

# Las reformas al currículo oficial: la configuración de las ciencias sociales escolares en la educación secundaria en Colombia (1939-1974)

*Gina Claudia Velasco Peña*<sup>1</sup>

SED Bogotá y DIE Universidad Distrital Francisco José de Caldas

## Resumen

La presente investigación pretendió establecer, desde una perspectiva histórica, la manera en que los procesos de reforma al currículo oficial para el nivel de secundaria incidieron en la configuración de las ciencias sociales escolares en Colombia entre 1939, año en el que se produce la emisión de los planes de estudio que marca el comienzo de un proceso que busca superar dispersión que se presentaba no sólo con los contenidos de enseñanza, sino con la segunda enseñanza en general, hasta 1974, cuando se concreta la desnacionalización en la producción curricular. En este período el sistema educativo, los planes de estudio y los campos de conocimiento experimentaron transformaciones en su estructura como resultado de iniciativas promovidas desde algunos sectores pertenecientes a los contextos escolares, desde instancias estatales y organismos multilaterales que ejercieron influencia en la determinación curricular, lo que conllevó a modificar las formas de objetivación de los planes de estudio y de las disciplinas escolares que afectaron parte de su estatus epistemológico. El análisis se centró principalmente en la reconstrucción del proceso, la identificación de los sujetos involucrados en él y las transformaciones en la estructura de los planes como un modo curricular, también la del bachillerato en la modalidad clásica, para determinar el modelo que adoptó y el énfasis adquirido. En cuanto a las Ciencias Sociales escolares, se identificaron sus componentes disciplinares, su presencia en la estructura curricular y, en algunos casos, su función social.

---

1. Licenciada en Ciencias Sociales, Magister en educación con énfasis en enseñanza de la historia y Candidata a Doctora en Educación. Docente de Ciencias Sociales vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. E-mail: gorgyas@gmail.com

**Palabras claves:** Reformas educativas, producción curricular, disciplinas escolares, plan de estudios, secundaria

## **The reforms to the official curriculum: the configuration of school social sciences in secondary education in Colombia**

### **Abstract**

The present research aimed to establish, in a historical perspective, the way in which curricular reform process for the secondary school have an impact on the configuration of social studies subject in Colombia between 1939, when the government issues the curricula to beginning a process to overcome the dispersion that was presented with the contents of teaching, also with the secondary education in general, until 1974 when the denationalization in the curricular production beginning to materialize. In this period, the educational system, curriculum and subjects undergone transformations in their structure as a result of initiatives promoted by some sectors to the school contexts, from state instances and multilateral organisms that exerted influence in the curricular determination, that led to modify the forms of objectification of curricula and school disciplines that affected part of their epistemological status. The analysis focused mainly on the reconstruction of the process, the identification of the subjects involved in it and the transformations in the structure of the study plans as a curricular mode, in addition, the secondary school in the classical kind, to determine the approach adopted and the emphasis acquired. In respect of School Social Sciences, their disciplinary components were identified, their presence in the curricular structure and, in some cases, their social function.

**Key words:** Educational reforms, curriculum production, school subjects, curriculum, secondary school

## **Introducción**

El presente artículo presenta los resultados de la tesis *Las reformas al currículo oficial: la configuración de las ciencias sociales escolares en la educación secundaria en Colombia (1939-1974)* realizada bajo la dirección del PhD. Luis Carlos Ortiz Vásquez en el marco de los estudios adelantados en el Doctorado Interinstitucional en Educación ofrecido por la Universidad Distrital en Educación (Bogotá, Colombia), en el énfasis *Historia, Pedagogía y Educación Comparada*, línea *Historia de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia*.

Teóricamente la tesis se ha estructurado en torno a dos ejes las reformas curriculares y las disciplinas escolares. En cuanto al primer eje, es necesario aclarar que al referirse a las reformas curriculares, aludimos al campo, esto sobre la base de reconocer que el currículo como categoría analítica se construye desde dos dimensiones, una teórica-práctica que se mueve entre la enunciación conceptual y la realidad educativa, otra

social-educativa que, al entender de Lundgren (1992, págs. 70-71), tiene que ver con la manera en que el acto educativo es resultado de las demandas provenientes de diferentes sectores de la sociedad o del Estado; en tal sentido, se entiende que el currículo es un artefacto sociocultural con particularidades históricas, es decir, que aunque el concepto *currículo* incursiona formalmente en los escenarios y discursos educativos en diferentes momentos, su proceso de objetivación contempla diferentes estados transitorios, entre ellos, los planes y programas de estudio como modos curriculares incipientes. Así, se entienden como reformas curriculares a las estrategias que utiliza el Estado para ejercer regulación y control sobre los procesos educativos por la vía de los campos de conocimiento y contenidos escolares con el propósito de orientar ciertos modos de formación basados en unas lógicas que puedan favorecer o mantener un orden social determinado, se asumen como un mecanismo estatal que surge de la fijación de unos objetivos sociales declarados o del reconocimiento de unas supuestas necesidades o crisis, situación que utiliza para la redefinición

de metas o el redireccionamiento social. En cuanto a las disciplinas escolares, son tradiciones inventadas por la escuela que se anclaron a la cultura escolar; las disciplinas escolares son síntesis de las racionalidades científico-académicas, pedagógicas y psicológicas, principalmente.

La mirada se centra en las reformas curriculares, es decir, en los procesos mediante los cuales el Ministerio de Educación Nacional, en representación de la dirección del Estado, modifica por vía legislativa o ejecutiva los planes de estudio y/o los programas que los reglamentan. Esto llevó a analizar el papel del ministerio, de los jefes de cartera y de órganos consultores en sus roles de agentes definidores y determinadores del currículo en los procesos de reforma.

En el período estudiado se emitieron once decretos para la educación secundaria en la modalidad clásica que modifican los planes de estudio o que aludieron a medidas que afectaron la función del conocimiento social escolar, principalmente del histórico. El bachillerato clásico presentaba el mayor índice de matrícula en comparación con las demás modalidades ofrecidas en instituciones privadas, subvencionadas por el Estado u oficiales, debido a que en este nivel se impartía la cultura general a modo de preparación para recibir la educación universitaria, marco en el cual las ciencias sociales escolares tuvieron un importante papel como medio para conocer un pasado heroico y un exuberante territorio, considerados elementos fundantes de la identidad y vehículo del nacionalismo.

Los principales hallazgos con relación a los procesos de reforma, tienen que ver con la función de regulación y control que estas tienen con relación a los contenidos educativos y la función que se le otorga a la educación secundaria en el marco del proceso de formación secundaria y, adicionalmente, la manera en que se llevan a cabo estos procesos. El ministro, los jefes de división encargada de la educación secundaria y los inspectores fueron los principales actores internos que promovieron los procesos de reforma, en algunos casos apoyados por órganos consultores conformados por rectores de colegios y universidades y por agentes externos considerados especialistas en los asuntos pedagógicos o disciplinarios, en el caso de las ciencias sociales, la Academia Colombiana de Historia tuvo un rol importante.

