo para la producción del sujeto de la excelencia, del emprendimiento y de la innovación (2002 - 2015). El artículo demuestra como el currículo de la educación media en Colombia, es una sofisticada tecnología social de saber y de gobierno; de saber, en tanto privilegia y ordena la transmisión social de específicos conocimientos; de gobierno, en tanto forma, conduce, excluye o resiste la constitución de determinados sujetos sociales.

Palabras claves: Currículo. Gobierno. Sociedad. Educación media. Sujetos. Colombia.

RESUMO

O presente artigo problematiza a formação dos modelos de sujeito educado na Colômbia a partir da análise do currículo e do governo do ensino médio entre os anos 1956 - 2015. A metodologia desenvolvida é a análise histórica da ordem social na transmissão do saber e o silenciamiento de outros saberes, assim como das normas e das condutas de governo curricular para a formação de

* Universidade Colégio Maior de Cundinamarca, Bogotá, Colômbia. E-mail: lfernandovasquez@unicolmayor.edu.co - <http://orcid.org/0000-0002-8172-0602>

uma determinada sociedade. Entre os achados da pesquisa se apresenta três séries educativas: 1) O plano curricular e a formação do sujeito administrativo (1956 - 1970); 2) a sistematização do currículo a partir da tecnologia educativa para a produção do sujeito seriado e informatizado (1978 - 2000); 3) a gestão do currículo para a produção do sujeito da excelência, do empreendedorismo e da inovação (2002 - 2015). O artigo demonstra como o currículo do ensino médio na Colômbia é uma sofisticada tecnologia social de saber e de governo. De saber, à medida que privilegia e ordena a transmissão social de específicos conhecimentos; de governo, já que conduz, exclui ou resiste a constituição de determinados sujeitos sociais.

Palavras chaves: Currículo. Governo. Sociedade. Ensino médio. Sujeitos. Colômbia.

ABSTRACT

This article describes the formation of models in Colombia for educated subjects from the analysis of curriculum and government of secondary education between the years 1956 to 2015. The methodology developed is the historical analysis of the social order of the transmission of knowledge and the silencing of others; likewise, of the norms and behaviors of curricular government for the formation of a certain society. Among the research findings, three educational series are described: 1) the curricular plan and the formation of the administrative subject (1956 - 1970). 2) the systematization of the curriculum based on educational technology for the production of the serial and computerized subject (1978 - 2000). 3) the management of the curriculum for the production of the subject of excellence, entrepreneurship, and innovation (2002 - 2015). The article demonstrates how the secondary education curriculum in Colombia is a sophisticated social technology of knowledge and government; of knowing, insofar as it privileges and orders the social transmission of specific knowledge; of government, as a form, leads, excludes, or resists the constitution of certain social subjects.

Keywords: Curriculum. Government. Society. Secondary Education. Subjects. Colombia.

El currículo: orden social del saber y gobierno del sujeto

Las formalizaciones del currículo de la educación media entre los años 1956 a 2015 en Colombia, plantean problematizaciones que van más allá de la descripción de las series, de las teorías, de los enfoques, de las corrientes, de los paradigmas y de las perspectivas curriculares (Giraldo, Cadavid, y Flóres, 2019), implican cuestionamientos, que van más allá de la utilización de las orientaciones teóricas en el cuadro ordenado de los planes de estudio. Cuestionar el currículo de la educación media durante este periodo, involucra preguntar cómo los saberes curricularizados, se tornan en verdad incluida o error excluido de los conocimientos que habrán de ser transmitidos en la escuela y en la sociedad. También es preguntarse por cómo el currículo se torna en dispositivo educativo para la formación, la conducción y el gobierno social del sujeto en Colombia. O si por otros lados, es el currículo, aquella experiencia educativa que,

en la práctica escolar diaria, silencia, desvía o produce otras formas de transmisión del saber, así como otras experiencias en los sujetos escolares.

De tal manera, que preguntar por el currículo de la educación media en Colombia, no será solamente indagar por los regímenes teóricos formalizados en los planes de estudio. Se trata de demostrar cómo ellos, son resultado de la selección, diseño, guía, orientación, conducción, desviación o silenciamiento social de determinados saberes por las más diversas instancias sociales, económicas y políticas, bajo el propósito de formar un sujeto ajustable al modelo ideal de sociedad, o incluso de describir las resistencias de los contextos sociales más variados. Entre las instancias que promueven líneas curriculares se encuentran: las agencias internacionales, el Estado y los gobiernos, las entidades financieras, comerciales, sin ánimo de lucro y ong's, lo cual, en ocasiones es aceptado o resistido por la escuela y por sus sujetos.

Este escrito transita más allá de la descripción técnica del currículo (Bobbit, 1918; Tyler, 1973), que definen el diseño de los planes de estudio con relación a los fines sociales y económicos de la escuela. Más allá también, de los currículos prácticos que sitúan la educación, en el contraste entre el sujeto y su contexto social (Schwab y Harper, 1970; Goodson, 1991). Y más allá también, de las posturas críticas y poscríticas (Apple, 1986; Giroux y McLaren, 1998; Popkewitz, 2010; Sacristán, 1994; De Alba, 1998; Díaz, 1995; Magendzo, 1986; Torres, 2017; Bolívar, 2008; Fernández, 2018), que se disputan la transmisión de los saberes escolares entre la identidad y la diversidad.

Se problematiza el orden de los saberes curriculares de la educación media en Colombia entre los años 1956 a 2015, cuestionando las selecciones históricas de los conocimientos legitimados para ser transmitidos socialmente, al indagar cómo las formas de ordenamiento curricular establecen determinadas verdades, cómo son tornadas en modelos sociales de saber, impuestas como piezas de valor para la formación y constitución del sujeto y la sociedad. Se analiza el juego de dominios estratégicos por el cual se privilegia, transmite, difunde o silencia la transmisión social de determinados conocimientos.

El propósito es el reconocimiento de cómo son impuestos determinados estatutos de verdad social, el tipo de selección, implementación y resistencia frente a los saberes formalizados para la educación media en el país, se trata de mostrar el conjunto de las estrategias que intentan hacer predominar, transmitir o silenciar determinadas prácticas de verdad curricular, procurando ir más allá de la descripción formal de los saberes curriculares referidos, simplemente bajo los umbrales teóricos, unas veces, técnicos, otros prácticos, más allá críticos y acullá post-críticos.

