

# Prácticas y discursos de la Modernización Curricular en la Educación Superior colombiana

*Reynaldo Mora Mora\**

Recibido: Marzo 8 de 2010

Aceptado: Mayo 11 de 2010

## Methods and discourse of Curricular Modernization in colombian Higher Education

**Palabras clave:** Modernización curricular, Educación superior, Universidad colombiana.

### Resumen

Los argumentos de este ensayo se basan en la reflexión sobre los procesos de modernización curriculares que han estado presentes en las prácticas de formación en la educación superior colombiana en sus diferentes etapas históricas. En tal sentido, nuestra intención consiste en reconocer la forma como las Instituciones de Educación Superior (IES) han asumido la modernización de sus currículos para responder a las exigencias del momento.

**Key words:** Curricular Modernization, Higher Education, Colombian University.

### Abstract

The arguments of this essay are based on the reflexion about the curricular modernization processes that have been present in the formation methods in Colombian higher education, in their different historical stages. In this sense, our purpose consists of acknowledging the way higher education institutions (HEI) have assumed their curricular modernization, to respond to nowadays demands.



\* Docente-investigador, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. reymora1@hotmail.com

## Introducción

Se ha optado por estudiar el desarrollo de la universidad colombiana y su inserción en el mundo de la modernidad y de la ciencia europea y norteamericana para identificar desde allí puntos de encuentros y desencuentros, concretamente en los procesos de modernización curricular. Al respecto, resulta necesario precisar ciertas consideraciones de tipo metodológico en cuanto al manejo de conceptos como: Proceso, modernidad, modernización y racionalización.

El concepto de proceso se entiende como el desarrollo de las fuerzas materiales en una sociedad de manera objetiva, es decir, que transcurre independientemente de nuestro conocimiento. Es lo que se llama un “proceso objetivo”. Este proceso se reconoce como una práctica histórica de la cual hacen parte factores económicos, culturales, políticos, etc., y en la cual los hombres asumen compromisos referidos a la transformación de la sociedad en que viven: obran con fortuna o con desdicha; con fortuna, cuando captan lo afirmativo, lo positivo en ese instante, lo fomentan y lo dirigen para alcanzar metas superiores; con desdicha, si por el contrario acogen los elementos negativos, reaccionarios, tratan de mantenerlos y estimularlos.

Los conceptos de modernidad y modernización suelen referirse a fenómenos y procesos sociales distintos. Bajo el primero, se agrupan las transformaciones ocurridas en el ámbito de la cultura y la sensibilidad de Occidente a partir del Renacimiento; el segundo concepto, se refie-

re a procesos económicos y tecnológicos ocurridos principalmente a partir de la Ilustración, que continúa y se proyecta con la Revolución Industrial del siglo XIX (Parra, 1995).

Giroux (1992) clasifica la modernidad en tres tipos: modernidad social, modernidad estética y modernidad política. Este autor norteamericano retoma a Matei Calinescu para definir primero la modernidad social, que eleva la razón instrumental a un estatus ontológico en pro de un modelo de progreso industrial y social a partir del cual se destruyen las costumbres y la cultura tradicional en nombre del progreso. Por su parte, la modernidad estética resalta el afán de destrucción del pasado y el deseo de innovación, conseguida, precisamente como consecuencia de la destrucción. Y la modernidad política se centra en el desarrollo de los ideales de la Ilustración. Sus aspiraciones se encuentran en la capacitación de los individuos para conmovirse ante el sufrimiento humano, en dar sentido a los principios de la Ilustración: igualdad, libertad y justicia (pp. 56, 57).

Finalmente, por “racionalización” se debe entender el menor o mayor grado de esfuerzo colectivo presentes en los procesos de “modernización” dados en términos de recursos humanos, financieros, entre otros.

Como se observa, se trata de conceptos interactuantes y en realidad constituyen una temática para abrir una discusión sobre un trabajo de largo aliento acerca de los procesos curriculares de modernización en la universidad colombiana.

Para llevarla a cabo, se formulan los siguientes interrogantes: ¿cómo se gestaron los procesos de modernización curriculares en la educación superior colombiana? y, ¿cómo se modernizaron los currículos universitarios?