En la mayoría de los casos los procesos de reforma se promueven y justificaban a partir de supuestos con-

sensos nacionales como solución para enfrentar problemáticas o necesidades de naturaleza sociohistórica o pedagógica. Cada ministro, a su turno, muestra un panorama desconsolador en las memorias que se hace reiterativa la necesidad de revisar los planes y programas de estudio, por lo cual se convirtió en una constante durante el período pues se consideraba que el sector educativo, e incluso la sociedad en general, padecía de una crisis crónica en la cual los planes y programas tenían gran responsabilidad por su obsolescencia o impertinencia, por tanto, la modificación o ajuste eran un imperativo.

Los planes de estudio y la secundaria en general, dependiendo de la postura política del gobierno, tuvieron un enfoque diferenciado. Las administraciones trataron de imprimirle una perspectiva humanista cuando se trataba de una ideología liberal, en contraste de la orientación técnica que preferían los idearios conservadores; fueron escasas las visiones menos radicales que se colocaron en un punto medio para tratar de mediar o equilibrar ambas posturas y considerar que se pudieran retomar elementos de ambas. En general, las propuestas sobre las cuales se estructuraron los decretos que reformaban los planes de estudio se debatieron entre estas dos tendencias que suscitaban álgidos debates cuyo propósito era atacar al opositor político y no hacer contribuciones reales y concretas para lograr el desarrollo pedagógico en el país.

La mayoría de los planes de estudio presentan una estructura disciplinar y tienen como rasgo fundamental el enciclopedismo. Las materias presentan internamente dispersión de contenidos y no se observa en ellos continuidad o articulación entre los desarrollos temáticos por grados, como tampoco una adaptación de ellos de acuerdo al desarrollo psicológico de los estudiantes. En la mayoría de las prescripciones, se imponen por intensidad horaria las materias y los campos de conocimiento pertenecientes a las ciencias humanas, lo que corresponde con la idea que la secundaria clásica debe centrarse en la formación de la cultura general.

En los programas hay ausencia de indicaciones con relación a los fundamentos o las formas de enseñanza, se limitan esencialmente a presentar un listado de temas que deben abordarse de manera secuencial y precisa. El análisis basado en las funciones de los títulos en la decodificación lectora permitió esbozar cuál era la estructura disciplinar del conocimiento social escolar, cómo estaban organizados los contenidos, en

algunos casos establecer la jerarquía en el desarrollo temático, la naturaleza disciplinar del texto e identificar elementos disciplinares que se enuncian de manera limitada

Las principales fuentes primarias, aunque no las únicas, utilizadas para el análisis de las reformas curriculares y el de la configuración que presentan las ciencias escolares en ellas, fueron las memorias presentadas por los ministros de educación al congreso y las disposiciones legales que las reglamentan. Con base en la información encontrada allí fue posible reconstruir, en parte, la manera en se llevaron a cabo los procesos de reforma e identificar a los sujetos que las determinaron. Con los programas, fue posible conocer la estructura que presentaban las ciencias sociales escolares, establecer la importancia que se le otorgaba al conocimiento social en el proceso de formación escolar basado en la intensidad horaria asignada en relación con las demás disciplinas escolares y, en algunos casos, identificar las perspectivas pedagógicas o disciplinares que las orientaron.

## Metodología

La investigación que en cualquier línea defina como objeto de estudio un hecho o fenómeno educativo con intención de develar sus cambios y permanencias en un horizonte temporal determinado, se ubica inexorablemente en una perspectiva de la historia de la educación. El presente trabajo ha tomado recurrentemente elementos del método histórico y se esboza como cualitativo, en la medida en que permite advertir las peculiaridades de los datos y someterlos a interpretación, en el sentido que sugiere Thompson (1981), es decir, entender que el objeto inmediato de conocimiento histórico se compone de *hechos* o datos empíricos que han tenido una existencia real, pero que sólo se pueden conocer mediante la investigación histórica, en otras palabras, los datos no hablan por sí solos, sino que es el historiador el que los hace hablar mediante sus preguntas, mediante las hipótesis.

Las primeras inquietudes se forjan en el ejercicio profesional educativo en nivel de secundaria en el sistema educativo oficial colombiano, en torno a la manera en que se han configurado las Ciencias Sociales escolares, especialmente en cuanto a su lugar, estructura y función en el marco del proyecto de formación que se define a través del currículo oficial y que sufren transformaciones, superficiales o profundas, de acuerdo con las intenciones de los sujetos que promueven

y adelantan los procesos reformistas en diferentes coyunturas. Las primeras hipótesis se enfocaron en las relaciones entre el campo educativo y las macrodinámicas estatales, por tanto, se parte de la premisa que el sector educativo carece de autonomía y se somete a las necesidades de otros sectores, principalmente económicos y políticos, por tanto, los fenómenos de reformas curriculares no obedecen exclusivamente a necesidades o problemas identificados en el campo de referencia, sino a la confluencia de intereses advenedizos que buscan instaurar o reforzar proyectos socioculturales hegemónicos, incluso provenientes de contextos internacionales promovidos por organismos multilaterales. En cuanto a la mirada interna del objeto, se presupuso que las ciencias sociales en los currículos oficiales, más que otros campos de conocimiento escolar, buscaron establecer horizontes de sentido para la racionalización, la valoración y la acción, como sustrato para que la escuela cumpla funciones de reproducción, distinción, control y selección. Por otra parte, se intuye que existe una correspondencia entre las dinámicas en la configuración del código curricular y el de las disciplinas escolares, cuyas variaciones tiene una métrica propia.

Este esbozo de los factores asociados a los fenómenos educativos muestra que están inmersos en un mapa complejo de redes, relaciones e influjos entre diferentes ámbitos y niveles de la arquitectura social, por tanto, estudiar el lugar del plan de estudios y de las ciencias sociales escolares en los procesos de formación en el nivel secundario, en el marco de las reformas curriculares ocurridas entre 1939 y 1974, nos lleva a reconstruir una parte de nuestra historia educativa, pero también de la historia cultural y política del país, puesto que nuestra mirada se ha centrado en la producción oficial, para tratar de establecer cuáles son las visiones e intereses de quienes dirigen y administran la educación pública, las vías por las cuales se originan y llevan a cabo las reformas, quienes las movilizan y qué intereses se ponen en juego en la definición curricular, entre otras cosas, que nos permiten vislumbrar que las reformas educativas, especialmente las curriculares, tienen más de administrativas que de legislativas, siendo esta última la dimensión más conocida porque es la que establece los marcos normativos de la función pública de la educación en Colombia.

La ruta de indagación inicia con la revisión minuciosa de las leyes, decretos y resoluciones expedidos a lo largo del siglo XX que se encuentran incluidas en

el Normograma (Colombia, Ministerio de Educación Nacional), una herramienta en línea de búsqueda legal que permite acceder a la compilación de los documentos legales aplicables al sector, permitió preseleccionar 107 documentos que hicieron posible construir una panorámica de la dinámica legal educativa, comprender cómo opera el ordenamiento jurídico educativo en Colombia, identificar las problemáticas y necesidades del sector y, además, delimitar el objeto y establecer los momentos de reforma. Posteriormente, se adelantó la revisión del material propio y el que había a disposición en las bibliotecas públicas, especialmente la Biblioteca Luis Ángel Arango, fondos documentales disponibles en archivos públicos, en la web, los aportados en los seminarios doctorales y los que algunos compañeros docentes facilitaron para los propósitos de esta investigación. De esta manera fue posible acceder a las fuentes primarias como memorias de los ministros de educación, artículos periodísticos, textos de análisis del sector educativo y otras fuentes legales reglamentarias. Por otra parte, con las fuentes secundarias fue posible conocer lo que se había producido en el campo de la investigación educativa y en la Historia de la Educación sobre los procesos de construcción y reforma curricular, así como de las disciplinas escolares para establecer avances y vacíos, de igual manera, se convirtieron en la base para la reconstrucción de los contextos sociohistóricos en los que se llevaron a cabo los procesos de reforma.

