

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE.

Sandra Clemencia Peña Alonso¹

Claudia Edid Herrera Escalante²

Resumen

Las categorías práctica pedagógica, formación docente, enseñanza, concepción política de pedagogía, concepción de lenguaje e institución escolar, en correspondencia con los datos obtenidos del rastreo conceptual y la información contenida en el desarrollo mismo de las prácticas pedagógicas orientadas por el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana/Facultad de Educación/ Universidad Santo Tomás Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia, nos lleva a señalar que el análisis teórico conceptual se da sobre los elementos discursivos e instrumentales que sustentan la práctica pedagógica en la universidad, situación práctica que demuestra que hay dos puntos de vista, uno particular el de la universidad y uno universal o general el del estado colombiano, que se espera correspondan con los campos específicos disciplinares y pedagógicos, donde la didáctica se entiende como el espacio en el que el proceso de enseñanza y aprendizaje apela a los métodos, pero estos métodos responden a puntos de vista teóricos y conceptuales disciplinares y pedagógicos que los definen, bajo la condición de aceptar que el mundo actual y el próximo, dentro de veinte, treinta o cuarenta años ya no será el mismo al que asistimos hoy; sí eso es así, es pertinente poner en cuestión la formación del profesor y su función social y preguntar a la universidad por el sentido que se plantea en los ajustes y los avances propios de este proyecto de investigación, el cual pone en cuestión la formación del profesor y la función que cumple la práctica pedagógica en cuanto a precisar ¿cuál es la tendencia institucional en las décadas de los años 90 y 2000, en la formación docente actual de la facultad de educación en la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana a propósito de la enseñanza del área de lenguaje en el aula? y ¿cuál es el lugar, la posición y la función de las prácticas pedagógicas en dicha formación?

¹ Sandra Clemencia Peña Alonso. Co- investigadora en el proyecto de *Tendencia institucional en la formación docente: una mirada a las prácticas pedagógicas en la Licenciatura de Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana*. VUAD, convocatoria 10 de 2015 del Centro de Investigación de la VUAD.

² Claudia Edid Herrera Escalante. Investigadora principal en el proyecto de *Tendencia institucional en la formación docente: una mirada a las prácticas pedagógicas en la Licenciatura de Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana*. VUAD, convocatoria 10 de 2015 del Centro de Investigación de la VUAD. Licenciada en Ciencias de la Educación Psicopedagogía y Magister en Educación con énfasis en Aprendizaje de la Lectoescritura y las Matemáticas. Docente de Educación Superior y Básica Primaria. Integrante del grupo de investigación “Filosofía, educación y pedagogía”, reconocido por Colciencias en la categoría B.

Palabras clave del proyecto en general: Formación, docentes, tendencias y prácticas pedagógicas

Problema de investigación

Los aspectos generales del proyecto Tendencia institucional en la formación docente: una mirada a las prácticas pedagógicas en la licenciatura de educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, Universidad Santo Tomas-VUAD sede Bogotá, tiene que ver también con los Centros de Atención Universitaria localizados en la ciudad de Medellín y Tunja, en cuanto la necesidad de mostrar cuales son los elementos teóricos, conceptuales, instrumentales y de método que determinan la formación docente en las prácticas pedagógicas de los estudiantes de esta licenciatura. Las prácticas pedagógicas en la actualidad del programa se constituyen en un espacio curricular concreto y se organizan en el espacio y el tiempo en el plan de estudios, lo que exige cursar cuatro (4) asignaturas con la siguiente intensidad horaria:

- Proyectos transversales de educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental en séptimo semestre equivalente: tres (3) créditos académicos y traducidos corresponde a nueve (9) horas semanales.
- Proyectos transversales de educación básica con énfasis en ciencias sociales y cultura ciudadana en octavo semestre equivalente a tres (3) créditos académicos y traducidos corresponde a nueve (9) horas semanales.
- La comunidad en la vida de la escuela (práctica comunitaria) en noveno semestre equivalente a cuatro (4) créditos académicos y traducidos corresponde a doce (12) horas semanales.
- La escuela un espacio para la investigación (práctica) en noveno semestre equivalente a cuatro (4) créditos académicos y traducidos corresponde a doce (12) horas semanales

En la tabla No 2, se describe el plan de estudios vigente de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y su intensidad horaria, centrada más en la generalidad de la formación docente con referencia a la educación básica y las áreas del conocimiento disciplinar que se enseñan en este nivel, tales como las ciencias naturales y las ciencias sociales, especificando la práctica en el campo comunitario y tomando la escuela como espacio para la investigación. Estas asignaturas tienen como objeto de estudio los proyectos transversales en dichas disciplinas, llamando la atención sobre la abstracción que se hace en este plan de estudios en relación con la práctica pedagógica del énfasis en humanidades y lengua castellana, aun cuando se argumente que esta área de conocimiento se halla implícita en las ciencias naturales y en las ciencias sociales, lo que es muy cuestionable, pues el hecho de que esto se diga, los argumentos teóricos, conceptuales, de método e

instrumentales son arbitrarios y contradictorios (esta cuestión será objeto de análisis y argumentación en el transcurso del desarrollo conceptual de esta investigación).

Tabla No 2.
Plan de estudios
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.
Intensidad horaria prácticas pedagógicas

Asignaturas (disciplinas)	Semestre	Número de créditos académicos	Número de horas semanales
Proyectos transversales de la básica con énfasis en Ciencias naturales y educación ambiental	VII	3c	9 horas 3 horas presenciales y 6 horas no presenciales (trabajo independiente estudiantes)
Proyectos transversales de la básica con énfasis en Ciencias sociales y cultura ciudadana	VIII	3c	9 horas 3 horas presenciales y 6 horas no presenciales (trabajo independiente estudiantes)
La comunidad en la vida de la escuela (práctica comunitaria)	IX	4c	12 horas 4 horas presenciales y 8 horas no presenciales (trabajo independiente estudiantes)
La escuela un espacio para la investigación (práctica)	IX	4c	12 horas 4 horas presenciales y 8 horas no presenciales (trabajo independiente estudiantes)

Fuente: Documento maestro, 2010

En este marco histórico curricular (2001) de la licenciatura se concibe la práctica pedagógica como una acción formadora tomista⁴ y dentro de los límites de la normatividad constitucional, legal y reglamentaria vigente de la educación en Colombia, y específicamente en lo que tiene que ver con la educación superior universitaria y la formación docente en las facultades de educación⁵, la Universidad Santo Tomás define la orientación de esta, en cuanto lo que tiene que ver con la prudencia, la autonomía y la conciencia de los maestros en formación en el campo de su desempeño y en contextos particulares en función de los cambios y transformaciones sociales. La universidad precisa en términos generales, que la práctica pedagógica tiene como objetivo preparar, redimensionar y fundamentar social, pedagógica y según el modelo dominicano tomista la formación gradual de ellos en diferentes ambientes educativos, favoreciendo el cuestionamiento y diálogo con el entorno cultural, político, ético y económico, y en términos concretos, a partir de criterios interdisciplinarios, se implementan estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas para el desarrollo de habilidades de diseño, planeación y gestión de proyectos educativos para contribuir en la solución de problemas de la comunidad educativa en el aula, la escuela y en la comunidad en general. Esto se expresa en el plan de estudio de la época en mención⁶. Sin embargo, la Universidad Santo Tomás hace un re-direccionamiento de la orientación de las prácticas pedagógicas en el sentido de establecer los lineamientos generales en la actualidad (2014)³ que la determinan, sin modificar la concepción inicial ya mencionada.