### **Etapas del desarrollo universitario**

Desde la perspectiva braudeliana del concepto de “larga duración” (Braudel, 1987), en el desarrollo de los procesos de modernización curriculares de la educación superior colombiana, se pueden señalar a grandes rasgos tres etapas donde se aprecia toda una suerte de constelaciones de creencias, valores, intereses, técnicas, planes de estudio, prácticas curriculares, etc. Este proceso así entendido, objetivo, empieza en lo que se conoce como el “período colonial” y recorre, en esa *longue durée*, todo el siglo XIX, prolongándose hasta finales del siglo XX con la Ley 30 de 1992.

#### ***Primera etapa***

Un hilo conductor de este proceso en Colombia, creemos, vivió su mejor concreción en el siglo XVIII, bajo los auspicios de los regentes borbones y el paradigma del racionalismo ilustrado.

A finales del siglo XVIII se produce ese fenómeno tan interesante de la Expedición Botánica, con la cual la llamada “filosofía de las luces” hace su irrupción en los claustros escolásticos. Efectivamente, en la década de 1790, las autoridades coloniales, así como los dirigentes y los intelectuales empiezan a adoptar una ideología del progreso que se apoya en el conocimiento útil y da valor a las ciencias que permiten un de-

sarrollo práctico más acelerado. Entre otras figuras, se destaca José Celestino Mutis, llegado en 1761 a Santa Fe de Bogotá, y quien la medicina de la época, la física, la cosmología copérnica, newtoniana y la matemática moderna.

Gerardo Guerrero (1998) anota que para el período colonial, la metrópoli española impuso en Hispanoamérica un currículo fundamentado en la escolástica. Este modelo academicista tardó dos siglos y medio en renovarse, de modo que solo hasta la segunda mitad del siglo XVIII, debido a la influencia de la Ilustración en la América Hispana, se generaron cambios en la política educativa. El nuevo discurso filosófico alrededor de la naturaleza introdujo entonces modificaciones en los currículos de colegios y universidades. Este nuevo modelo fue acomodado a la política económica de España y América abriendo paso a la enseñanza de la matemática, la física newtoniana, la astronomía y la botánica en general, con otras palabras, al “conocimiento del mundo físico.” Tenemos así que el currículo orientado hacia el academicismo cambió por un modelo más pragmático, centrado en las ciencias naturales (p. 95).

Con la organización de la Expedición Botánica se pudo hacer un ejercicio de práctica científica moderna, al participar un grupo de criollos en el esfuerzo por recoger y clasificar la flora y fauna locales.

Otra figura de aquel momento fue la del fiscal don Antonio Moreno y Escandón, quien impulsó la modificación del sistema universitario esta-

bleciendo la enseñanza de las ciencias exactas. En relación con el plan de estudios de Moreno y Escandón, autores como Diana Soto (1998a) plantean que obedeció a dos argumentos básicos: el primero, a la orden dada por Campomanes de reformar las instituciones que habían dejado los jesuitas y el segundo, en el caso particular de Santa Fe de Bogotá, a que sobre esta ciudad pesaba el monopolio ejercido por la comunidad religiosa de Santo Domingo en la expedición de los grados académicos. Señala esta investigadora que el gran aporte del plan se centró en contraponer el eclecticismo, para que los estudiantes se acostumbraran a “pensar justamente” Más aún, el plan recomienda la enseñanza de las ciencias naturales, por considerarlas necesarias para conocer mejor la realidad en la que viven (p. 40).

Durante esta etapa también llegó la ciencia de Newton con sus principios matemáticos. Es la época en que por primera vez en suelo neogranadino nos vinculamos a corrientes modernas como la Ilustración, tendencia filosófica que alcanzó su sistematización en el siglo XVIII, postulando un doble proceso de confianza y concreción en la razón humana para organizar la sociedad; es la presentación de la llamada “nueva ciencia”. Soto (1998a) anota que para esta etapa se dio un proceso de secularización en los estudios superiores como prioridad de los criollos americanos (p. 44).

Aún cuando la forma del sistema educativo no cambia mucho, entre las décadas de 1780-1790, las ciencias naturales se infiltraron en la

filosofía de la época, muy a pesar de un fuerte dispositivo de control ideológico y represivo por parte de la iglesia Católica. El interés demostrado por representantes de la élite criolla como “El Sabio” Caldas, Zea y otros, no debe ser considerado como un triunfo de la “filosofía moderna”, ya que los tradicionalistas seguían oponiéndose. Por ejemplo, en 1791, José Félix Restrepo se sintió obligado a refutar la opinión todavía demasiado radicada en espíritus superficiales durante muchos años “de que la matemática y la física moderna estaban en conflicto con la religión”. Afirmó, por el contrario, “que la filosofía natural en calidad de estudio y averiguación de las obras de Dios, como autor de la naturaleza, de sus causas relacionadas y efectos, lejos de ser contraria a la religión, le es útil y favorable y estoy por decir necesario” (citado por Hernández, pp. 137-138).