La revisión documental se centró en varios ejes: reformas educativas, especialmente las que afectarían la estructura o dinámica de la secundaria clásica, la cuestión docente o los mecanismos de supervisión y control; reformas curriculares en particular las que modificaron los planes de estudio o los programas; disciplinas escolares o los componentes de las ciencias sociales; finalmente, teoría del Estado y administración pública, para entender cómo el Estado viabiliza reformas que afectan de manera diferenciada la realidad educativa, es decir, para comprender el tipo de relación que se ha establecido históricamente entre el Estado y la educación.

Con la información obtenida se hizo una contextualización histórica de ocho reformas que afectaron a las ciencias sociales escolares como componente del plan de estudios<sup>2</sup>, que incluyó la identificación de los

principales sujetos involucrados en el proceso y sus posturas; un análisis de contenido o de títulos de los documentos legales, principalmente decretos y algunos programas para determinar el énfasis que se le dio a los planes de estudio, por consiguiente a la secundaria clásica, y el lugar de las ciencias sociales en él, así como su estructura y su relevancia de acuerdo a la intensidad asignada en comparación con los demás campos de conocimiento escolar; adicionalmente se analizaron tres reformas<sup>3</sup> en las que los campos de conocimiento vinculados a las ciencias sociales, como *saberes nacionales* se convirtieron en nodo identitario para adelantar o justificar acciones estatales en favor de intenciones determinadas.

## Resultados

Entre 1939 y 1974 se realizaron once procesos de reforma de los cuales nueve afectan la estructura de los planes de estudio del bachillerato clásico y tres remiten específicamente a los campos de conocimiento vinculados a las ciencias sociales escolares, por lo cual se puede señalar que las dinámicas curriculares en Colombia son de gran dinamismo, aunque esto no significa necesariamente que con ellas se realicen transformaciones profundas en los componentes disciplinares o pedagógicos del currículo.

En cuanto al análisis de las prescripciones, se encontró que el tipo de documento a través del cual se promulga la reforma, se trata en todos los casos de decretos presidenciales en los cuales se oficializan los nuevos planes de estudio o las modificaciones que se introducen a los anteriores, medidas que en su mayoría se reglamentan con la expedición de resoluciones ministeriales que contienen los respectivos programas para las materias incluidas en el plan. En los decretos, aunque la tradición en la construcción de documentos legislativos dicta que éstos deben contener un *considerando* en el cual se exponen los motivos o se justifican los actos resolutorios, cuatro de ellos no los contienen y de los siete restantes sólo cuatro utiliza argumentos inherentes a la naturaleza educativa para explicar las causas que los motivan. Tanto en los decretos, en los diagnósticos realizados por organismos o misiones internacionales, como en las memorias de los ministros de educación, se presentan un sinnúmero de problemáticas recurrentes que configuran un escenario crítico y

2. Las prescritas en los decretos 1570 de 1939, 2893 de 1945, 3087 de 1945, 075 de 1951, 2550 de 1951, 0095 de 1955, 45 de 1962 y 80 de 1974.

3. Decretos 91 de 1942, 2388 y 3048 de 1948.



caótico en el campo educativo aduciendo, entre otras cosas, la necesidad de realizar ajustes para eliminar la recarga y disgregación de asignaturas, la obsolescencia de los contenidos y métodos de enseñanza, la rigidez de los planes de estudio, la baja calidad educativa, la incapacidad para atender los intereses de los estudiantes, las falta de preparación con la que se inicia la formación universitaria, la impertinencia del sector para asimilar las demandas sociales y económicas o el rezago en resultados en comparación con los de la región. El recurso discursivo de la crisis se legitima principalmente con la idea de consenso, por tanto, la mención de procesos consultivos que contaron con la participación o aprobación de actores sociales o educativos del ámbito nacional o, con mayor razón, internacional, constituye un aval para el desarrollo de las reformas, con lo cual se observa un entrecruzamiento de la lógica funcional de las instituciones con la síntesis de la relación dicotómica entre crisis y consenso que, de acuerdo con los planteamientos de Carlos M. Vilas (1997), Ricardo Uvalle Berrones (2002) y Alejandro Lozano Ayala (2008), permiten ubicar las reformas como estrategias estatales de regulación y control hacia dentro y un mecanismo de absorción y adaptación hacia afuera; también permiten mostrar el origen de la movilización discursiva en torno a las necesidades de su realización.

Sin embargo, este aparente conceso se empieza a ver desdibujado en algunos casos en las críticas realizadas a través de los medios de comunicación o se confirman con la inmediatez en la publicación de nuevas legislaciones, como el Decreto 2893 de 1945 que fue reemplazado a los veintiún días por el 2893 o el Decreto 2550 de 1951 que sustituyó antes de once meses al 075; en el peor de los casos, tal como ocurrió con el plan de estudio presentado en el Decreto 095 de 1955, en el que se procede al archivo de la norma que nunca se aplicó. Estas situaciones muestran que los conflictos de intereses en la determinación curricular se traducían en disputas de poder en varios sentidos, pero que esencialmente remiten a las fuentes político-ideológica y pedagógica debido a que las discusiones de fondo se centraron en dos posturas diametrales que se enmarcaron en el bipartidismo; así el ideario conservador se arraiga a la vocación clerical con una visión tradicionalista que ponía la administración de la educación en manos de la iglesia para que fortaleciera la unidad nacional bajo el manto de la formación moral y la cívica, por su parte, el liberalismo se enfocó en modelos confesionales que reclamaban el monopolio educativo estatal para llevar a cabo pro-

cesos de modernización que pusieran el sistema escolar como apoyo del productivo, esto se traducían en modelos educativos que estructuraron la educación secundaria de dos maneras diferentes, lo que incluía quién debería controlar los contenidos de enseñanza, la estructura y énfasis que debería tener la secundaria.

La estructura del sistema educativo se mantuvo fiel a lo que se perfiló desde el período republicano, por ello el énfasis en inversión se mantuvo principalmente en la instrucción de las clases bajas para sacarlas del analfabetismo e incrementar su productividad y en la formación de una elite industrial y política para dirección de la economía y del Estado. En este marco de prioridad el bachillerato clásico se mantuvo entre 1939 y 1962 a la sombra de las necesidades de las facultades y las demás modalidades de la secundaria reforzaron la cualificación laboral. En el caso de las normales, estas responden directamente a las necesidades de formación de maestros, inicialmente con la expansión de la escolarización a mediados de siglo de la primaria, y posteriormente a la necesidad de instrucción especializada para los diferentes campos de conocimiento escolar que luego derivan en la creación de facultades. La educación secundaria sostuvo la estructura tradicional durante todo el período con el predomina de una duración de seis años, excepto en 1945 que se extiende a siete por la adición de un año preparatorio (Colombia, Decreto 3087); en las diferentes modalidades de secundaria se comparte esencialmente la formación básica de los cuatro primeros años para impartir las materias de cultura general y los restantes para las de profundización o especialización, sin embargo, el bachillerato clásico se ancla a una estructura sin segmentaciones, pero cuatro planes de estudio, los de 1939, 1955, 1962 y 1974, plantean una organización por ciclos que se basan en esta misma estructura y a partir de 1951 se instala la tradición de certificar o expedir títulos con la finalización de cada ciclo.