³ Documento de la Universidad Santo Tomás (2014). Documento de la Universidad Santo Tomás (2014). Documento de la Universidad Santo Tomás (2014).

Marco teórico

Contexto de la Educación en Colombia

La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana tiene origen en 1983 durante el gobierno de Belisario Betancur (1982 – 1986). La trayectoria del programa inicia con la denominación de Licenciatura en Educación Básica Primaria y Promoción a la Comunidad. Para este momento las reformas educativas, la reorganización del sistema educativo, la renovación curricular tuvieron fuerte incidencia en la denominación y propuesta de formación de educadores mencionada. A continuación se desglosan los antecedentes que acaecen y dan forma a las transformaciones curriculares que ha venido realizando el programa a su propuesta pedagógica desde su creación hasta el año 2015.

En el contexto nacional y normativo en el que se generó la creación del programa de Educación Básica Primaria y Promoción a la Comunidad (1983) anteceden varios hechos y momentos históricos de la educación general para el caso de Colombia, con fuertes influencias en políticas internas y externas. En este orden se hablará de varios aspectos contextuales que han motivado inicialmente configuraciones y reconfiguraciones de la licenciatura a lo largo de sus 30 años de existencia, expresados estos cambios en diferentes pretensiones formativas y sintetizados a su vez en cada proceso de renovación de registro calificado, por mencionar: La descentralización educativa⁴; programa mapa educativo, campaña de instrucción nacional (CAMINA); creación del Sistema de Educación Nacional Abierta y a Distancia.

Se comenzará por describir cómo se llevó a cabo la nacionalización⁵ de la educación básica y primaria, y con este proceso una primera forma de centralización del presupuesto, y de las decisiones correspondientes a la gestión tanto académica como administrativa a nivel educativo. Durante el gobierno de Alfonso López Michelsen (1974 – 1978) se gestaron varias modificaciones al sistema educativo colombiano, entre ellas la centralización del presupuesto, de las formas de contratación, nombramientos, traslados y demás trámites relacionados con la administración y la gestión académica. El proceso de nacionalización de la educación consistió en focalizar en el arca nacional los rubros con los que desde el plan de gobierno se estableció debían propender por la construcción de un grupo representativo de aulas, inversión para la investigación curricular, la puesta en marcha de un ambicioso plan de formación y cualificación de los docentes, y la reestructuración de todo el sistema educativo entre otros.

La nacionalización de la educación se enfoca inicialmente en la concepción del acto educativo como un servicio público y con ello se compromete la creación del estatuto docente y de un sistema pensional para los maestros acorde a las nuevas políticas¹¹. Dado que el país atravesaba por una crisis en el sector educativo (déficit de inversión) se recurrió a la búsqueda de presupuesto representado en una redistribución del impuesto de ventas (comercialización de loterías, procesamiento y comercialización de licores, gravamen de registro y anotación, impuesto a los clubes etc.) y con ello a la consecución de algunas de las intenciones expresadas en el plan de gobierno sin lograr un control y seguimiento a acciones como el nombramiento de docentes y la creación de plazas, puesto que como lo expresa Losada y Gómez(s.f.) de manera paralela en los municipios y gobernaciones hubo una desmedida de nombramientos dada la potestad implícita que otorgaba la nación a estas figuras políticas, y con ello los excesos de estímulos económicos para los maestros como el

⁴ Expresado en nuclearización, la regionalización, nacionalización y municipalización de la educación), el movimiento pedagógico y la formación, profesionalización y tensiones de los docentes en estos procesos

caso de las primas extralegales que en lugar de representar un beneficio en pro de la mejora educativa acentuaron la inequidad salarial y las inconformidades por parte del magisterio⁶ Al parecer parte de lo expresado en la ley 43 de 1975 en adelante ningún departamento, intendencia o comisaría, ni el Distrito Especial, ni los municipios podrán, con cargo a la Nación, crear nuevas plazas de maestros y profesores de enseñanza primaria o secundaria; ni tampoco podrán decretar la construcción de nuevos planteles de enseñanza media, sin la previa autorización, en ambos casos, del Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 1975. Pág., 3) Representó un antagonismo a las intenciones de nacionalización administrativa y financiera y condujo paulatinamente a acrecentar las inconformidades y diferencias entre los entes administrativos, la gestión, el desembolso del presupuesto y la preocupación de los maestros quienes se vieron significativamente afectados (esta idea se desarrolla más adelante) con este desdén de situaciones.

Para lograr una equilibrada regulación y operativización del desembolso del presupuesto se generó una figura administrativa para las regiones, conocida con el nombre de Fondo Educativo Regional (FER). Los Fondos Educativos Regionales en adelante serían la representación administrativa del Ministerio de Educación Nacional y por ende el guardián y distribuidor de sus finanzas. Los Fondos Educativos Regionales fueron instaurados mediante el decreto 1789 de 1988, en este orden se le concedió un estatus económico a los mismos al delegarle un presupuesto propio para el pago de los salarios, prestaciones y demás beneficios a los que por contrato hubiera lugar para los maestros.

Posteriormente vino una reestructuración del sistema educativo y una reorganización del Ministerio de Educación Nacional (MEN)⁷ aportando al país una reforma curricular a la educación básica primaria y secundaria, media e intermedia profesional; esta transición se realizó entre 1976 y 1978. Lo anterior como consecuencia del proceso de nacionalización y descentralización que se venía consolidando.

Desde esta mirada autores como Latorre, Núñez, González y Hevia (1991) especifican que los propósitos de la descentralización educativa obedecieron a razones como el mejoramiento de la eficiencia de la administración de los sistemas educativos y para ello la estrategia de vinculación de las regiones y los municipios en el cubrimiento de los gastos correspondientes a mantener la educación se convertían en una oportunidad sólida para hacer financieramente viable la idea; de otra manera la democratización educativa, dándole un lugar a las comunidades en su rol no solo de gestión sino de apoyo al sistema, permitía generar cercanía de las políticas a la región, y por ende garantizar mayor eficiencia administrativa del sistema.