En lo referente al currículo como producción de política educativa, se cuestiona, en tanto es asumido como el conjunto de acciones sociales y gubernamentales que formalizan los saberes transmitidos socialmente (Easton, 1999; Maroy y Dupriez, 2000; Van Zanten, 2011; Wiesner, 1998: 70; Tello, 2011; Lascoumes y Legales, 2009:14;), si el currículo, es resultado de la formulación de la política educativa, si es definido

como el “conjunto de acciones del Estado sobre lo público, desarrolladas por procesos de diagnóstico, de formulación, de implementación, de evaluación y de planes de mejoramiento, sobre programas y proyectos educativos” (Van Zanten, 2011: 640), la política educativa, consistiría, por lo tanto, en el ordenamiento funcional de las acciones sobre lo público, bajo el objetivo de satisfacer necesidades y conflictos surgidos de los problemas sociales, a partir, de respuestas públicas o privadas, a través de procesos de diagnóstico, planeación, formulación, implementación, evaluación y mejora, en nuestro caso, del currículo en contextos internacionales, nacionales, regionales y locales (Lindblom, 1991; Ball, 1992: 92; Thoening, 1997: 19; Mainardes, 2006: 47); se analiza el involucramiento de actores sociales (docentes, estudiantes, padres, sociedad civil, sectores productivos, entre otros); de instituciones civiles (escuela, familia, comunidad, organizaciones); de instancias y sujetos (agencias internacionales, gobiernos nacionales, regionales, locales, medios de comunicación, movilizaciones sociales, colectivos y subjetividades), agentes que conforman el proceso de formulación de política curricular, en los niveles macro, meso y micro-curricular. El macro, comprendido por la producción de currículo según las orientaciones y recomendaciones de las agencias internacionales a los gobiernos, algunas de ellas, la Unesco, Oede, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional. Del meso-curriculum, se cuestiona el conjunto de las normas, de los lineamientos y de las guías curriculares elaboradas por los gobiernos, por los sectores empresariales, por las instituciones sin ánimo de lucro y las ong’s, los proyectos educativos realizados por las instituciones educativas, como disputa de estas instancias por incidir en la orientación, conducción y constitución de los contenidos básicos y/o complementarios del currículo nacional (Vásquez y Ochoa, 2022). Se indaga también por el micro-curriculum, concebido como el practicado en las aulas de clase, a través de los planes de área, de aula en las prácticas docentes, por la relación entre la escuela y su contexto social, por unas prácticas micro-curriculares situadas y efectivas, que unas veces obedecen, en otras desvían o resisten, al currículo formalizado por las más diversas instancias, en la práctica diaria escolar.

Se coloca en cuestión la política curricular en tanto formulación macro, meso y micro-curricular que define y establece el orden de los saberes curriculares, seleccionados, orientados y conducidos por la sociedad, para formar, constituir, resistir o invisibilizar la formación de un determinado tipo o modelo de sujeto y de sociedad. Frente a ello, se problematiza por currículo, la relación entre el orden de los regímenes de transmisión del saber y las modalidades de orientación, conducción y gobierno de los sujetos, para el presente caso, exhibidos en el currículo de la educación media en Colombia. Para el caso, desde las políticas educativas se analizan las modalidades de gobierno curricular, las internacionales, las nacionales y algunas de las expresiones singulares que asimilan, resisten o elaboran otros currículos sobre el diario acontecer de la escuela. Se busca analizar la confluencia de relaciones que, en unos casos privilegian, en otros rechazan, diferencian, o más allá, se distancian del plan y de la gestión curricular.

El presente artículo procura ir más allá de la política educativa, realiza el análisis de los procesos históricos y sociales de la trasmisión de los saberes curriculares de la educación media en Colombia, en tanto orden de conocimientos privilegiados y utilizados según un régimen de estrategias de saber y de acciones de gobierno para la formación o la invisibilización de determinados modelos de sujeto social. Se trata del gobierno del currículo de la educación media, de la formación del sujeto educado colombiano, a través de las intensidades y las duraciones de los años 1956 a 2015. Se pregunta por cómo este conjunto de verdades privilegiadas e instituidas, reproducen normas, conductas y comportamientos para la formación y la constitución de determinados modelos de sujeto social. Indagamos por el gobierno curricular, comprendido como los modelos propuestos y sus estrategias de selección, diseño y transmisión de determinados saberes; por las tácticas de formación, conducción y gobierno del sujeto social, pero también, por las resistencias hechas al currículo de la educación media, por los sujetos escolares. Se trata, por lo tanto, del análisis histórico de las estrategias de verdad que establecen la delimitación social de los saberes curriculares, de las acciones de política curricular, en tanto tácticas de gobierno, de las instancias y de los sujetos, esto es, de la relación entre las estrategias y las tácticas que procuran imponer un conjunto de verdades educativas en contextos económicos, políticos sociales y culturales específicos, no solo para imponer un modelo de verdad social, sino para constituir un tipo de sujeto social determinado.

El artículo considera que entre la formulación política de los currículos oficiales y el conjunto de las experiencias y de las prácticas curriculares, existe una distancia considerable, frente a la formación y constitución del sujeto social. En fin, se comprende que, el gobierno del currículo se corresponde más bien, al conjunto de las estrategias y de las tácticas, de las modalidades, de los usos y de los comportamientos que tienen como objetivo y función la movilización de [micro] conductas (Foucault, 2002: 156), de producción de determinados sujetos sociales. Se pretende pues, realizar una investigación social, que, al referirse al gobierno del currículo de la educación media en Colombia, tome las relaciones complejas entre los saberes, la sociedad, los sujetos y las subjetividades. Que no asuma la formalización del currículo, para las series de la educación media como una evolución progresiva o lineal, ni universal, ni funcional, sino que asuma problematizaciones en torno a las prácticas de apropiación, existencia, dispersión o silenciamiento de verdades específicas para la formación, constitución o exclusión de determinados sujetos sociales.

Interesa, por lo tanto, la masa documental que pueda interrogar el ordenamiento de las estrategias de legitimación de las verdades sociales, de aquellas que han sido privilegiadas o excluidas del currículo de la educación media; aquellas que exhiban las formas de ordenamiento histórico de los saberes establecidos en el currículo, las estrategias por las cuales se constituye una verdad histórica y sus tácticas de gobierno social. Importa poner a prueba el reconocimiento del gobierno curricular, en

tanto demuestre como entre el conocimiento social y la conducción de conductas se constituyen o silencian la formación de determinado sujeto social.

Entre el currículo y el gobierno, la formación del sujeto; entre el ordenamiento de los conocimientos transmisibles y la formación en la educación media, un modelo propuesto de sociedad. Se trata, por lo tanto, de comprender el currículo como el ordenamiento historizado de determinadas verdades sociales, de aquellas que reúnen y privilegian específicos saberes, que integran y ordenan disciplinas en áreas del conocimiento, que diseñan, implementan y evalúan según manuales y guías, procesos y procedimientos (Lundgren, 1992: 99), acorde al modelo de verdad social predominante. Se trata del análisis de los regímenes de verdad social, reunidos en el currículo escolar y de las modalidades de gobierno del sujeto social, entre los años 1956 y 2015, en Colombia. De colocar en cuestión cómo entre las instituciones sociales, el ordenamiento de los saberes transmisibles y las experiencias de los sujetos, se conforman determinados regímenes de verdad, y cómo éstos son reglados, orientados y conducidos por instancias y sujetos con la pretensión de hacer imperar modelos ideales de sociedad, se trata, por lo tanto, del gobierno curricular.