En cuanto a la naturaleza de la educación secundaria, en las prescripciones se reitera la correspondencia que debe tener el sector educativo con las necesidades económicas, sociales o culturales de los contextos regionales y nacionales, no obstante, aunque a partir de 1955 se afianzó la incidencia internacional en el modelamiento curricular, es en 1962 cuando se incorpora el aval de instancias económicas internacionales a los procesos de reforma educativa, en este caso, como parte de una estrategia ideada por los Estados Unidos para crear alianzas y frenar el avance del comunismo

en América Latina, mientras que en 1974 los actores internacionales parecieran diversificarse, estos siguen proviniendo del ámbito económico, esta vez con mayor capacidad de intervención en la delineación de la política educativa en la región definiéndola como estrategia para elevar capacidad productiva con la promesa de reducir la brecha con relación a los estados modernos, industrializados y tecnificados. También se argumentan razones que emergen del campo, tales como permitir a los colegios que de manera autónoma definan algunos espacios de formación de acuerdo con su naturaleza, corregir las deficiencias que se han detectado en términos pedagógicos, combatir la sobrecarga de materias y la desarticulación entre ellas, actualizar los planes de estudio en proporción a los adelantos en la ciencia y la cultura o mejorar la calidad de la educación.

Por otra parte, a partir de 1945 comienza la transformación del sentido y función de la secundaria e inicia un proceso de constitución de identidad propia. El Decreto 1570 de 1939 considera un factor tangencial respecto a los escolares, su imposibilidad, se infiere económica o cultural, para culminar la secundaria con miras a ingresar a la universidad, mientras que el Decreto 2893 que tiene vigencia de 21 días y el que le reemplaza, el 3087, menciona la importancia de atender las particularidades de la población escolar, aduciendo la necesidad de adecuar los planes de estudio a sus aptitudes y vocaciones personales; en el mismo sentido el Decreto 0925 de 1955 proponía entender el bachillerato no como etapa previa a la universidad, sino como ambiente dentro del cual se promueve, el normal desarrollo de todas las facultades del adolescente, no obstante, en no abandona aún su dependencia con respecto a los reclamos de las universidades con relación a mejorar la preparación de los bachilleres, además de garantizar la madurez intelectual e incremento de la edad para el ingreso a los programas de educación superior. Es en los Decretos 45 de 1962 y 080 de 1974 que definen intenciones propias para el nivel y para cada uno de los ciclos que lo componen, eliminando la restricción exclusiva al memorismo y a la dimensión cognitiva para contemplar otras dimensiones humanas en las que se puede intervenir pedagógicamente en perspectiva de ampliar la formación recibida en la primaria, de explorar habilidades, destrezas e inclinaciones para ofrecer diversas alternativas en los campos humanísticos, científico o técnico e ir construyendo una proyección personal, social o laboral. Lo anterior no implica que el sistema educativo mejorara las posibilidades de ingreso, tránsito y avance igualitario para

la población en los diferentes niveles, por ejemplo, el bachillerato se consideró durante el período como un nivel al que sólo podían acceder los sectores que contaban con recursos para cubrir los altos costos de los colegios de segunda enseñanza y es con posterioridad a 1975 que despega la expansión de la escolarización secundaria.

En los procesos de reforma la participación de los sujetos de la definición curricular, siguiendo la propuesta de Alicia de Alba (1988), se ubicaron en tres niveles. Los sujetos determinadores de las líneas macro o estructurales, que se ubicaron principalmente en el ámbito nacional y vinculados al sector educativo hasta 1955, tales como funcionarios del Ministerio de Educación, pedagogos o rectores de colegios y universidades principalmente, aunque también personajes vinculados a los partidos políticos; luego fueron incurriendo y dominando los organismos multilaterales. En el nivel intermedio, los sujetos estructuradores del currículo, se encontraron dos roles diferenciados, uno de naturaleza consultiva y otro de naturaleza técnica. Los expertos, especialistas, asesores y consultores, son quienes hacen recomendaciones y ante quienes se somete a valoración lo construido; en esta categoría se ubican pedagogos, rectores, docentes, especialistas en diferentes campos de conocimiento, miembros de las academias y de misiones extranjeras y exministros, son los más mencionados porque tomaron parte en los debates con relación a la construcción de los planes de estudio. La labor técnica u operativa usualmente estuvo a cargo de diferentes dependencias del Ministerio de Educación Nacional como la Dirección Nacional o el Departamento de Educación Secundaria, el Consejo de segunda enseñanza, Oficina de Inspección, Oficina de Coordinación y evaluación, la Oficina de Planeamiento o la Sección de Pénsumes y programas. En el nivel de concreción curricular, a juzgar por lo descrito en las memorias, son los docentes responsables del fracaso curricular por su incapacidad de interpretar las intenciones formativas de los planes de estudio, por utilizar métodos de enseñanza basados en el memorismo y carecer de la formación adecuada para enseñar contenidos especializados.

Para finalizar, en el análisis del lugar de las Ciencias sociales escolares en el marco de los procesos de reforma a los planes de estudio, se encuentra que, como parte de su código disciplinar, se aferran a sus disciplinas de referencia tradicionales, historia y geografía, que aparecen a lo largo de todo el período en los planes de estudio ubicados mayoritariamente en

los primeros cuatro grados o años de la secundaria. De acuerdo con la tradición escolar colombiana, sin importar la estructura horizontal (ciclos) o vertical (modalidades) de este nivel educativo, las ciencias sociales escolares han ocupado un lugar respetable dentro de lo que se conoce como cultura general, es decir, hacen parte de la selección sociocultural del conocimiento básico relevante para cualquier escolar, junto a la matemática, el lenguaje y las ciencias naturales. Con estas asignaturas se sientan unas bases del conocimiento común del que deben hacerse todos los ciudadanos como parte de un capital cultural compartido, además funda las bases sobre las cuales se sostiene todo el andamiaje del conocimiento superior o especializado.

Historia y geografía, estructurantes del conocimiento social escolar, se configuran en los planes de estudio con lógicas propias. La historia, se mueve indistintamente en dimensiones temporales o espaciales, en unos planes de estudio presenta una estructura de desarrollo cronológico que va del pasado al presente, usualmente siguiendo la ruta eurocéntrica de la historia universal (Historia antigua, de la Edad media, moderna y contemporánea); en otras es historia situada (Historia universal como equivalente de historia del viejo mundo, Historia de América e Historia de Colombia); también puede utilizarlos de manera simultánea (Prehistoria general y americana). Pareciera, además, tener facilidad para articularse o armonizar con otras disciplinas (geografía, antropología y cívica).