Finalmente, la pertinencia de la educación brindándole a las comunidades locales y regionales la posibilidad de organizar su plan de estudios y programas curriculares pensados justo a la medida de las problemáticas más sentidas, coadyudaba a considerar este factor como de aumento y positivo significado en su mejoramiento.

⁶ Estas inconformidades se generan dado que el presupuesto para estos beneficios se cargaba a las gobernaciones o municipios y en los sectores con menos posibilidades se acentuó la inequidad en el aspecto salarial para los maestros

Teorías sociológicas del contexto pedagógico según Bernstein

Se hace una revisión, reconstrucción conceptual y se traza la trayectoria de análisis desarrollado por Basil Bernstein en su libro *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*⁶¹ Bernstein en su texto poder, educación y conciencia. Sociología de transmisión cultural, plantea según las teorías sociológicas del contexto pedagógico el papel que ha jugado la educación según las teorías de la reproducción cultural, señalando el modo en que la educación se sitúa en las relaciones de clase en un sistema discursivo que distribuye explícitamente, según relaciones de poder diferentes formas de conciencia. Este planteamiento lo conduce a preguntarse sobre ¿Qué es esta cosa llamada educación? (Bernstein. 1990. P.16) contestado:

[...] que la educación se convierte en un transmisor de relaciones de poder que están fuera de ella. La comunicación pedagógica es simplemente un transmisor de algo distinta de ella. De modo que la comunicación pedagógica en la escuela, en la guardería infantil, en el hogar es el transmisor de las relaciones de clase. Es el transmisor de las relaciones de género; es el transmisor de las relaciones religiosas; de las relaciones regionales. La comunicación pedagógica es un transmisor de modelos de dominación externos a ella.

Esto implica que la educación se encarga de transmitir una función del sistema social, que emite señales reguladas según la relaciones y la composición de fuerzas que estructuran y hacen posible el mensaje que se transmite, que en este caso sitúa la educación en el campo de distinción entre el lenguaje y el habla, es decir la educación en tanto transmisor, y la comunicación pedagógica que emite mensajes sobre las similitudes de las prácticas educativas en diferentes sociedades, mostrando cómo las prácticas educativas en términos generales son uniformes e inclusive, y a pesar de la ideología dominante, de modo que algunos de sus planteamientos radican en la distinción que establece ente prácticas educativas y prácticas pedagógicas, afirmando que la pretensión de uniformidad de las prácticas educativas generan estabilidad; acudiendo para sustentar su planteamiento a Bourdieu en cuanto las teorías de la reproducción cultural, aclarando que no va a criticar el campo técnico, ni siquiera la ideología, ni la funcionalidad de la educación y de los procesos pedagógicos, porque lo que le interesa es como la teoría de la reproducción cultural en su interioridad traduce la micropolítica en la macropolítica y a la inversa, con conceptos sustentados en el mismo lenguaje, y este es el problema de la reproducción, la transmisión y la adquisición de la cultura y los cambios en una adquisición adecuada según reglas estrictas que valoran las variaciones en un espacio que produce marcadores de distinción en el adentro mismo de los cambios, puesto que este se produce gracias a “la transformación de base social de la producción” (1990. p.18).

Las prácticas: son categorías de realizaciones, que están reguladas por los principios de comunicación- siendo el principio de comunicación el medio por el cual alguien adquiere la categoría y su relación. (1990, p.40). De modo que la comunicación siempre se refiere a una práctica pedagógica local. La práctica pedagógica local es una categoría de la transmisión cultural, que se ocupa de la relación crucial entre un transmisor y un adquirente y las relaciones entre transmisores. Y las relaciones entre adquirentes, las agencias y los macrocontroles sobre estas agencias. Control regula la comunicación en las relaciones pedagógicas, ese control remite a la relación en que se produce la clasificación. En la escuela la comunicación se da entre los profesores y las aulas. (Comunicación local- referencia a relaciones pedagógicas locales) y un control local y el poder general. El control opera a través de las relaciones sociales. (1990, p.40).

Ahora bien, si hay una teoría de la distorsión hay una teoría de la comunicación no distorsionada, lo que implica que en la estructura interna de la educación el dispositivo de transmisión implica necesariamente la comunicación pedagógica que se ocupa de los mensajes

la dirección, por ejemplo, del habla, de los valores, de los rituales, de los códigos de conducta (1990. p. 18). Los códigos de conducta que subsumen el grupo dominado que reproduce la distorsión de la cultura, la práctica y la conciencia, en últimas lo que afirma es que las teorías de reproducción cultural no contiene una teoría de la transmisión comunicación y que los conceptos que usa no explican las agencias, ni la resistencia que opone los agentes a la comunicación pedagógica, por eso, no logran describir las relaciones que constituyen la escuela en cuanto a sus características y prácticas; puesto que estamos de acuerdo que la escuela es una agencia de reproducción cultural también deberíamos estar de acuerdo que hay una resistencia cultural a la reproducción de la imagen de una escuela ideal y justo por eso, no es capaz de describir los objetos propios de la escuela en cuanto tal, y por eso se acude como lo hace Bourdieu y Passeron a conceptos que no generan descripciones empíricas y que en cambio tratan con aquellos como “autoridad arbitraria, comunicación arbitraria, autoridad pedagógica, comunicación pedagógica, trabajo pedagógico, habitu”(1990.p. 19), señalando que tales teorías de reproducción cultural no pueden hacer descripciones de los objetos propios de la educación, porque este campo no está interesado en comprender cómo esta reproduce relaciones de poder a través de su sistema y en cambio si lo que le interesa es dar cuenta de conceptos sobre los diagnósticos que describe su patología social y su origen.

En relación con el poder, control y principios de comunicación, Bernstein distingue los criterios básicos de la teoría para aquellos que desean sacar la teoría del campo. Señala que “Los criterios internos, son los que se espera que logre la teoría y los criterios externos, son válidos para aquellas personas que desean sacar la teoría del campo” (1990.p. 29). Estableciendo como primer criterio fundamental que cualquier teoría de la reproducción o transmisión cultural, debe operar en varios niveles, de manera que sean capaces de mantener unidos los diversos niveles y permitir la traducción de un nivel a otro. Estos niveles se refiere a los macroniveles: como el institucional y los microniveles: como la interacción. El segundo de los criterios se refiere a que los conceptos deben ser capaces de distinguir entre lo que cuenta como una variación y lo que cuenta como un cambio en las agencias de reproducción y como tercer criterio es que la teoría debe ser capaz de suministrar una descripción explícita de los objetos de su análisis.