Por gobierno curricular comprendemos las condiciones de surgimiento, de existencia y/o de disyunción de los saberes socialmente transmisibles que buscan la formación de un sujeto social determinado, el cómo a partir de un conjunto determinado de urgencias históricas y políticas, se reúnen en el currículo teorías, enfoques y corrientes sociales; así cómo, a partir de un conjunto de leyes, de normatividades y de reglamentaciones, se construyen modelos sociales del sujeto individual y colectivo. Se coloca en cuestión, por lo tanto, la verdad social y la formación de modelos de conducta, los cuales intentan conformar un modelo privilegiado de sujeto social. Modelos de sujeto social, que serían el resultado de la relación entre la verdad social, el gobierno del currículo y la formación unas veces del sujeto, otras de sus resistencias y subjetividades.

Las series curriculares de la educación media en Colombia

Interesa problematizar el ordenamiento histórico de los contenidos curriculares y las acciones políticas de gobierno que pretenden modelar, conducir, excluir o diferenciar la producción de una verdad social determinada, desde los saberes que han de ser privilegiados y transmitidos como verdad, a partir de la elección de teorías, enfoques, corrientes y perspectivas curriculares, unas veces técnicas, otras críticas y otras post-críticas (Sacristán et al., 2010; Pinar, 2014; Tadeu da Silva, 1999; por solo citar algunos autores). Así también, problematizar el gobierno curricular, esto es, las estrategias y las tácticas producidas entre las instituciones (Tello et al., 2013: 41), los saberes (Zuluaga, 1999: 13; Zuluaga, et al., (2003), en disputa por el currículo (Arroyo, 2011:29), y por la formación de sujetos, que en su accionar sobre la escuela, habrán de exhibir la conformación de determinadas experiencias curriculares de la educación

media en Colombia, pero a su vez, la constitución o resistencia frente a los modelos específicos de sujeto social.

Más allá de la delimitación del análisis de los saberes curriculares y de sus acciones de gobierno desde las experiencias de la planeación administrativa (Martínez, 2012), desde la técnica (Martínez et al., 2003), y/o desde la gestión (Bedoya, 2018), se analizan las relaciones sociales de formación de determinados tipos de sujetos, los saberes que los conforman, las modalidades de orientación, conducción, exclusión o diferenciación. Tres series exhiben la duración histórica y social de los saberes curriculares de la educación media en el país: 1) la administración educativa, que estableció el plan curricular y el sujeto técnico (1956 - 1970). 2) la tecnología educativa, que a partir de la seriación de los procesos educativos procuró la tecnificación de la educación, así como el sujeto transformador y consumidor (1978 - 2000); y 3) la gestión curricular, que a través del gerencialismo de la educación se propone la excelencia y la innovación, como modelo del sujeto social emprendedor (2002 - 2015).

El Plan curricular y la formación del sujeto del desarrollo

Para la historia del currículo en Colombia, el año de 1956 sería el periodo en el cual se formaliza en el país la planeación educativa, el “Primer Plan Quinquenal de Educación” (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 1956), representaría la emergencia de la política educativa de la planeación, principio y acción de los currículos educativos. Un año más tarde se conformaría en el país la “Oficina Sectorial de Planeación educativa” (Decreto 0206 del 6 de septiembre de 1957, MEN), posteriormente, el Departamento Nacional de Planeación, DNP (República de Colombia, Ley 19 de 1958), estableciendo la planeación educativa como: “la necesaria organización de planes integrales de seguimiento y evaluación al Plan Quinquenal, la coordinación de la ayuda y la asesoría técnica internacional de la educación” (Decreto 0206 del 6 de septiembre de 1957, Art. 4. MEN).

La planeación se establece como objeto, fin y función del Estado colombiano en aras del desarrollo, es la renovada racionalidad que ordenará la educación, a partir de la designación de su nueva función: la conformación del plan escolar comprendido como aquella: “práctica escolar que lleve a cabo, el elaborado arte curricular de la previsión, una racionalidad técnica de la organización, de la medida, de la sistematización y de la evaluación de la experiencia escolar” (Coombs y Ruscoe, 1976: 17). Para el currículo, la planeación se torna ahora en la conformación de la nueva positividad del saber y de la acción escolar, es requisito y exigencia establecida para el nuevo orden de transmisión de los conocimientos educativos, el plan curricular habrá de tener en cuenta la: “Arquitectura y Estadística Escolar. los Centros de Documentación e Información y de Psicotecnia y Orientación Profesional, cuatro Expertos procedentes de organismos internacionales o contratados por el Ministerio de Educación Nacional,

a cargo del funcionamiento interno de la Oficina de Planeación” (Decreto 0206 del 6 de septiembre de 1957, Art. 3 y 4. MEN). El plan curricular es medio de gobierno curricular, modula la verdad y el sujeto, a los saberes y al gobierno social, los cuales habrán de contribuir al desarrollo, a los fines del crecimiento económico y social, a la conformación de una educación efectiva y eficiente, acorde a los objetivos sociales emanados de los principios de la planeación para el progreso (MEN, 1957).

Del establecimiento de estas iniciativas harán parte, la elaboración de “Las guías de planeación educativa colombianas”, guías realizadas por la III Misión Alemana (1965-1968), las cuales definen por modalidad administrativa curricular: 1) La planeación como medio efectivo de la educación de los alumnos y, 2) La urgente elaboración de los planes de estudios. En el primer caso, el currículo es plan social, y la educación dependerá del plan, el cual consiste en la realización del Plan de estudios, del establecimiento de objetivos, de contenidos, de métodos, de recursos, de evaluación y de tiempos. El plan, en tanto currículo, establece ahora relaciones directas con los objetivos y las condiciones necesarias para la formación del sujeto social administrado, prescribe la enseñanza al currículo técnico, administrativo, forma de verdad tecnocómica, supeditada al cumplimiento de metas a partir del desarrollo de procesos de planeación administrativa, a una racionalidad práctica, analítica y empírica que extendería en lo social la relación entre la educación, la sociedad y el desarrollo (Castro, Martínez, Noguera, 1994:73), renovada positividad de los procedimientos escolares y sociales, ahora evidenciables y cuantificables, a partir del currículo ejercido como administración del plan, del proceso, del método, de la meta; el currículo es objeto y fin del crecimiento económico y social, y por lo tanto, modelo de formación de los sujetos sociales para el desarrollo.

En el segundo caso, como plan de estudios representa el conjunto de las disciplinas y los conocimientos escolares valiosos para la sociedad y el modelo de sujeto que pretende formarse: “son experiencias de aprendizaje todas aquellas planeadas y dirigidas por la escuela para alcanzar sus metas educacionales” (Tyler, 1973: 85). Las prácticas de la planeación son las nuevas formas de la verdad social, el currículo es el “elemento compuesto por metas y objetivos, por métodos de selección y organización de contenido, por patrones de aprendizaje y de enseñanza, por un programa de evaluación y de resultados” (Taba, 1974: 81), a partir de entonces, la planeación es modelo, concepción, estrategia, instrumento, procedimiento y técnica social (Bobbit, 1918; Tyler, 1973). Planear redefine el ordenamiento del saber y de las verdades sociales a la “aplicación del análisis racional y sistemático al proceso de desarrollo social, con el objeto de hacer que la instrucción sea más efectiva y eficiente para responder a los objetivos y a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad” (Coombs y Ruscoe, 1976: 17).