A su vez, la geografía se estudia de manera teórica general, de manera particular a diferentes escalas (nacional, continental, universal), en algunos espacios académicos se producen nexos entre dos relaciones espaciales (Geografía o Historia de Colombia en relación con América). Usualmente la ciencia de la tierra se enfoca en los aspectos físicos más que en los humanos, sin embargo, en el Decreto 2893 de 1945 se incorpora un componente económico a la geografía de Colombia y en el 45 de 1962 hace referencia explícita a la Geografía Física y Humana aplicada a Colombia.

Como se observa, el estudio del contexto nacional se ve enriquecido por el concurso de varias perspectivas disciplinares, se aborda de manera exploratoria en los primeros años para luego profundizar en los últimos, por ejemplo, en el plan de 1939 se dedican cuatro horas de estudio a la Historia y antropología de Colombia en los últimos grados; los decretos de 1945 y 1951 destinan dos cursos a la geografía y dos más

a la historia nacional; en el de 1962 los cuatro cursos son: Geografía Física y Humana aplicada a Colombia; Prehistoria General y Americana aplicada a Colombia; Geografía e Historia de Colombia; Instituciones Colombianas y Civismo Internacional.

Hay una particularidad con las regulaciones emitidas en 1942 y 1948, puesto que en ellas se reafirma la perspectiva nacionalista del conocimiento social escolar, es decir, la historia, la geografía y la cívica se convierten en saberes estratégicos para la difusión de los referentes culturales y simbólicos en torno a los cuales se construyen algunos de los marcos sociales de la memoria histórica colectiva: territorio común, pasado heroico compartido, símbolos, ritualidades, lengua y tradiciones son elementos a los cuales aferrarse para afianzar la identidad. En 1942 la colombianidad, sinónimo de identidad, se impuso como arbitrario cultural a los extranjeros como forma de anulación y desarraigo simbólico. De otra parte, el reavivamiento de la historia patria, saber estratégico puesto al servicio del Estado para la recuperación del control político y social del país, resignificó la relación de los escolares con el pasado, se sublima para convertirse en conciencia, para disciplinar, para reprimir los instintos salvajes que llevan a la violencia y a la destrucción.

En ninguno de los planes de estudio se produce la articulación entre los campos de conocimiento escolar, ni siquiera en los de 1962 que en el que figura “estudios sociales” o el de 1974 con “Área Sociales”. Cada una de las materias de enseñanza desarrolla una selección de temas particulares. Este modelo de construcción curricular emula formas de organización interna de diferentes disciplinas que subyacen a una ciencia, que especializa parcelas de conocimiento anudadas a un objeto de interés común. De igual manera, el modo curricular de estos planes de estudio es disciplinar, fragmentario y enciclopédico. Las ciencias sociales escolares, en este contexto, agrupan campos de conocimiento interesados en recabar y divulgar contenidos relacionados con diferentes aspectos y dimensiones de los individuos, de los grupos humanos y del entorno, principalmente. Historia; geografía; Educación Ética, Moral y Religiosa; Filosofía; Instituciones Colombianas y Civismo Internacional; Civismo y Urbanidad.

## Conclusiones

El sector educativo en Colombia en el primer tercio del siglo XX se encontraba en una situación caótica, en principio, no podía hablarse formalmente de



un sistema educativo en virtud de la inexistencia de una red articulada de establecimientos escolares que funcionan bajo parámetros y criterios relativamente uniformes. Adicionalmente, el sector educativo presentaba problemas estructurales que se agravaban por el hecho de no contar con una política sectorial que orientara su administración. A pesar de reconocer públicamente que la educación era una prioridad en los asuntos sociales y del Estado, la mayoría de los gobiernos durante el período mantuvieron al sector educativo al margen de las grandes inversiones públicas. El énfasis de inversión y gestión a mediados de siglos estuvo centrado principalmente en la universalización de la primaria, en segundo lugar, en la educación superior, quedando relegado el nivel de secundaria.

El bachillerato, secundaria o media, es un nivel educativo de transición entre la primaria y la formación universitaria que antes de 1960 no contó con una identidad propia, pues estuvo plegado principalmente a los requerimientos y necesidades de la educación superior. La educación secundaria se ofrecía mayoritariamente en colegios privados, por lo cual se convertía en un privilegio que un grupo muy reducido de la población en edad escolar podía costear. Inserto en un área del sector público que durante décadas estuvo al margen de las acciones estratégicas y prioritarias del Estado, experimentó una indiferencia deliberada hasta las cercanías de la década de los sesenta.

La expansión de la secundaria se dio de manera tardía en comparación con la experimentada por la educación primaria debido a que fue en el segundo tercio del siglo XX que se percibió la potencialidad de este nivel para el fortalecimiento del sistema productivo, este es el momento en que se produce el tránsito de una secundaria ilustrada y enciclopédica que formaba a las élites y a la burocracia a una que buscaba la articulación de los propósitos educativos con los del sistema productivo, ahora la secundaria formaría el recurso humano necesario para jalonar el desarrollo económico y se convertiría en mecanismo de movilidad social y de ascenso económico.

Heredados del siglo XIX, los debates públicos que rodearon a la secundaria se enfocaron básicamente en dos sentidos: definir su orientación entre las perspectivas humanistas o técnicas y la baja calidad de la formación con la que llegaban los bachilleres a la universidad. El primer asunto generó presiones en los procesos de definición curricular a causa de las álgidas polémicas que suscitaron, cuyo propósito oculto era

atacar al opositor político y no tanto la contribución al desarrollo pedagógico del país. Los planes de estudios y la secundaria en general, dependiendo de las dinámicas políticas, enfatizaban en la perspectiva humanista, preferida por los liberales, o técnica que los conservadores consideraban más apropiado; en menor medida se ubican posturas que buscaban equilibrarlas. En general, los elementos esenciales de las discusiones buscaron alojarse en la esencia de los planes de estudio, en su estructura y contenido. En cuanto a la calidad de la educación, fueron los rectores de las universidades, principalmente, los que posicionaron las críticas con relación a la escasa formación y presionaron el establecimiento de exámenes de control al finalizar el ciclo, por otra parte, lograron la atención del ministerio para convertirse en asesores para la elaboración de los planes de estudio.

Tomando en cuenta que el sistema y los planes de estudio eran tópicos recurrentes en la enunciación de los problemas nodales de la educación, era frecuente que, en las memorias de los ministros, en los informes de los funcionarios que dirigían las secciones del ministerio y en los medios de prensa, se declaraba el estado crítico generalizado del sector educativo. Entre los principales factores asociados a la crisis estaban: la financiación, la falta de organización y estructuración, no sólo del sistema, también del ministerio; la calidad de la formación docente y la obsolescencia e impertinencia de los planes de estudio. En los documentos oficiales se reiteraba que el reconocimiento de esas problemáticas era compartido por “todos”, por “la nación”; igual trato se le daba al reclamo social para implementar medidas de contingencia para la crisis, en la medida en que se presentaban las reformas como medio para corregir el curso de los destinos de la educación. El uso de vocablos abarcadores instalaba la idea que era una percepción generalizada, compartida, un consenso que sustentaba y legitimaba los procesos de reforma. En la mayoría de los casos, los procesos se justificaban a partir de necesidades de naturaleza sociohistórica o pedagógica.