Es decir, la teoría no debe simplemente especificar su objeto a nivel teórico, sino que debe proveer para el reconocimiento empírico de ese objeto y de su descripción. De ahí, que si se tiene una teoría de la transmisión y la adquisición, lo primero que se debe ser capaz de hacer es describir de forma clara y sistemática este proceso ya sea en la familia, la escuela o el trabajo. Debido a que muy pocas teorías tienen lo que Bernstein llama reglas de descripciones fuertes, muchos investigadores pierden confianza en la teoría, puesto que cuando se está en el terreno hay que realizar una descripción de lo que se ve o se encuentra, por lo tanto hay que tener una teoría de la descripción, de modo que las descripciones que se hagan no sean arbitrarias y no genere una división entre la teoría y la práctica. En este sentido, la teoría no sólo debe especificar los contextos que le son cruciales, sino que debe especificar los procedimientos para esta descripción e interpretación.

De esta manera, lo que se requiere es hacer explícito el proceso mediante el cual una distribución de poder y principios de control, son traducidos en principios de comunicación, desigualmente distribuidos entre las clases, de modo que posicionan y oponen a esos grupos en el proceso de su reproducción. Esto es, en la medida que se habla unos con otros y que se actúa en el mundo, se realiza las relaciones de poder y las relaciones de control. (1990 p, 31).

Principios reguladores

Para Bernstein, los códigos ubican a aquellos que los emplean en una ideología, siendo la ideología un modo de realizar y generar el contenido, además está en el principio que se emplea para realizar selecciones y combinaciones de significados relevantes con la forma de su realización, es decir los procedimientos mediante los que esos significados son hechos públicos a través del lenguaje, los gestos, la postura corporal, la distancia a la que uno se sitúa de otra persona (1990, p 49-50). El contexto actúa selectivamente sobre lo que puede decirse, cómo se dice y cómo es hecho público. La forma del contexto decidirá qué es legítimo significar en dicho contexto, de manera que diferentes contextos producen diferentes códigos. (1990, p.51). Formas de realización: Las formas de realización legítima e ilegítima se relaciona con la jerarquía de códigos, donde los significados relevantes se convierten en prácticas discursivas, que se ocupan de las categorías de discurso que han de ser adquiridas. (1990, p.51). A nivel (interaccional) las formas de realización pueden ser transformadas en prácticas de transmisión- las cuales se relaciona - el cómo se supone que uno enuncie esos significados, por otro lado a nivel (interaccional) se convierte en prácticas organizacionales (nivel institucional).

En ese sentido, los significados relevantes nos encauzan hacia la clasificación. Ejemplo: un niño adquiere en el seno de su familia las reglas para generar los significados que son relevantes para la familia, pero en el contexto de sus compañeros de juego, las reglas significan algo totalmente diferente. De modo que el "qué" implica que el niño adquiere un principio de clasificación. (1990, p.52). Entonces aquello que controla la clasificación es el poder, siendo el nexo entre la distribución del poder y la clasificación; una vez se tenga una clasificación esa clasificación establece un contexto, siendo así una clasificación general una regla de reconocimiento. (1990, p52). Cuando se tiene una regla de reconocimiento, se tiene el primer paso para manejar la regla de clasificación, de modo que existe un nexo donde las reglas de reconocimiento actúan selectivamente sobre los significados; y es el poder que se relaciona con la regla de reconocimiento. (Si no hay regla de reconocimiento los niños pueden producir una conducta inapropiada), porque en su cultura opera un conjunto de reglas de reconocimiento diferente de las requeridas por la institución en que se encuentra. (1990p.53). La realización equivale al "cómo". Es el cómo se van a hacer públicos esos significados, tiene que ver con la selección del principio de la comunicación, de la articulación de los significados, su puesta en palabras, selección del vocabulario, de la sintaxis, de gestos, de distancias. (1990, p.53). Código es diferente al concepto de dialecto y de competencia.

Los códigos pertenecen a un discurso teórico del todo diferente, no guardan ninguna relación con el dialecto, todos los dialectos guardan el mismo potencial para generar códigos. (1990p.54). En ese sentido, los códigos tratan esencialmente de significados, de la selección y combinación de significados, no de lenguaje, de ahí que los códigos son un principio semiótico no lingüístico, puesto que los códigos son transportados por el lenguaje, hallan su origen fuera del lenguaje, aunque el lenguaje se convierte en transmisor de los códigos. De modo que los códigos tienen que ver con el trabajo de asegurar que ciertos significados sean privilegiados en un contexto. En cuanto a los significados relevantes serán definidos como relaciones referenciales privilegiadas y privilegiadas. Dado el significado del significado por el contexto. (1990, p.54). Lo privilegiado: se refiere a las relaciones dentro de, son una función del sistema de control, de modo que es enmarcamiento; y privilegiante refiere a las relaciones entre contextos, pertenecen al sistema clasificatorio. (1990, p55).

El aprendizaje tiene que ver con ritmos, es decir la tasa de adquisición que se espera, cuánto tiempo se tiene para pasar de una secuencia a otra- sea fuerte o débil. (El enmarcamiento regula el ritmo de la transmisión). Los cambios en los valores del ritmo tienen consecuencias distintas para niños de diferentes clases sociales (pedagogías locales 1990, p.58). Los códigos elaborados afectan el estilo, el cómo uno es controlado y el cómo uno controla. Afecta las relaciones de género, de disposición de objetos, de modo de criar los niños. La modalidad de un código restringido genera cierto tipo de relaciones entre las personas, es un código que selecciona la narrativa como el registro crucial y fundamental. La elaboración del código selecciona cuándo emplear la narrativa y cómo emplearla.

Dispositivo pedagógico

En esta obra se define el discurso pedagógico, como la forma de comunicación especializada que se da en la escuela y en las universidades, puesto que es un transmisor de las relaciones de poder fuera de las escuelas. Es decir, es un transmisor de las relaciones de clase, de relaciones patriarcales, relaciones de género, religión, raza. De ahí, que el discurso pedagógico es un dispositivo de transmisión de los modelos de relaciones entre lo dominante y lo dominado. “transmisor de la presión” (1990, p.101). Donde el transmisor en sí pareciera no tener mensaje, no tener voz; como si el dispositivo fuera ciego, fuese sólo un medio a través del cual pudiesen hablar todos estos otros medios. Pues siempre que se lea acerca de la educación siempre se leerá acerca de lo que es transmitido, se leerá acerca de la educación como un instrumento de adquisición ineficiente o se lee sobre el transmisor como un medio mediante el cual se puede transmitir un paquete, que aparece simplemente como el portador de una didáctica.