Si es desde la política curricular, la planeación comprende la racionalidad administrativa de los procesos, de los sujetos y de los resultados sociales, hará de la educación escenario para la sistematización de leyes, de reglas y de normas, que

orientadas hacia los sujetos posibiliten el progreso y el desarrollo del país, es la racionalidad administrativa y gubernamental del currículo, en búsqueda por cumplir los principios de eficacia política, económica y social; son las “formas de planeación, las de la organización, el instrumento de eficiencia social, como estructura organizativa impuesta por las autoridades para ordenar las conductas” (Hanneson, citado por Aristizábal, et al., 2005), son las formas de orden y las modalidades de acción social, es allí, donde el plan curricular de estudios adquiere dimensión histórica, política, económica y social (Stenhouse, 1991; Sacristán, 1988), al limitar el saber y la experiencia, al orden positivo de la planeación administrativa de los saberes curriculares, en tanto emergencia de una nueva verdad, instauradora de la forma planeación, nueva verosimilitud de los conocimientos sociales, aquella de la previsión para un futuro seguro, sin subdesarrollo ni pobreza, en sintonía con el alcance al primer mundo, en diálogo con las agencias internacionales, con las misiones y las oficinas de planeación educativa, instaladas en el país, medidas nacionales para el alcance del modelo social del futuro: la planificación social, como Gobierno social de los currículos educativos, para la producción de los sujetos del desarrollo y la transformación social.

La planeación como medio de gobierno social tendrá como base de saber los enfoques funcionalistas y pragmáticos, saberes sociales: psicológicos, históricos, sociológicos y antropológicos, los cuales, dimensionarán la planeación para el desarrollo, como el motor sistémico del progreso social, colectivo e individual, para ello, tres misiones extranjeras llegan a Colombia, colocando la planeación como la solución frente al atraso y el subdesarrollo del país y de sus gentes, son ellas, la misión Currie (1950), la misión Le Bret (1958) y la misión alemana (1965), las cuales plantearon a los gobiernos, la creación de oficinas de planeación hacendaria, social y educativa (Aristizábal, Muñoz y Tosse, 2008: 23).

A finales de la década de 1960, se anuncia en el “Simposio: administración, instrumento fundamental para la elaboración, realización y evaluación de los Planes de Desarrollo Social” (Organización de Estados Americanos, OEA, 1969: II), que, sobre la estructura de la administración y la planeación educativa, hará fundamentar el modelo científico, organizativo, sistemático y social, el plan curricular conformará la triada de gobierno: planeación, currículo y sujeto social para el desarrollo.

Tecnología curricular y formación del sujeto ciber-antropo

La tecnología educativa permitiría la sistematización del currículo, la instauración de un modelo social para la producción de un sujeto informatizado y masificado, a través del proceso y de la seriación, el Decreto 088 de 1976, “por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional”, reformó el Sistema Educativo Colombiano, al establecer “la educación media diversificada con el doble propósito de preparar al alumno para los estudios superiores y para el ejercicio laboral

en profesiones técnicas y auxiliares” (Decreto 088 de 1976, Art. 10), la organización curricular, no solo es ahora el plan, sino la sistematización y la seriación de la educación media, para la construcción de un sujeto social, bachiller académico y/o de orientación profesional, lo cual se denominó “Educación media vocacional” (MEN, Decreto 1002 de 1984. Por el cual se establece el Plan de Estudios de preescolar, básica primaria y secundaria, y media vocacional), modificando el Decreto 088 de 1976, al establecer que “La formación es un proceso sistemático y formativo de la persona y de la sociedad el cual debe responder a los avances científicos y tecnológicos” (Decreto 088 de 1976, Art. 10). La sistematización y la tecnificación de la formación haría emerger, más allá del plan de estudios, nuevas urgencias para el desarrollo social: la tecnología educativa, cuyo propósito fue “acompañar la evolución social y política, la evolución técnica y económica” (Faure, et al, 1973: 28), desde la tecnología educativa “el objetivo curricular es apoyar el esfuerzo social de potencializar la democracia, la tecnología, la ciencia y la cultura” (MEN, Decreto 1419 de 1978. Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar y básica), impulsados por el establecimiento de convenios nacionales con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, La OEA y la Unesco, formularon en el país “un modelo de Currículum sistematizado, tecnológico y de perfeccionamiento” (1978), socializados en los “talleres de sistematización del currículum y la formación permanente del educador en servicio” (MEN, 1978), intentando esparcir el dispositivo techno-educativo en Colombia.

La renovación de esta tecnología educativa anunciaría nuevas delimitaciones sociales, se trataría del “Aprender para ser, para la educación del futuro” (Faure, 1973), como medio de producción de un “hombre completo; de un ciber-antropo” (Faure, et al., 1973: 233). Ya no solo una educación como recurso del plan y el currículum para el desarrollo, se trata ahora, de “observar, de experimentar, de clasificar, de expresar, de escuchar, de intercambiar y de hacer dialogar datos informacionales bajo el entrenamiento del método científico” (Faure et al, 1973: 235). El currículum se torna ahora, en la máquina social de la tecnificación, fundamentado en el paso del “learning over teaching” (Faure et al., 1973: 205), la tecnología social del aprendizaje es al currículum, el principio “sistemático orientador, de las necesidades, de las motivaciones, de la interrelación de prácticas y de los contenidos, entre los media y las tecnologías integradas al sistema de relaciones como vehículos del conocimiento” (Faure et al, 1973: 28). El currículum se corresponde con las tecnologías informáticas, en tanto conjunto sistematizado de los procedimientos de aprendizaje, el modelo curricular es la máquina de producción social de un modelo de sujeto ciber-antropo, ya no solo es el plan para el desarrollo de la economía política, se trata ahora, de la tecnología educativa, como la *Educación del futuro*, de la adquisición de las destrezas tecnológicas, cibernéticas, comunicacionales e informacionales para una sociedad que privilegia el saber tecnológico y la formación de un sujeto sistematizado, informatizado, un sujeto

social ciber-antropo.

El currículo de la tecnología educativa guardará por objetivo totalizar y masificar los aprendizajes por la penetración informacional y comunicacional de los mensajes, se trata de la “necesidad de una especialización para formar sujetos sociales eficientes, prácticos, tecnológicos y productivos” (Vogliotti, 2004:2), el currículo propondrá la integración entre el hombre y la máquina como función sistémica de la educación y la sociedad. La tecnología educativa comprendida desde antes, por los saberes de la planeación curricular y de la administración, ahora se le sumaría la informática y la comunicación, en tanto saberes convocados a constituir el modelo de sujeto ciber-antropo.