Así, los procesos de reforma fueron estrategias recurrentes en la gestión institucional por parte del Estado. En el caso de las reformas educativas que afectaron los planes de estudio, tuvieron un carácter local hasta 1955, en la medida que las iniciativas, los sujetos que participaron y la determinación del proceso provinieron del contexto nacional. Estas reformas buscaron atender a los requerimientos que se hicieron desde el mismo campo educativo, pero en menor

medida, los que provenían de otros sectores (político o económico). Se caracterizaron por buscar realizar ajustes superficiales o de mediana profundidad, puesto que afectaron débilmente la estructura de la secundaria o de los campos de conocimiento escolar, pues los planes de estudio conservaron su arraigada esencia enciclopédica. Fueron principalmente medidas de ajuste o de redireccionamiento.

Las reformas de 1962 y 1974 tuvieron otra naturaleza e intención, fueron promovidas desde instancias y organismos internacionales, en las que la incidencia de los actores nacionales no fue relevante. Estas reformas transfirieron al sector educativo las demandas del sector económico y productivo, pero adicionalmente fueron formas para articular las dinámicas educativas nacionales a las regionales y mundiales, por tanto, tuvieron una intención adaptativa hacia afuera.

En los procesos de reforma, fue posible identificar en cada caso quiénes determinaron el currículo, quiénes lo estructuraron y, finalmente, los que lograron su materialización; estos son los sujetos curriculares. Se propuso incluir como categoría a los sujetos del currículo encargados de supervisar o vigilar que se produzca la decantación curricular de la mejor manera. El Ministerio de Educación, por entidad estatal llamada a liderar los procesos educativos y el ministro, que es quien ejerce su dirección, tuvieron una atención analítica especial entre los sujetos definidores del currículo. Esto llevó a determinar que institucionalmente el ministerio no contaba con la estructura administrativa necesaria para solucionar los problemas que enfrentaba el sector educativo, mucho menos construir y desarrollar una propuesta educativa nacional. Los Ministros de educación no tuvieron durante el período una estabilidad en la ocupación del cargo, la mayoría no superaba el año en la dirección del ministerio y el cargo era asignado en provisionalidad. Entre los ministros de educación, aunque en buen porcentaje tuvieron experiencias como catedráticos o directivos en universidades nacionales, en su mayoría eran ministros profesionales que deambulaban por diferentes carteras.

En cuanto a los planes de estudio como modo curricular se encuentra que, a través de ellos:

- se formaliza la estructura del sistema educativo nacional y se define el énfasis que se le quiere imprimir a cada uno de los niveles;
- se direcciona, y controla, el tránsito de los escolares por el sistema;

- se establecen unas tradiciones en la transmisión cultural escolar y se fundan unos prestigios relacionados con las modalidades y sus proyecciones, también vinculados con la función ideológica o práctica de algunos campos de conocimiento escolar y con el sector educativo en que ubique;
- en otros casos, es una forma intencionada de poner el conocimiento escolar, o parte de él, al servicio de un propósito económico, social, político o cultural específico;
- también es posible observar cómo las dinámicas curriculares vinculan y generan necesidades en el sector, principalmente las relacionadas con la formación docente.

Los planes de estudio y los programas reglamentarios ocuparon un lugar central en la gestión educativa estatal, quizá por ello se produce un gran dinamismo en los procesos de reforma. A través del análisis documental fue posible ubicar el lugar de los planes y programas en las preocupaciones oficiales del Ministerio de Educación, en cuanto factor preponderante del atraso en el que se encontraba el sector con relación a las aspiraciones sociales y en comparación con otros países de la región. En primer lugar, las valoraciones del estado de la educación en Colombia, desde la perspectiva de los ministros y otros funcionarios vinculados a la dirección o inspección de la educación secundaria, coinciden en que los planes de estudio son vehículos culturales que deben estar en sincronía con los avances científicos y pedagógicos del momento. Es la obsolescencia de contenidos y métodos la responsable del rezago social, cultural y económico de la nación. Para otros actores externos -ya sean expertos, asesores o consultores-, el foco se traslada a los asuntos puntuales del énfasis que debía darse a la educación que recibirían los jóvenes que, por un lado, se debatían entre las modalidades que deberían ofrecerse y, por otro, la elección entre la técnica y la humanística.

Con independencia de las especificidades de la modalidad, el bachillerato clásico tuvo que enfrentar el dilema de su función y sentido: aportar a la interiorización de una cultura general que permitiera enfrentar con sólidas bases la formación universitaria o contribuir a la formación de habilidades y destrezas que fueran aprovechables en el sector productivo. Estos asuntos estuvieron estrechamente ligados a la definición de la duración en años o de los ciclos en los que debería dividirse la educación secundaria. Los

planes de estudio desde 1939 hasta 1951 conservan la esencia enciclopedista e ilustrada como resultado de dos factores, por una parte, la tradición instalada en la escuela, muestra de ello fue la constante resistencia manifestada por los padres de familia a incluir innovaciones provenientes de los contextos de producción de teorías pedagógicas, y, por otra, los ya mencionados reclamos de las universidades. La incursión del planeamiento educativo a través de la administración ministerial provocó un giro en la producción curricular: desnacionalización de la determinación curricular; flexibilización en las estructuras de los planes de estudio, posibilitando la adaptación a los contextos; configuración del sistema educativo en tanto se definió sentido y funciones específicas a cada uno de los niveles que lo conforman, con lo cual la educación secundaria consolidó una identidad propia e incluyó para ello el establecimiento de necesidades de formación de acuerdo a las particularidades de la población que atiende; finalmente, con la diversificación se buscaba que los estudiantes pudieran formarse en campos específicos dependiendo de los sectores productivos que se buscaban fortalecer con mano de obra calificada.

Otro aspecto asociado a la definición de los planes de estudio es el de los asuntos pedagógicos y metodológicos. Es recurrente el señalamiento de lo impropio de los métodos empleados por los maestros para el desarrollo de su quehacer, se critica la intención memorística o nomotética de la actividad escolar, también el uso del libro de texto como único recurso de aula. La dificultad con los métodos se vincula indiscutiblemente al de la formación de los educadores, problema evidenciado desde comienzo de siglo impide que se decanten y se materialicen las intenciones de las prácticas reformistas que buscan modernizar la escuela para dar impulso al desarrollo económico y cultural.

Las dinámicas de reformas a los planes de estudio son frecuentes en el período, con la impronta de la fugacidad y en varios casos, de corta existencia, aun llegando a ser propuestas que se archivaron o que tuvieron vigencias inferiores a un mes. Las reformas de los planes de estudio fueron formas de mostrar gestión en el Ministerio de Educación y más que un reflejo de la celeridad en las dinámicas de producción académica en lo disciplinar, pedagógico o psicológico, son en realidad una consecuencia de la ausencia de una estructura institucional estable en el ministerio de educación, de la cultura política de alternancia en

la ocupación de la jefatura de cartera, lo que impide el desarrollo de políticas educativas sostenibles y de aplicación real. En el fondo, las reformas se limitan, en su mayoría, a realizar modificaciones en la estructura de la secundaria, a la selección disciplinar o de intensidad horaria, pero que no necesariamente afectan en lo esencial la epistemología de las disciplinas escolares.