Es como si transmisor en sí careciera de una lógica interna, una estructura interna. Ejemplo, pensar en relación al discurso pedagógico como una onda de transmisión, donde lo que se obtiene es una función de lo que se transmite pero no la naturaleza fundamental del transmisor mismo. Para el autor el discurso pedagógico consta de dos partes. La primera se relaciona con observar la gramática, la lógica interna del discurso pedagógico mismo; la segunda parte, que trata de la generación de un modelo para mostrar qué puede producir esta gramática, las diferentes modalidades de realización de esta gramática. Bernstein, sugiere que hay tres reglas que constituyen el dispositivo pedagógico, el cual es un dispositivo medular para la producción, reproducción y transformación de cultura. (1990, p.102). El dispositivo pedagógico: hace posible la cultura y la faculta para ser reproducida y para ser transformada.

El dispositivo pedagógico, consta de tres conjuntos de reglas: distributivas, (su función es distribuir diferentes formas de conciencia a diferentes grupos) de recontextualización (regula la constitución de un discurso pedagógico específico) y evaluativas (constituye la práctica pedagógica), las cuales están en una relación jerárquica unas respecto de otras. Estas reglas, constituyen la lógica interna de cualquier dispositivo pedagógico formal o informal. Es decir, el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia. De modo que el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual se yuxtaponen poder y conocimiento. (1990, p.103).

Las reglas distributivas establecen relación entre el poder y el conocimiento y entre el conocimiento y la conciencia. Es decir, especializan lo impensable para ciertos grupos y lo pensable para otros. De ahí, que las reglas distributivas constituyen la clasificación entre lo

otro. Todas las sociedades tienen al menos dos tipos básicos de conocimiento: el esotérico y el mundano. Conocimiento de lo otro y la otredad del conocimiento. De cómo es el mundo, lo posible, contra la posibilidad de lo imposible. (1990, p103). Lo impensable en un momento del tiempo es lo pensable en otro. De modo que lo que es impensable o pensable es una cuestión histórica.

La práctica y manejo de lo impensable están constituidos por el sistema religioso, por sus agentes y por sus prácticas. Los controles sobre lo imposible son, esencial pero no en su totalidad, y directamente o indirectamente manejados en las esferas superiores del sistema educacional, es un lugar legítimo para esta actividad. Por otra parte, lo pensable es aquello que es reproducido, de ahí que en sociedades de pequeña escala lo pensable es comunicado en transmisiones por grupos de edad. (1990, p.104).

En la actualidad, los controles de lo impensable son esencia pero en su totalidad directa o indirectamente manejados en las esferas superiores del sistema educacional. Es decir no es el único lugar. Pero es un lugar legítimo para esta actividad. Mientras lo pensable es transmitido por otra parte del sistema, la parte reproductiva del sistema, los sistemas secundario y primario. (1990, p.104). De ahí, que para Bernstein tanto en las sociedades analfabetas como en las complejas, hay una similitud fundamental. La estructura de significados es esencialmente la misma. (1990, p.104).

La abstracción, inserta un mundo en otro. Une lo conocido con una modalidad de lo desconocido, también, integra lo posible con lo impensable; siendo este tipo de abstracción lo que genera unas brechas, un espacio, lo cual implica que deba haber una relación indirecta entre los significados que suscita esta abstracción y cualquier contexto local. (1990, p.105). Si este es el caso habrá un espacio, un espacio crucial para posibilidades alternativas, para una cosa diferente de las que vemos en nuestra práctica cotidiana. Hay lo que se llamaría una brecha discursiva.

La brecha discursiva, sugiere Bernstein es un lugar para lo impensable. ¿Quién tiene acceso a ese lugar? Puesto que ese lugar es un sitio de encuentro entre la coherencia y la incoherencia del orden y del desorden, del cómo es y del cómo puede ser, es un lugar crucial de lo todavía por pensarse. De ahí, que cualquier distribución del poder debe regular las realizaciones de ese potencial. Por lo tanto, esa brecha es posibilitante y, al mismo tiempo, debe ser vigilada. De modo que se da la paradoja de que lugar para lo impensable sea transformado en el lugar para lo probable. (1990, p.105). Por consiguiente, las reglas distributivas regulan a aquellos que tienen acceso a este lugar. Y en la medida que esto ocurre, la distribución del poder logra una cierta especialización de la conciencia de aquellos que tienen acceso al lugar, pero aquellos que tienen acceso a este lugar también llevan la responsabilidad de limitar su posibilidad. De modo que existe esa tensión.

Metodología

El proyecto se llevó a cabo mediante el enfoque cualitativo, el cual ha permitido al equipo investigador acercarse a la realidad de las prácticas pedagógicas desde los referentes normativos, conceptuales, procedimentales y dicho en un modo instrumental a la operativización de las mismas en el programa de Básica Humanidades. En este orden se entiende la realidad como una construcción que se va elaborando en la medida que el grupo investigador se acerca al objeto de estudio, no para objetivarlo sino para dotarlo de sentido, contexto y significado en su trayectoria y en sus transformaciones. Es así, como la revisión diferentes fuentes documentales hace que el proyecto tenga una vida académica y disciplinar, y vaya recuperando un sentido de lo metodológico desde sus particularidades.

Vista la realidad de las prácticas pedagógicas en el programa de Básica Humanidades desde diferentes referentes documentales, se establecen categorías como práctica pedagógica, formación docente, lenguaje (por mencionar algunas), para iniciar con el desarrollo de una metodología particular a nivel conceptual denominada por la asesora externa⁶⁷ como trayectos.

Para esta propuesta se recurre al rastreo, reconstrucción, levantamiento de datos e información sobre las prácticas pedagógicas a nivel de programa en consonancia con la facultad y la institución; y a su vez en dialogo con la normatividad y los lineamientos curriculares, pedagógicos, de programas a nivel nacional. En este aspecto es preciso señalar que el acercamiento, tratamiento y búsqueda de sentido de la información se traduce en acciones propias del investigador en dialogo permanente con sus las reflexiones y orientaciones que surgen en los encuentros semanales con la asesora metodológica del proyecto.

En cuanto a los instrumentos que se han venido elaborando para recoger, sistematizar y analizar la información que proviene de las fuentes antes mencionadas, se recurre a la elaboración de una base de datos documental, que actúa como un banco bibliográfico, en un intento por recuperar información del archivo de la facultad de Educación de donde se extraen aspectos pedagógicos, metodológicos, normativos y de variado orden para trazar horizontes de sentido a las categorías demarcadas para el estudio.

De otra manera se han tomado textos que son referente para esta propuesta y con estos, se ha abordado la metodología por trayectos, y a la vez se ha focalizado la atención en la revisión, lectura e interpretación de documentos propios del programa. Realizado este ejercicio se pretende hacer una triangulación para visualizar no solo el trayecto sino la proyección de las prácticas pedagógicas en el programa y de esta manera pasar a otro momento de la investigación que es la de contraste con otras instituciones educativas.