Esta discontinuidad entre el plan curricular para el desarrollo y la tecnología educativa, para la formación de un sujeto ciber-antropo ha sido denominada como “la instrumentalización de la educación en el país” (Castro, Martínez y Noguera, 1994; Sáenz et al., 2010; Téllez, 2001), en tanto, más allá de la planeación y de la administración, la tecnología, la informática y la comunicación, como saberes curriculares emergentes, son basados en la tecnología para la educación, para la cual el sujeto es resultado de la antropotecnia, llevada a cabo con el establecimiento de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, INEM (Decreto 1962 de 1969. Por el cual se establece la enseñanza media diversificada en el país), un currículo que tiene como modelo y objetivo, la formación de un sujeto técnico-vocacional.

Gobernar el currículo para formar un sujeto social desde la tecnología educativa, comprenderá hacer gravitar la ciencia y la tecnología a través de los principios de eficacia y de eficiencia tecno-social, por formas de saber que aprovechan los enfoques sistémicos, la psicología del aprendizaje, la informática, la comunicación y la ecología (Castro, Martínez y Noguera, 1994: 160), las cuales ordenarán la formación del sujeto social, a la tecnología del aprendizaje comprendido por la nueva positividad curricular del ver, pensar, imitar y hacer de la evaluación retroalimentadora de los resultados de la sistematización curricular (Aristizábal, Muñoz y Tosse, 2008). Sin embargo, otros saberes resistirían a la tecnología educativa y al modelo de sujeto social ciber-antropo; organizaciones magisteriales, movimientos sociales, intelectuales e investigadores de las ciencias sociales, conformarían el *Movimiento Pedagógico Colombiano*, movilización social que al reivindicar la construcción de “un currículo propio, denominado como del hombre educado colombiano” (Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, Fecode, 1982), habría surgido de un rechazo y de un rescate. Del rechazo a la instrumentalización tecnológica del currículo y de la educación en el país. De un rescate, por la renovación de la pedagogía, la cual se sugiere fundar a partir de currículos de contenidos basados en los conocimientos acumulados, por la herencia cultural colombiana, por la apropiación de saberes foráneos y por la elaboración de saberes propios, situados en interacción con el contexto cultural propio, proponiendo un sujeto social colombiano, sujeto de saber y agente cultural que pudiese en práctica,

desde la resignificación epistemológica de su nación (Rodríguez, 2002: 7; Tamayo, 2006: 102; Zuluaga, et al., 2003: 8), hasta un sujeto, en tanto actor social y colectivo, que otorgue mayor sentido a su ciudadanía y a su sociedad. Sí puede afirmarse, el Movimiento Pedagógico Colombiano fue la “insurrección contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico y tecnológico organizado dentro de una sociedad como la nuestra” (Foucault, 2001: 23).

La Gestión curricular y la formación del sujeto emprendedor

La gestión educativa exhibe una nueva discontinuidad para la historia presente del currículo y de su gobierno, se trata ahora, de saberes más capilares, orientados según estándares de desempeño personal, se refiere a la calidad, a la innovación y a la excelencia como expresión de exigencia de una sociedad competitiva, y al anhelo de satisfacción individual frente a los otros, será este, el modelo ideal que tanto sujetos como instituciones sociales establecerán como incentivo y alcance de los más altos estándares de innovación, de calidad y de excelencia (MEN, Decreto 0325 de 2015).

Se trata de formas medibles del capital cognitivo, de la econometría del currículo, a partir de la evaluación, según estándares nacionales e internacionales, pero a su vez, incentivados, a través de premios educativos nacionales regionales y personales (el premio Compartir Nacional al maestro; los premios educativos departamentales; el Pilo paga o Generación E; entre otros), que a través del estímulo y la motivación personal promueven en los sujetos, el hacer de sus modos de subjetivación el mejor bien de capital, para una sociedad que coloca su modelo en el emprendimiento social y en la educación como un título o bien de mercado, tal como lo afirma la Unesco (2015), al describir que la educación es un “bien, común mundial”. Varios acontecimientos resaltan la relación entre la gestión curricular y la producción del sujeto social de la excelencia, de la innovación y del emprendimiento:

- 1) Desde los saberes, una economía financiera, basada en la educación como servicio y renta, que más allá del trabajo y el capital se interesaría por el análisis y la forma de conducir el deseo marginal y el valor de consumo de los individuos por bienes intangibles como el aprendizaje, el conocimiento y la información (Brunner, 2000; Coombs, 1985; Friedman, 2002: 85; Hayek 1997: 320; Schultz, 1968: 56).
- 2) La educación como asunto y valor para las instancias, multilaterales y financieras: Banco Mundial, BM; Banco Interamericano de Desarrollo, BID; Fondo Monetario Internacional, FMI; Organización de Estados Americanos OEA; Organización para la cooperación y el desarrollo Oede; Organización de Estados Iberoamericanos OEI; Unesco; Ong’s, entre otras. Por organizaciones nacionales de carácter civil, por sectores empresariales y fundaciones, entre otras, que promueven el

- capitalismo cognitivo, en tanto generación de conocimientos innovadores y competentes, para el crecimiento económico global y nacional. En Colombia son ejemplos instancias como *Empresarios por la educación*, *Todos por la educación*, *Fundación Compartir*; etc., que proponen una gestión curricular a partir del empresarismo colectivo y de los emprendimientos competitivos individuales.
- 3) Conformación de una compleja red de relaciones entre la gestión y el control de las prácticas sociales y educativas que incitan, motivan y promueven la participación en la arena de las competencias, la satisfacción de los individuos por acceder a los privilegios sociales que ofrece el alcanzar una vida exitosa, confortable y feliz.
 - 4) La gestión del emprendimiento social de los sujetos (MEN, Decreto 0325 de 2015), es resultado de la acomodación del currículo colombiano, a los escenarios globales, nacionales, regionales y locales, allegados por las políticas neoliberales a partir de las dos últimas décadas del siglo XX, y que generan transformaciones, al igual que resistencias.

De esta manera, la gestión se torna en el instrumento de solución a los problemas nacionales, es la justificación de la eficacia y eficiencia frente a la pobreza, la desigualdad y la inequidad (Torres, 2003:117), para los cuales, los planes de desarrollo (Hacia un Estado comunitario, 2002, y Estado comunitario: desarrollo para todos, 2006), definen el alcance de los objetivos, de las metas y de las acciones sociales nacionales, a partir de una gestión escolar como garantía de un crecimiento alto. El primer Plan de desarrollo (2002), realizaría énfasis en la educación como parte de la política social del gobierno, en especial de la búsqueda de equidad, de la mano de la recuperación de la seguridad; el segundo plan de desarrollo (2006), integraría la visión comunitaria de la sociedad como pilar fundamental de la gestión competitiva del país (MEN, 2010, pág. 14). Así también, la Ley General de Educación (115 de 1994), y la Ley 715 de 2001 “Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias para la prestación de servicios de educación”, al fortalecer la autonomía escolar harán de la escuela una instancia de gerenciamiento, a partir de una “Revolución Educativa” (MEN, 2002 - 2006), que conciba como gobierno educativo la gestión directiva, la ordenación, disposición y organización de las escuelas en los niveles de educación Básica y Media, en lo referente a sus procesos de gestión curricular y financiamiento, en reciprocidad con las “directrices de las agencias internacionales y transaccionales de crédito, algunas de ellas como el BM; el FMI; la OMC, y la Oecd” (Fecode, 2013:16).