La mayoría de los planes de estudio presentan una estructura disciplinar y lineal, sosteniendo como rasgo fundamental el enciclopedismo. Las materias presentan dispersión y no se observa en ellas continuidad o articulación. En la mayoría de ellos, se imponen por mayor número de materias y de intensidad horaria los campos de conocimiento pertenecientes a las ciencias humanas, hay que tomar en cuenta que éstas se concentran principalmente en los primeros cuatro años de la secundaria, pues han sido concebidos para difundir la cultura general; en los dos últimos, dependiendo del enfoque de la secundaria, pueden variar ese lugar. Los planes de estudio como modo curricular, no contaron sino hasta 1962 con una estructura compleja que incluía, además de los contenidos, los fundamentos pedagógicos, la intención formativa para el nivel de secundaria.

Por su parte, los programas que deben complementar los planes de estudio, carecen de contextualizaciones pedagógicas o disciplinares, en ellos hay ausencia de indicaciones con relación a las formas de enseñanza, excepto los que se implementan en las normales; también conservan un carácter libresco, en ellos se encuentran extensos listados de temas que deben abordarse de manera consecutiva, lo cual limita el análisis del lugar, sentido o esencia de los campos de conocimiento escolar. Recurriendo a metodologías de análisis de títulos se pudo esbozar una descripción de la estructura que tienen los temas, la jerarquía entre ellos, la naturaleza del texto e identificar elementos disciplinares que se enuncian. Aunque se critica la memorización, la extensión y enunciación de los temas, por su estructura y extensión es natural que su abordaje conduzca, casi obligatoriamente, a la memorización.

En el caso de las ciencias sociales, se constituyen como saberes nacionales en torno a los cuales se construye, difunde y reproduce parte de la identidad nacional. Sus componentes esenciales son la historia y la geografía, cuyos objetos el pasado y el territorio, son considerados también saberes estratégicos

que condensan los elementos nodales para el ejercicio estatal de control, administración y gobierno. Quizá por ello, la intención permanente del Estado de reafirmar su autoridad para determinar los contenidos de enseñanza y ejercer control sobre ellos, función en la que contribuyó la Académica Colombiana de Historia, y tratar de garantizar, mediante la inspección, de que se implementaran a cabalidad los planes de estudio en todos los colegios de segunda enseñanza.

Las ciencias sociales mantuvieron una estructura disciplinar enfocada, principalmente, a la enseñanza de la historia y de la geografía. La primera desarrollada de acuerdo a las grandes etapas de la historia eurocéntrica y la geografía orientada por la geografía física y el análisis regional. El tratamiento que buscó darse a estos campos de conocimiento fue el de la neutralidad, pero no con pretensiones científicas, sino para que el desarrollo de los programas se realizara apegándose al orden de los temas y a los contenidos de los textos, por ello también se ejerció control sobre la producción o elección de los que se usarían como apoyo.

El binomio historia-geografía, enfocado en el estudio de Colombia, buscó formar la población escolar en los marcos de referencia del nacionalismo y promover los valores primordiales de la unidad espiritual y cultural del pueblo. Esto debería generar un sentimiento de pertenencia y arraigo anclado a símbolos, mitos fundantes, personajes heroicos y un exuberante territorio. Empeñados en promover la unidad nacional y garantizar la gobernabilidad, estas dos disciplinas condensaron dos de las cualidades esenciales de la identidad nacional: el pasado y el territorio. La historia patria contenía el acervo cultural común resultado de una experiencia sociohistórica compartida y la geografía aportaba un marco de referencia espacial hacia el cual crear una vinculación psicológica o de un sentimiento de afinidad, pertenencia o arraigo.

## Bibliografía

### Fuentes Primarias

#### Prescripciones

Colombia. Congreso. (1826). *Ley orgánica de estudios*. Bogotá, Colombia: Imprenta de Manuel María Viller-Calderón.

Colombia. Congreso. (1840). Ley de 28 de julio de 1821. En C. C. 1821, *Cuerpo de Leyes de la República de Colombia* (págs. 36-37). Caracas, Venezuela: Valcatia Espinal.

Colombia. Congreso. (26 de Octubre de 1903). *Ley 39 Sobre Instrucción Pública*. 931(11). Bogotá, Colombia.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (13 de septiembre de 1932). Decreto Número 1487 de 1932. *Sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria*. 22090(LXVIII), Diario Oficial, 15. Bogotá, Colombia.

Colombia. Ministerio de Instrucción Pública. (3 de Junio de 1904). Decreto Número 491 de 1904. *Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública*. 122(12), Diario Oficial. Bogotá, Colombia.

Colombia. Presidencia. (1939) Decreto 1570 de 1939. *Por el cual se fija el plan de estudios de educación secundaria*. Diario Oficial No. 24.140 del 9 de agosto de 1939.

Colombia. Presidencia. (1942) Decreto 91 De 1942. *Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre el funcionamiento de establecimientos de educación en el país*. Diario Oficial No. 24.871 del 28 de enero de 1942

Colombia. Presidencia. (1945) Decreto 2893 de 1945. *Por el cual se adopta un plan de estudios para los colegios de bachillerato y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial Numero 26000 Bogotá, sábado 1º de diciembre de 1945.

Colombia. Presidencia. (1945) Decreto 3087 de 1945. *Por el cual se modifica y adiciona el marcado con el número 2893 de noviembre del corriente año, y se dictan otras disposiciones sobre colegios de bachillerato*.

Colombia. Presidencia. (1948) Decreto 2388 de 1948. *Por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 26.779 de 28 de julio de 1948

Colombia. Presidencia. (1948) Decreto 3408 de 1948. *Por el cual se modifica el plan de estudios de Bachillerato y se dictan otras providencias para intensificar la enseñanza de la Historia Patria*. Diario Oficial No. 26.851 de 22 de octubre de 1948.



Colombia. Presidencia. (1951) Decreto 2550 de 1951. *Modificaciones en el plan de estudios de enseñanza secundaria y otras disposiciones*. Diario Oficial No. 27807 de 19 de enero de 1952.

Colombia. Presidencia. (1951) Decreto 75 de 1951. *Por el cual se adopta el Plan de Estudios para la enseñanza secundaria y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 27518 sábado 27 de enero de 1951.

Colombia. Presidencia. (1955) Decreto 0925 de 1955. *Reforma del bachillerato*.

Colombia. Presidencia. (1962) Decreto 45 de 1962. *Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas para evaluar el trabajo escolar*. Diario Oficial 30704 jueves 25 de enero de 1962.

Colombia. Presidencia. (1974) Decreto 080 DE 1974. *Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media*. Diario Oficial 34038 lunes 11 de marzo de 1974.