Resultados

La generalización de las reformas políticas de desarrollo, del gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978) incluyen la del sector educativo de la época, impulsando la política de renovación curricular. Ella, responde a los presupuestos políticos, sociales y pedagógicos de la educación primaria y secundaria. Se espera, que su puesta en marcha, permita visualizar, cuales son las reformas administrativas que requiere el sector para la mejor utilización de los recursos económicos, físicos y humanos disponibles, haciendo más eficiente la acción del Ministerio de Educación Nacional y de las Secretarías Departamentales de Educación.

A través, del Plan de Desarrollo Educativo, se hace, un cálculo de la oferta y de la demanda escolar, determinada y cuantificada según indicadores estadísticos y requerimientos de la demanda de aulas. Considerando, necesario, precisar ritmos de construcción física, diseños y especificaciones técnicas y arquitectónicas según el uso pedagógico y de acuerdo con la planificación integral del sector educativo. Así, en el periodo comprendido entre 1976-1978, el gobierno del presidente Alfonso López Michelsen, se propone, la estructuración y el desarrollo del Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación. Con esta decisión, se instituye, la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional, mediante el decreto Ley 088 de 1976⁸.

Ahora bien, en cuanto al programa de capacitación de docentes⁹, se adelantan acciones tendientes a la ampliación y fortalecimiento del Sistema Nacional de Capacitación, sintetizadas en los proyectos de sistematización de la información existente sobre el estado actual de la formación de docentes en el país, con el propósito de desarrollar programas permanentes de perfeccionamiento y ampliación nacional de agentes educativos, requerido para la operacionalización del Sistema.

Esta reforma, se concreta en el decreto 1419 de 1978⁹, señalando, las normas reglamentarias y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. De ahí, que, el Ministerio de Educación Nacional, al poner en marcha esta reforma en el sector educativo, busca fortalecer acciones encaminadas a lograr una mayor calidad de la educación partiendo del nivel local.

Para ello, dice el discurso de la política, ofrece a la población colombiana, oportunidades educativas y ambientes de aprendizaje de calidad, según necesidades personales, socioeconómicas, culturales y económicas ajustadas a las condiciones de vida regional y nacional. Lograrlo, depende de trazar una directriz teórica y operacional relacionada con los componentes educativos, los procesos pedagógicos del currículo, la producción y distribución de materiales y medios educativos¹⁰, mediante una estrategia participativa para facilitar,

⁸ Decreto 088 (22 de enero de 1976). Por el cual se reestructura el Sistema Educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.

⁹ El presente decreto, constituye el marco legal para el mejoramiento cualitativo de la educación formal en los niveles de preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. Decreto Número 1419. (17 de julio de 1978). Julio Ernesto Báez Fonseca. Legislación para la educación. 4ª edición actualizada a 1998. Compilación. Editorial CASE. Bogotá 1998. pg. 373-381.

¹⁰ El programa de producción y distribución de materiales y medios educativos, tiene que ver con la producción de materiales para el alumno y para el maestro, con los cuales se apoya su labor dentro de la renovación curricular. En este programa, se definen las políticas y criterios para la financiación, el diseño, la producción, la selección, la adquisición y la distribución de materiales educativos a nivel nacional. Para ello, plantea como subproyectos: la formulación, establecimiento y difusión de los requerimientos técnico-científicos para el diseño y producción de los materiales educativos. Con el objetivo, de elaborar las disposiciones legales específicas que determinen criterios mínimos sobre: las fuentes de financiación; los mecanismos de producción, selección, adquisición y distribución de ¿material educativo [...] El establecimiento de una red de distribución de materiales educativos a nivel nacional. Para ubicar los materiales educativos a nivel seccional en los CEP⁹² y local en la dirección de Núcleos. La divulgación de la importancia del material educativo como factor indispensable para satisfacer las necesidades psicológicas, pedagógicas y tecnológicas dentro del proceso educativo. Con el fin, de reconocer por parte de los agentes educativos, la importancia y la ubicación de los materiales educativos en el contexto curricular. El diagnóstico de material educativo a nivel nacional. Con ello, se busca reconocer la importancia de disponer de un diagnóstico sobre: la existencia y la necesidad de material educativo en los planteles; producción y adquisición del mismo. La preparación de personal técnico en los campos de: diseño, producción, manejo, reposición, adaptación, conservación y asesoría sobre materiales educativos, a nivel central, regional y local. Con el objetivo de capacitar, formar y actualizar a los agentes educativos en técnicos [...] Los materiales que fundamentales se distribuyeron son: Los textos para los alumnos. En este sentido se está en conversaciones con las empresas editoriales y se han previsto recursos, tanto de orden interno como de financiación externa, para lograr que en el desarrollo de los programas los niños cuenten, a costos razonables, con materiales de calidad: el material para los docentes, está constituido por el conjunto de programas, módulos de capacitación, manual de administración, que se les entrega con ocasión de la renovación curricular, otro tipo de materiales, como las ayudas educativas a bajo costo, se producirá y distribuirá como prototipos, y se realizarán talleres para capacitar al personal técnico y docente en su utilización y producción. Igualmente, se producirá y distribuirá materiales para personas e

orientar, organizar, coordinar y evaluar el trabajo de los llamados agentes educativos matriculados en los diversos grados, niveles y modalidades educativas.

Las orientaciones y los fundamentos conceptuales y filosóficos de la renovación curricular en el campo del conocimiento, concibe el hombre como ser social, creador de cultura, protagonista de su historia, responsable de su destino, trascendente, persona y miembro del grupo social. Fundamentos epistemológicos, dice la política estatal, referidos al desarrollo del conocimiento, a partir de las experiencias cotidianas y del análisis de las condiciones de existencia en que se produce la ciencia, el saber y el conocimiento.

Estas orientaciones curriculares generales, parten de la concepción evolutiva, en referencia a los fundamentos psicológicos de la biología, donde se piensa al hombre en tanto un proceso constante de desarrollo sensoromotor, socioafectivo e intelectual, cuyas etapas corresponden a una serie de mecanismos y formas diversas de aprendizaje. De otro lado, dentro del proceso del diseño de la renovación curricular, se considera el punto de vista sociológico de la acción educativa en tanto fenómeno, factor y producto social, cuando se detiene a analizar la realidad social colombiana para comprender el campo de la educación, en la función y en el papel que cumple la noción de desarrollo en la en la formación del niño y en la transformación de la vida social.