Esta nueva autonomía (MEN, 2015), al introducir la gestión escolar como vía para “enriquecer los procesos educativos, con el fin de responder a las necesidades educativas internacionales, nacionales, regionales y locales” (MEN, 2015), atiende el mandato del Plan Decenal de Educación 1996 – 2005, y a los planes sectoriales que establecen la autonomía escolar, en tanto instrumentos de autorregulación, a través de instrumentos de gestión, como el Índice Sintético de la Calidad Educativa ISCE, (MEN, Decreto 1075 del 2015), convirtiendo el currículo en un valor o título de intercambio

social y comercial, en objeto de medición y de categorización de desempeños, según la eficacia y la eficiencia de los mercados evaluativos, considerados por el MEN, como los indicadores de gestión de la calidad.

Este cambio organizativo hacia las modalidades de gestión: ¿Son una guía para el mejoramiento institucional o, son dispositivo de control del sujeto social sobre sí mismo? ¿Hasta dónde la gestión (planificación, organización, ejecución, evaluación y mejoramiento, MEN, 1996:18), conforman los modelos de intervención capilar de gobierno del currículo escolar y del sujeto, a partir de la gestión de sí mismo, frente a los niveles de competencia y excelencia medidos según parámetros de pruebas nacionales e internacionales? La gestión genera rupturas en los sujetos al pasar la vida propia al ámbito empresarial y de servicios, a la autoexigencia de innovación y de mejoramiento continuo (MEN, 2002: 13). El sujeto habrá de ser líder y gestor de sus emprendimientos, innovaciones y excelencias, dejando claro que, entre la gestión del currículo y la formación de sujetos, se promueve e incita a la autogestión de las habilidades, de las destrezas, de las competencias y de los emprendimientos individuales.

Describamos por el momento, que planeación, tecnología y gestión, en tanto órdenes y modalidades de los saberes curriculares, se corresponden a técnicas de formación y de gobierno del sujeto social desde la planeación administrativa, desde la tecnología educativa formadora del ciber-antropo y de la gestión curricular para la constitución del emprendedor, esto es, del currículo como sofisticada tecnología social del orden de la transmisión social del saber, pero también, máquina social de la producción y de la gestión de los sujetos, a partir de las racionalidades de gobierno de un currículo que basa la educación en tanto valor de mercado, a través de lo cual, se pretende “los máximos efectos al menor costo posible” (Foucault, 2002: 41), el objetivo no solo es ordenar, es gobernar por el plan, por el ciber-antropo o por la gestión curricular y de sí mismo, produciendo formas específicas de sujeto social, gobernar el currículo de la educación media, no sólo para conducir a través de un plan, de la seriación o de la sistematicidad informacional, sino además, por el incitar a la conducción de sí mismo, a multiplicar el consumo social de educación, en tanto bien o título de valor colectivo e individual (Hayek, 1997: 376), ofertado ahora por sectores sociales financieros y demandado ahora por consumidores.

En las series anteriores, sea el currículo como plan, sea como tecnología o como gestión, evidenciamos que la transmisión curricular de los contenidos de unas ciencias, de unos conocimientos, reunidos en rejillas de saberes educativos, no solo se corresponden, a una teoría curricular, o a una ideología, ni al modo como una sociedad se representa a sí misma, sino al interés de sus prácticas, a maneras de hacer orientadas por fines y medios, modulados por la reflexión y la implementación permanente de unas tecnologías sociales dirigidas para la conformación y el gobierno de los sujetos, por la puesta en escena de líneas de fuerza de obediencia, resistencias o por la creación

de prácticas políticas, de estrategias y tácticas de gobierno para la formación de determinados modelos de sujeto social, para su invisibilización o resistencia.

Consideraciones

Se ha realizado el recorrido analítico de tres de las series curriculares de la educación media en Colombia, exhibiendo el juego del ordenamiento de los saberes desempeñado por instituciones, saberes y sujetos, demostrando como el conjunto discontinuo de normas, de reglas, de conductas y de procedimientos de gobierno curricular, no solo imponen reglas sociales de verdad, sino, además, proponen la constitución de modelos de sujeto educado colombiano.

Se colocó en discusión las formas de saber establecidas para el currículo, lo cual implicó una intervención epistémica, que no solo centró su interés en los saberes formalizados, sino en el trato de las series y las discontinuidades, de su irrupción, permanencia o silenciamiento histórico, a fin de tener presente la incisión que constituyen, su irreductible emergencia y formas de apropiación, el cómo se actualizan, disponen, funcionan, diluyen y transforman en órdenes de saber y de verdad determinada y modificada, a través de las experiencias y prácticas de la sociedad y los sujetos.

Las anteriores modificaciones se refieren a tres discontinuidades del saber curricular de la educación media en Colombia: la planeación educativa, la tecnología educativa y la gestión escolar, eligiendo la exhibición de “cómo se transforman y se disfrazan, cómo contribuyen, en fin, a hacer posibles nuestras condiciones actuales de existencia” (González, 2010:107), esto es, demostrar como el gobierno curricular, entre las series emergentes, ordenan los saberes, conducen las acciones políticas, actualizan aquí la planeación, allá la tecnología educativa y más acá la gestión curricular de la escuela y de sí mismo. El orden de los saberes es, por lo tanto, la pretensión de imponer una verdad colectiva, son el conjunto de modalidades de gobierno, conforman la elección de los procedimientos, de los comportamientos y de las normas de constitución de un tipo de sujeto social colombiano, unas veces planeador para el desarrollo, en otras ciber-antropo, para la seriación y el consumo y más acá, de la de excelencia, del emprendimiento y de la innovación.

Analizar y describir las formas de verdad social del currículo en los funcionamientos, en los procedimientos, en los modos de hacer, en las técnicas y los mecanismos de gobierno, implica no solo estar atento a la formación y conducción de los objetos y de los sujetos, es prestar mayor atención al cómo, al por qué, y menos al qué, es estar más atento a la pragmática de las acciones, que a la verdad como ideal social o a la sola teorización de los conceptos. Al expresar el material histórico, empírico, crítico y político para describir de la masa documental, el juego de las formaciones de verdad curricular y los procedimientos de elaboración del modelo de sujeto social en Colombia, es exhibir el desarrollo de una analítica política del presente, que cuestiona la interacción

de los objetos curriculares a nivel internacional, nacional, regional y local, es exponer los saberes, no tanto como datos, ni como planes de estudio, sino como resultado de relaciones, como consecuencias entre la sociedad, sus instituciones, las disciplinas y los sujetos, a través de los cuales, se quiere enunciar un poder con pretensión de dominio o de resistencia.