## Planes y Programas

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Departamento de Educación Técnica. (1959). *Plan de Estudios y reglamentación de la Enseñanza Comercial*. Decreto Número 686 de 1952. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Normales. (1939). *Pensum y programas para las Escuelas Normales. Plan de Estudios. Programas, Reglamentos y otras disposiciones sobre Escuelas Normales Regulares y Rurales*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Normales. (1946). *Escuelas Normales Regulares. Plan de Estudios, Programas, Reglamento y Disposiciones vigentes*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación. (s.f.). *Plan de estudios y programas de enseñanza media y de bachillerato (Disposiciones reglamentarias de la reforma de 1962)*. Bogotá, Colombia: Editorial Voluntad Ltda.

Colombia. Presidencia de la República. (16 de noviembre de 1950). Decreto 3246 de 1950 (octubre 24). Se reglamentan los exámenes de bachillerato y el ingreso a las Facultades Universitarias. Diario oficial (27462). Bogotá.

Colombia. Presidencia de la República. (5 de abril de 1955). Reforma del Bachillerato. Decreto Número 0925 de 1955 (marzo 25). Diario Oficial (28725). Bogotá.

## Memorias de los Ministros

Colombia. Ministerio de Educación. (1933). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1933*. Bogotá, Colombia: Editorial Cromos.

Colombia. Ministerio de Educación. (1938). *José Joaquín Castro M. Educación Nacional. Informe al Congreso. 1938*. Bogotá, Colombia: Editorial ABC.

Colombia. Ministerio de Educación. (1970). *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación. (1973). *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1933). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1933*. Julio Carrizosa Valenzuela. Bogotá, Colombia: Editorial Cromos.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1934). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1934 (Vol. Tomo I)*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1936). *Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1939). *Memoria de Educación Nacional*. Bogotá, Colombia: Imprenta del Estado Mayor General.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1941). *Memoria presentada al Congreso de 1941 por el Ministro de Educación Guillermo Nannetti*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.



Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1942). *Memoria*. Bogotá, Colombia: *Imprenta Nacional*.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1946). *Memoria del señor Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1947). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1947 (Vol. I)*. Bogotá, Colombia: Prensas de la Universidad Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1948). *Memoria del Ministro de Educación, 1948*. Bogotá, Colombia: Prensas del Ministerio de Educación Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1949). *La obra educativa del gobierno en 1940*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1949). *Memoria del Ministro de Educación Nacional 1949*. Bogotá, Colombia: Prensas del Ministerio de Educación Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1951). *Memoria del Ministro de Educación Nacional. 1951*. Bogotá, Colombia: Editorial Iqueima.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1958). *Alonso Carvajal Peralta. Memoria del Ministro de Educación al Congreso de 1958. Comprendida entre el 10 de mayo de 1957 y el 20 de julio de 1958*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1959). *Memoria del Ministro de Educación al Congreso de 1959. Abel Naranjo Villegas*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1960). *Memoria del Ministro de Educación al Congreso (Vol. 2)*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas. (1927). *Memoria del Ministro de Instrucción y Salubridad Públicas*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas. (1926). *Memoria del Ministro de Instrucción y Salubridad Públicas al congreso 1926*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

## Otras fuentes

Colombia. Ministerio de Educación. (1963). *Una política educativa para Colombia*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1935). *Gestión Administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación 1935*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1952). *Régimen de la enseñanza secundaria en Colombia*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Sánchez Araya, R. (1967). *Colombia. Planeamiento de la Educación*. (N\* de serie 34 I/BMS. KD/EP). París, Francia: UNESCO.

## Fuentes secundarias

Alba, Alicia de. (1988). *Cirriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores

Angulo, A. M. (2007). Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad. *Matices en Lenguas Extranjeras Revista* (1). Recuperado el 29 de 6 de 2016, de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10683/11368>

Arias, R. (2001). Estado Laico y Catolicismo integral en Colombia La reforma de López Pumarejo. *Historia Crítica* (19), p. 69-106.

Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, España: Grijalbo.

Baquero Masmela, Arnulfo. (2009). Decreto 0925 de 1955: Una propuesta fallida de reforma al bachillerato de Colombia 1923-1957 (Tesis de grado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Beltrán Llavador, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia, España: Universitat de Valencia.

\_\_\_\_\_. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile, Chile: LOM.

Biermann Stolle, E. (2001). *Distantes y distintos: los emigrantes alemanes en Colombia 1939-1945*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bushnell, D. (1 de julio de 1995). Colombia y la causa de los aliados en la segunda guerra mundial: la colaboración militar y económica con Estados Unidos, apenas produjo una declaración de beligerancia contra los países del Eje. (67). Recuperado el 29 de 6 de 2017, de <http://www.banrepultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio95/indice.htm>

Casallas, L. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá, Colombia: Publicaciones Cultural Colombiana.

Cuesta Fernández, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, p. 28-29.

Gómez Marín, O. G., & Urrego Giraldo, I. (1982). *La educación en Colombia en el siglo XX. 1910-1980*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado el 18 de 6 de 2015, de <http://ayura.udea.edu.co:8080/js-pui/bitstream/123456789/693/1/AA0622.pdf>

González, F. (1979). *Educación y Estado en la historia de Colombia*. Bogotá, Colombia: Centro de Investigaciones y Educación Popular.

Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá, Colombia: CEREC.

Herrera Cortés, M. C. (1986). La educación en la segunda república liberal (1930-1946). Apuntes para una historiografía. *Revista Colombiana de Educación* (26), p. 84-97.

\_\_\_\_\_. (1993). Historia de la Educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación* (26), p. 97-124.

\_\_\_\_\_. (1999). *Modernización y Es-*

*cuela Nueva en Colombia*. Bogotá, Colombia: Plaza & Janés - Universidad Pedagógica Nacional.

Le Bot, Y. (Abril de 1972). Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo XX. *Boletín mensual de estadística* (249), p. 121-202.

Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, España: Ediciones Morata S. A.

Mainer Baqué, J. (2010). La historia de las disciplinas escolares. Génesis y problemas de un joven campo de investigación. El interés del proyecto Nebraska (Fedicaria) en el tema. Bogotá: Intervención en el Seminario del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá, Colombia: Anthropos- Convenio Andrés Bello.

\_\_\_\_\_, Noguera, C., & Castro, J. O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Ortiz Jiménez, J. G. (2012). El buen bachiller: debate por la calidad del bachillerato, 1940-1950. *Magistro*, 6(12), p. 107-114. Recuperado el 18 de 06 de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4324006>

Popkewitz, T. S. (1994). Sociología política de las reformas educativas. *El saber/poder en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Barcelona, España: Ediciones Morata; Fundación Paideia.

\_\_\_\_\_, & Pereyra, M. A. (1994). *Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa*. En T. S. Popkewitz, *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.

Ramírez Giraldo, M. T., & Téllez Corredor, J. P. (Marzo de 2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Borradores de Economía* (379). Recuperado el 12 de 4 de 2013, de <http://www.banrep.gov.co/es/borrador-379>

Safford, F. (1989). *El Ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá, Colombia: Empresa Editorial Universidad Nacional-El Ancora Editores.

Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona, España: Crítica Grijalbo.

Vera, C., & Molano, A. (1982). *Evolución de la política educativa en el siglo XX*. Bogotá, Colombia:

Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Zapata, R. (1932). *La Educación y la instrucción en Colombia*. Bogotá, Colombia: Minerva S. A.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido 09/05/2018 • Aprobado 01/06/2018