Por consiguiente, esta modelo de escuela piensa la pedagogía, situando la naturaleza del niño en el centro de interés del acto educativo, proponiéndose desarrollar y formar en él el espíritu científico, según exigencias de la sociedad y de acuerdo con las producciones centrales de la cultura, según un saber técnico instrumental. Pensadores y teóricos como Jhon Dewey, Alfredo Binet, Eduardo Claparede, Adulfo Ferreira, Jorge Kerscheteiner, Jean Piaget, entre otros, acentúan el valor de la ciencia y la tecnología en el campo de la educación. Ella, se convierte en el referente universal de algunas posturas conceptuales de la psicología del aprendizaje colonizando el campo de la educación. La pedagogía activa, a su vez, recoge esas posturas provenientes de la psicología del aprendizaje y las traslada al campo de la educación, como el camino que conduce a la autodeterminación personal y social y al desarrollo de la conciencia crítica de los agentes educativos a través del análisis y de la transformación de la realidad, acentuando, el carácter activo del estudiante en el proceso de aprendizaje e identificando al maestro como guía, orientador, catalizador y animador del proceso pedagógico.

Conclusiones

El Programa Nacional de Renovación Curricular, en sus fundamentos pedagógicos, recogen los principios y los planteamientos de la escuela activa. De ahí, que se concibe el maestro como un orientador y al niño como el protagonista del proceso pedagógico, a partir de la organización de experiencias concretas de aprendizaje. Los antecedentes de la Pedagogía Activa¹⁰⁸, señalan, por así decirlo, una actitud crítica frente a la pedagogía tradicional, entendida ésta, especialmente, como el proceso de transmisión de conocimientos, razón por la cual, se concentra en la finalidad del proceso educativo para el desempeño y el logro de resultados en el cumplimiento de tareas, metas y objetivos, descalificando el saber por el saber mismo en cuanto valor social y científico.

Según el marco general de los programas curriculares, se da el nombre de español y literatura, al área que se ocupa de la lengua y sus diversas manifestaciones. El español, como asignatura, es el conjunto de disciplinas teórico-prácticas tendientes al conocimiento, perfeccionamiento y buen uso de la lengua materna. También, la literatura, como asignatura, es una disciplina que estudia con base en la teoría, las obras, formas y movimientos de la obra literaria y proporciona las bases para su creación. El programa curricular, sitúa el estudio de la lengua materna en un

conocimiento, porque es el instrumento por excelencia para el desarrollo de cualquier asignatura.

El Ministerio de Educación Nacional, establece que la programación curricular, se ciña a los fines del sector educativo colombiano para los niveles de educación formal. El proceso de enseñanza del español, especialmente en la básica primaria, es práctico, por tanto, los diálogos, las descripciones, las narraciones, la interpretación de signos no lingüísticos, las lecturas, las composiciones orales y escritas, las representaciones teatrales y de títeres, deben partir de actividades concretas tomadas de la realidad significativa para el niño. Para la promoción escolar, se consideran aspectos evaluables, los conocimientos teóricos y prácticos, la adquisición de hábitos, valores, habilidades y destrezas en todas las asignaturas, áreas, niveles y modalidades. La evaluación de estos aspectos académicos, encamina la promoción escolar, potencializando el desarrollo armónico en el alumno para el logro de su formación integral. De esta forma, cada centro establece los medios para estimular, orientar y evaluar estas cualidades.

En consecuencia, dice el discurso pedagógico de la renovación curricular, se busca ofrecer a la población escolar, los conceptos básicos y los principios metodológicos y pedagógicos que le permitan enriquecer, profundizar y sistematizar sus experiencias y sus propios aprendizajes. Sin embargo, los programas curriculares están diseñados para desarrollar las destrezas motoras, operacionales e instrumentales y habilidades de desempeño para el cumplimiento y realización de tareas necesarias para desenvolver sus potencialidades prácticas, y se le pone en camino de su socialización y participación en el mundo y la realidad del trabajo, sobre una concepción laboral que requiere de la especialización del conocimiento, dando cuenta de fragmentos de un proceso industrial, manual, técnico, profesional, científico, sin que se cuestione un contexto global.

En cuanto al método, los contenidos se ofrecen en forma de actividades que buscan hacer realidad la disciplinarización del cuerpo, la mente, el alma y el espíritu del niño, Las actividades sugeridas se han concebido como medio para adquirir nuevos conocimientos y para alcanzar las destrezas, actitudes y valores que le permitan al estudiante avanzar a niveles mayores de madurez en sus diversas dimensiones humanas para cumplir con la función que le corresponda según el lugar y posición que deba ocupar.

El punto de partida del aprendizaje es el mundo de las experiencias del educando, por lo tanto, en el desarrollo de este proceso, dice la política del setenta, hay que respetar su evolución psicobiológica. Señalan, los programas curriculares del área de español trabajados en el aula por los docentes de las décadas del setenta y del ochenta, como la evaluación tiene como función detectar fallas y aciertos para introducir los correctivos necesarios que garanticen el progreso del estudiante. En este sentido, se proponen indicadores, al parecer, para enriquecer y fortalecer el currículo en su orientación de enseñar al educando a aprender a aprender y aprender a ser.

En relación con la política curricular de formación de la competencia básica comunicativa de la década del 91, este sentido, el papel que cumplen las áreas y las disciplinas en los currículos de la educación básica y media, varían según las épocas y las culturas. De igual manera, también cambian los procedimientos que el Ministerio de Educación, emplea para orientar el desarrollo pedagógico del país.

Abandona el rol de diseñador de un currículo nacional para asumir el de orientador y facilitador de ambientes de participación en los cuales las comunidades educativas despliegan su creatividad y ejercen la autonomía como condición necesaria para que haya un compromiso personal e institucional con lo que se hace y se vive en las aulas.

La experiencia de la Renovación Curricular, muestra, una diferencia con la tecnología educativa, en la práctica pedagógica del área de lenguaje y las prácticas educativas en general. En ese sentido, los lineamientos generales del área de lenguaje, es una invitación al análisis y al acercamiento a los planteamientos teóricos y pedagógicos que nutren la acción educativa. De igual manera, la reforma de la década del 91 sobre el currículo, traza una finalidad para el proceso pedagógico en el sentido de la formación de la competencia básica comunicativa del área de lengua castellana, según el MEN, en la perspectiva del enfoque constructivista del lenguaje, fundamentado en el aprendizaje autónomo.

El énfasis dado en la actualidad a las competencias básicas, ha transformado la educación, de un ejercicio para la memorización de cuerpos estables de conocimiento, al desarrollo de competencias cognitivas superiores relacionadas. Estas competencias, apuntan a la capacidad para utilizar el conocimiento científico, para la resolución de problemas de la vida cotidiana, y no sólo del espacio escolar, para poder enfrentar el ritmo con que se producen nuevos conocimientos, informaciones, tecnologías y técnicas.

Referencias.