No está demás, aclarar que la descripción de las tres discontinuidades curriculares, así como el gobierno del sujeto social en Colombia, si bien obedecen a particularidades históricas, podrían no corresponderse a una linealidad creciente de progreso. Que quizá, metodológicamente se realiza lo contrario, se parte del presente para rastrear la especificidad histórica y política que marcan las series, para identificar sus características, sus discontinuidades y dispersiones. Lo que se quiere decir, es que intentamos producir un alejamiento de las maneras oficiales como han estudiado y analizado las ciencias sociales, la educación y el currículo, que se intenta, localizar críticamente las condiciones históricas que las producen y las relaciones que establecen los agonismos del gobierno curricular y una historicidad, una sociedad, una política educativa, unas instancias y las experiencias de los sujetos. Se ha descrito, por lo tanto, el currículo de la educación media en Colombia, como sofisticada tecnología social de saber y de gobierno, de saber, en tanto privilegia y ordena la transmisión social de conocimientos específicos. De gobierno, en tanto forma, conduce, excluye o resiste la constitución de determinados sujetos sociales.

Otra consideración que permite el artículo, es que el currículo no es solo plan de estudios, ni seriación sistematizada, ni gestión institucional, ni plan de área, ni plan de aula, lo cual implica, que no se resume en la formalización de la práctica curricular, que él está trazado por el límite concreto de la relación entre la práctica educativa y la existencia vivida en las escuelas, que es más bien aquello que parece ocultar el nudo de los acontecimientos, de aquello que cubren los largos silencios gritantes, históricos y sociales, que ocultan olvidos y las sofisticadas formulaciones, aquello que está en el límite del accionar del currículo y los sujetos. Aquello sería más bien, lo que no obedece al plan, ni a la tecnología educativa, ni a la gestión, que el currículo es aquello no definido, que él es, lo que está encerrado, porque se encuentra en el afuera de la escuela, que es la multiplicidad, la diferencia, la pluralidad simultanea de los acontecimientos, donde los saberes son ofrecidos y se dispersan, donde las urgencias de cada jornada escolar son llevadas al límite de lo cotidiano, esto es, en prácticas situadas que hacen que la transmisión de saberes estén condicionados por comunidades con situaciones socioeconómicas vulnerables, por territorios, por conflictos y violencias, por subjetividades, por situaciones afectivas, por narrativas locales que resisten, por familias, por tradiciones, por el desaprender, por resistencias que afirman que: “todo lo que se aprende no sirve en la práctica”, porque poco ingresa en el currículo, el cuerpo y el cerebro, por docentes hospitalarios o indiferentes, por castigos, por incertidumbres, por lo que separa y no une, porque el currículo no es ni enseñar ni educar ni transmitir

conocimientos, sino problematizar saberes, porque quizás en nuestro país, lo que se necesita para vivir, aún no se encuentra en la escuela, porque el currículo poco ingresa al salón de clase, en fin, por devenires informales, múltiples, tallados al molde de las urgencias cotidianas.

Puede concluirse que los regímenes de ordenamiento curricular de la educación media en Colombia, obedecen a la relación sociedad-escuela bajo modalidades que limitan y asocian la integración de saberes, la separación de conocimientos, la incorporación de sujetos o cuando no, su exclusión. Si le diéramos oportunidad de reflexión a esta última enunciación, por lo menos daríamos lugar al cuestionamiento, que el conocimiento, que el saber, y en nuestro caso, el orden curricular nace del horror, que frente a la palabra currículo no estamos frente a un concepto, sino a un precepto de ordenamiento social, a unas estrategias y tácticas políticas, a la producción de individuos y sujetos específicos. Que a partir del currículo como plan, como tecnología o como gestión, el país trazó una determinada jurisdicción de poder, a partir de la cual los hombres se han de constituir en sujetos, en la medida en que el poder hace de ellos su objeto. El currículo sería pues, la espina dorsal de los saberes sociales que habrán de ordenar el conocimiento para formar individuos, para producirlos por racionalidades de gobierno; resultantes de la planeación, de la seriación, así como de la gestión y del mercado de los aprendizajes como emprendimientos escolares y propios. Digamos simplemente, que anhelamos una educación flexible, que incluya un verbo pronominal, que promueva la autoeducación, esto es, primero, natural, camino atrás, que rompa consigo mismo y libere, que dé a luz, una educación que abandone ser el resultado de una ortodoxia de reglas, de normas, de padrones y de hábitos. Segundo, que sea medio de liberación, de autonomía y de soberanía individual, que permita sacar afuera, de extraer, más que forma de orden y modalidad de docilidad y obediencia.

REFERENCIAS

- APPLE, Michael. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- ARISTIZÁBAL, Magnolia, et al. (2005). *Aproximación crítica al concepto de currículo*. En: Revista iRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.2 (enero-junio de 2005). <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/maristizabal.pdf> Consultado: 21 junio de 2018.
- ARISTIZÁBAL, Magnolia; MUÑOZ, María. y TOSSE, Carlos. (2008). *El Gigante en el país de los liliputienses: Las ilusiones del desarrollo y el planeamiento para la educación*. En: *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975. Voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en educación*. Primera parte. Popayán: Universidad del Cauca.
- ARROYO, Miguel. (2011). *Currículo, Território em disputa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BALL, Stephen. (1992). *Reforming education and changing schools*. London: Routledge.

- BALL, Stephen y Mainardes, Jefferson. (2011). *Políticas educacionais: Questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- BEDOYA, Mauricio. (2018). *La gestión de sí mismo. Ética y subjetivación en el neoliberalismo*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- BOBBIT, John. (1918). *The Curriculum*. Boston, New York: Houghton Mifflin company.
- BOLÍVAR, Antonio. (2008) *Didáctica y Currículum: De la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BRUNNER, José Joaquín. (2000). *Nuevos escenarios de la educación. Revolución tecnológica y sociedad de la información*. Santiago: Preal. <http://www.preal.cl/>
- COOMBS, Philip. (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties*. New York: Ed. Oxford University Press.
- COOMBS, Philip. y RUSCOE, Gordon. (1976). *El planteamiento educacional. Sus condiciones*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTRO, Jorge. MARTÍNEZ Alberto. y NOGUERA, Carlos. (1994). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- DE ALBA, Alicia. (1998). *Currículo crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- DÍAZ, Ángel. (1995). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- EASTON, David. (1999). *Esquema para el análisis político*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- FAURE, Edgar, et al. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid/París: Ed. Alianza-Unesco.
- FECODE. Federación Colombiana de Trabajadores de la educación. (1982). *XII Congreso nacional de educadores. Conclusiones*. Bogotá.
- _____. (2013). *Propuesta de Estatuto de la profesión Docente*. Bogotá.
- FERNÁNDEZ, Adriano. (2018). *Configuración del campo del currículo en Colombia. Un viaje por la producción escrita de sus autores más representativos*. Bogotá: Samava impresiones.
- FRIEDMAN, Milton. (2002). *Capitalism and freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.
- FOUCAULT, Michel. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. 1ª. Ed. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (2002) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GIRALDO, Elida. CADAVID, Ana. y FLÓRES, Sara. (2019). *Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros*. En: Educación y Educadores (2019) 22(1), 9-22.

GIROUX, Henry.; y McLAREN, Peter. (1998). *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: O Pedro Miño.

GONZÁLEZ, Roberto. (2010). *El taller de Foucault*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

GOODSON, Ivor. (1991). *La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo*. En: Revista de Educación No. 295. Ministerio de Educación y Ciencia de España. pp. 7-38.

HAYEK, Friedrich. (1997). *Los fundamentos de la libertad*. Barcelona: Ed. Folio.

LASCOUMES, Pierre. y LEGALES, Patrick. (2009). *Sociologie de l' action publique*. París: Armand Colin.

LINDBLOM, Charles. (1991). *El proceso de elaboración de políticas públicas*. México: Porrúa.

LUNDGREN, Ulf. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.

MAGENDZO, Abraham. (1986). *Currículo y cultura en América Latina*. Santiago: Editorial PIIE.

MAINARDES, Jefferson. (2006). *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Em: Revista Educação e sociedade. Vol. 27 N° 94. Jan./abr.

MAROY, Christian. y DUPRIEZ, Vincent. (2000). *La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone*. En: Rev. Française de Pédagogie. N° 130, janvier-février-mars 2000. pp. 73-87.

MARTÍNEZ, Alberto. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá: Anthropolos.

_____. (2012). *Verdades y Mentiras sobre la Escuela*. Bogotá: Idep.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS, OEA. (1969) *Simposio: administración, instrumento fundamental para la elaboración, realización y evaluación de los Planes de Desarrollo Educativo. Organización de Estados Americanos, OEA*. Washington D.C.

PARSONS, Talcott. *La estructura de la acción social*. (1968). Madrid: Guadarrama.

PINAR, William. (2014). *La teoría del curriculum*. Madrid: Narcea.

POPKIEWITZ, Thomas. (2010). *Estudios curriculares y la historia del presente*. En: Profesorado, revista de curriculum y del profesorado. Vol. 14. No.1. España: Universidad de Granada.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Ley 19 de 1958. Departamento Nacional de Planeación y Servicios Técnicos*. Bogotá.

_____. *Ley General de Educación, 115 de 1994*. Bogotá.

_____. *Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias para la prestación de servicios de educación*. Bogotá.

_____. Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1956). *Primer Plan Quinquenal de Educación*.

Bogotá.

_____. *Decreto 206 de septiembre de 1957. Por el cual se suprimen unas dependencias del Ministerio de Educación Nacional, se crea la Oficina de Planeamiento Educativo y se dictan otras disposiciones.* Bogotá.

_____. *Decreto. 1962 de 1969. Por el cual se establece la enseñanza media diversificada en el país.* Bogotá.

_____. *Decreto 088 de 1976. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.* Bogotá.

_____. *Decreto 1419 de 1978. Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar y básica.* Bogotá.

_____. *Decreto 1419 de 1978. Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar; básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional.* Bogotá.

_____. *Decreto 1002 de 1984. Por el cual se establece el Plan de Estudios de preescolar, básica primaria y secundaria, y media vocacional.* Bogotá.

_____. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996 - 2005.* Bogotá.

_____. (2002). *La revolución educativa 2002 – 2006.* Bogotá.

_____. *Decreto 1075 de 2015. Índice Sintético de la Calidad Educativa - ISCE-.* Bogotá.

_____. *Decreto 0325 de 2015. Por el cual se establece el Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media en el país, y se dictan otras disposiciones.* Bogotá.

REPÚBLICA DE COLOMBIA; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL; OEA, PNUD Y UNESCO. (1978). *Proyectos del sector educativo realizados en Colombia con la cooperación de OEA, PNUD y UNESCO.* Bogotá.

RÍOS, Rafael y SÁENZ, Javier. (2012). [editores]. *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza.* Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia. Centro de Estudios Sociales CES.

RODRÍGUEZ, Rosa. (2002). *El maestro en Colombia: hitos, avatares y paradojas.* Bogotá: Ed. Universidad Distrital.

SACRISTÁN, Jimeno. (Comp.), et al. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Barcelona: Morata.

_____. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Ediciones Morata.

_____. (1994) *El currículum en acción en: El Currículum una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Ediciones Morata.

SÁENZ, Javier, et al. (2010). *Pedagogía, saber y ciencias.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales CES. Universidad de

Antioquia. Facultad de Educación.

SCHULTZ, Theodore. (1968). *Valor económico de la educación*. México, D.F: Ed. UTEHA, Unión tipográfica editorial hispano americana, 1968.

SCHWAB, Joseph y HARPER, William. (1970). *The practical: a language for curriculum*. Washington: National Education Association.

STENHOUSE, Lawrence. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, S.A. Tercera edición.

TABA, Hilda. (1974). *Elaboración del Currículum*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

TADEU DA SILVA, Tomaz. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica.

TAMAYO, Alfonso. (2006). *El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía*. Revista HISTEDBR, Campinas, n.24, p. 102-113, dez. 2006.

TÉLLEZ, Gustavo. (2001). *Proyecto político pedagógico de la Nación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

TELLO, César. (2011). *Epistemologías de la política educativa y justicia social en América latina*. En: Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Núm. Especial: América Latina.

TELLO, César, et al. (2013). (Coord.). *Las epistemologías de la política educativa: Posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas, S. P.: Mercado de letras.

THOENING, Jean-Claude. (1997). *Política pública y acción pública*. En: Revista Gestión y política pública. Vol. 6 N° 1. primer semestre 1997. México: Centro de investigación y docencia económicas UNAM.

TORRES, Jurjo. (2003). *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre (Brasil). Artmed Editora.

_____. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

TORT, Patrick. (2018). *Charles Darwin, nunca estará mejor servido que por sí mismo*. Consultado mayo 30 de 2018. En: <https://www.nonfiction.fr/critiques-27-sciences.htm>

TYLER, Ralph. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Ediciones Troquel. 5ª edición.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París.

VAN ZANTEN, Agnes. (2011). *Dicionário de Educação*. Rio de Janeiro: Petrópolis

VÁSQUEZ, Luis. y OCHOA, Ana. (2022). *De la educación religiosa y la educación laica en Colombia. Normatividades y políticas (1930- 2020)*. En: Revista Colombiana de Sociología. Vol. 45 Núm. 1 (2022): La pluralización religiosa en América Latina: implicaciones políticas, económicas y culturales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

VOGLIOTTI, Ana. (2004). *Concepciones de enseñanza de formadores de profesores*. Consultado: 08 octubre de 2019. Recuperado de: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/050.htm.

WIESNER, Eduardo. (1998). *La efectividad de las políticas públicas en Colombia: un análisis neoinstitucional*. Bogotá: Ed. Tercer Mundos Editores y Dirección Nacional de Planeación DNP.

ZULUAGA, Olga. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza. Un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

_____. (1987). *Pedagogía e Historia. La Historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Ed. Foro nacional por Colombia, 1987.

ZULUAGA, Olga, et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.

Texto recibido em: 09/04/2022

Texto aprobado em: 14/10/2022