- Báez J. (1998). *Legislación para la educación*. 4ª edición actualizada a 1998. Compilación. Bogotá: Case.
- Bonilla, E. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bustamante, G. (1996.). De la competencia comunicativa a la competencia significativa como objeto de evaluación masiva en el área de lenguaje. En *Memorias del primer coloquio sobre evaluación en lengua materna*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Ministerio de Educación Nacional Decreto Ley 088. 22 de enero de 1976. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional Decreto 1419. 17 de julio de 1978. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional Decreto 1469 3 de agosto de 1987.
- Ministerio de Educación Nacional Decreto 18603 de agosto de 1994.
- Eco, H. (1992). *Los límites de interpretación. O interpretación y sobreinterpretación*. Barcelona: Lumen Cambridge, University Press.
- Guber, R. (2006). *La etnografía. Método, campo y flexibilidad*. *Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación*. Bogotá: Norma.
- MEN. (2002). *Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos y Evaluación Institucional*. Bogotá: Enlace Editores LTDA
- MEN. (1982). *Fundamentos Generales del Currículo. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos*. Bogotá: Case.
- MEN. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: El pensador editores

- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (1994). *Lineamientos Generales de Procesos Curriculares*. Bogotá: Exe.
- MEN. (1984). *Marcos Generales de los Programas Curriculares. Español y Literatura*. Bogotá: Editolaser.
- MEN. (1978). *Transferencia de Tecnología en Colombia*. Bogotá: Colciencias, OEA.
- MEN. (1977). *Marcos Generales de las Áreas Curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- MEN. (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella. Lineamientos para la educación preescolar, básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1983). *Programas Curriculares Primer, segundo, tercero, cuarto y quinto grado de Educación Básica Español y Literatura*. Bogotá: Editorial Carrera 7.
- MEN. (1984). *Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación. Resumen. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos*. Bogotá: Editorial Carrera 7.
- MEN. (1983). *Programa Renovación Curricular. Como estrategia de mejoramiento cualitativo de la educación. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos*. Bogotá: Editorial Carrera 7.
- Montaña, F. (2001). *abc. Logros y competencias básicas por grados*. Bogotá: Sem.
- Ocampo, J. (sf). *Autonomía, Currículo, Plan de Estudios*. Bogotá: Cedetrabajo.
- OEI Sistemas Educativos Nacionales-Colombia. *Capítulo II Evolución Histórica del Sistema Educativo*. Recuperado de <http://www.oei.org.co/quipqu/index.html>
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Plan de Desarrollo del Sector Educación. 1983-1986.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Plan de desarrollo económico y social 1990-1994. *La revolución pacífica. Gobierno del presidente César Gaviria*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Número 17486. 7 de noviembre de 1984.
- Báez, J.(2006). Resolución Número 4707. 1988. En *Legislación para la educación*. Actualizada a la cuarta (4ª) edición, 1999-2006. Tomo I. Editorial CASE. Bogotá 2006.
- Báez, J.. Resolución 13676 6 de octubre de 1987.
- Pérez, M.(1999) Evaluación de competencias para la producción de textos. *Revista Alegría de enseñar* 38. Bogotá: Fundación Fes. p52- 63
- Pérez, M. (2000). Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? Programa alegría de enseñar *Revista Alegría de Enseñar*, 39. Bogotá: Fundación Fes. p.32.

“Proyecto de Ley General de Educación”. Una profunda reforma de la educación y un gran debate nacional. *Revista Educación y Cultura* N° 29. marzo de 1993. Santafé de Bogotá: CEID Fecode. p8-9.

Ministerio de Educación Nacional (1993) “Reforma educativa impulsada por FECODE. Ley 60 de 1993- Ley General de Educación”. Santafé de Bogotá.

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Forma y Función*, 9. Bogotá: Departamento de Lingüística Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez, R. (1994). Autonomía escolar. *Revista Educación y Cultura*, 35. Santafé de Bogotá: CEID Fecode. p.4-9.

MEN. (1983). Programas Curriculares Cuarto Grado de Educación Básica Español y Literatura. Bogotá: Dirección general de capacitación general y perfeccionamiento docente, currículos y medios educativos del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá 1985

Secretaría de Educación. *Hacia una cultura de la Evaluación para el siglo XXI. Taller sobre evaluación de competencias básicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Gómez, R y Losada, H (). Problemas administrativos y presupuestales de la educación primaria oficial. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/8_07pole.pdf consultado en julio 12 de 2015.

Vera, C (1982). Notas para un análisis de política educativa de López Michelsen (1974- 1978). Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_06ens.pdf, consultado en agosto 25 de 2015.

Torres, J y Duque, H (). El proceso de descentralización educativa en Colombia. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce29_04ensa.pdf, consultado en septiembre 25 de 2015

Bayona, J (1989). Reflexiones sobre la descentralización y la ley 24. *Revista Educación y Pedagogía*. Disponible en <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/16750/14526>, consultado en septiembre 18 de 2015.

Latorre, C, Núñez, I, González, L y (Hevia, R). La municipalización de la educación: Una mirada desde los administradores del sistema. Disponible en <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/6175.pdf>, consultado en septiembre 30 de 2015.

Céspedes, B, Cuervo, M y Turbay, C (S.f). Plan Nacional de Alfabetización y Post alfabetización de Colombia. Disponible en <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1988-11-1/documento2.pdf>, consultado en noviembre 02 de 2015.

UNESCO (1984). Alfabetización y educación de adultos. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000607/060773so.pdf>, consultado en noviembre 03 de 2015.

Hurtado, L (1984). Programas de Alfabetización y Post alfabetización y Educación Continuada en la Perspectiva de la Educación Permanente en Colombia. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000901/090106so.pdf>, consultado en octubre 30 de 2015.

Torres, R (s.f). Luego de la Alfabetización, ¿La post alfabetización? Problemas conceptuales y operativos. Disponible en <http://www.oei.es/alfabetizacion/Postalfabetizacion.pdf>, consultado en octubre 31 de 2015.

Unesco (1968). Alfabetización: 1965-1967. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137448so.pdf>, consultado en noviembre 04 de 2015.

Vizcaíno, M y Díaz, J (s.f). Entusiasmo y desilusión de un programa de educación a distancia por televisión: El caso del Fondo de Educación Popular. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_06pol.pdf, consultado 4 de noviembre de 2015.

Sarmiento, A (2007). Modelo Colombiano de Educación Abierta y a Distancia SED. Disponible en [file:///C:/Users/Equipo/Downloads/Dialnet-ModeloColombianoDeEducacionAbiertaYADistanciaSed-4015572%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Equipo/Downloads/Dialnet-ModeloColombianoDeEducacionAbiertaYADistanciaSed-4015572%20(1).pdf), consultado 05 de noviembre de 2015.

UNESCO (1990). Para la crisis actual ¿Qué gestión educativa?. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000883/088374SB.pdf>, consultado en noviembre 05 de 2015.