A pesar de esto, en 1801, los “modernistas” todavía hacían elaborados esfuerzos para defenderse de cargos de irreligiosidad enciclopedista por el hecho de enseñar física “moderna”. La nueva ciencia siguió estigmatizada por motivos religiosos en Santa Fe de Bogotá, la capital virreinal, al punto que, según Safford (1998), en 1796, un profesor de filosofía del Colegio Mayor del Rosario que había enseñado las doctrinas copernicanas fue forzado a renunciar de su cátedra (pp. 129-148).

Y es que la ideología religiosa católica caló perfectamente en el régimen colonial y aún posteriormente. Esta ideología nobiliaria se organi-

zó sobre la base ideológica de los “señores de la tierra” y es la razón por la cual tuvimos una ideología religiosa, tradicionalista, casi supersticiosa. Había, en efecto, una vocación teocrática, con un fuerte acento fetichista hacia lo sobrenatural, dándose una forma de enajenación ideológica, pues la esencia del fetichismo consiste en que el hombre le concede al objeto creado virtudes trascendentales, poderes extremos, superiores y se postra ante él. Tal es la esencia de la enajenación, empequeñecerse, quedar reducido a una unidad artificial: es el fetichismo revestido de inmenso poder.

Resumiendo todo lo anterior, para esta primera etapa, los procesos de modernización del “aparato curricular” de los estudios superiores, dentro del pensamiento ilustrado que se manejó en las nuevas propuestas académicas en la América colonial, se fundamentaban en el principio de la crítica a la escolástica (Soto, 1998b).

Cabe recordar aquí cómo para un espacio y tiempo determinados, Max Weber sostenía la interacción entre la ética protestante y el surgimiento del capitalismo moderno. En ese sentido, el puritanismo promovió la institucionalización de la ciencia, brindándole una base sustancial de legitimación. El puritanismo redefinía las relaciones entre lo divino y lo mundano: la ciencia viene a ocupar el primer rango de los valores sociales. Esta cultura se basa firmemente en un sustento utilitarista que identifica lo útil con lo verdadero. La filosofía natural era un medio para establecer, primero, pruebas prácticas del estado

de gracia del científico; segundo, para aumentar el control sobre la naturaleza y tercero, para glorificar a Dios: se reclutaba para la ciencia pensando en el servicio de Dios, el individuo y la sociedad.

En este orden de ideas, un concepto como la “glorificación de Dios”, cuya definición católica difería tan fundamentalmente de la protestante produjo consecuencias totalmente opuestas, llegando a convertirse en manos puritanas en la fructificación de la ciencia (Merton, 1977).

Por el contrario, el catolicismo impuesto en las colonias hispanas de corte ultramontano no toleraba la ciencia. Cobra aquí fuerza el aporte de Khun (1986) relacionado con el papel de la filosofía en los periodos de crisis:

“Creo que es, sobre todo, en los periodos de crisis reconocida, cuando los científicos se vuelven hacia el análisis filosófico como instrumento para resolver los enigmas de su campo” (p. 272).

A lo anterior, respondieron los filósofos de la Ilustración y este imperativo fue deber insoslayable de aquellos que también en contextos diferentes como el hispanoamericano cuestionaron, muy a pesar del control social de la Iglesia, los “saberes sobrenaturales”.

### *Segunda etapa*

Safford (1989) señala que la época de Independencia organizó y finalmente destruyó la pequeña élite científica de la Nueva Granada. Las

energías de esta élite criolla, incluidos sus puñados de hombres de ciencia, tales como Tadeo Lozano, Caldas y Valenzuela, entre otros, y sus numerosos científicos aficionados fueron absorbidos por la urgente problemática de formular, organizar y defender la nueva República. Acaso por ello se dio la Independencia de España, pero en todo el siglo XIX la organización colonial siguió vigente. Se reformaron las instituciones, pero el sistema fiscal de carácter colonial continuó; y hasta 1850 está vigente la esclavitud y los indígenas siguen sometidos a las Leyes de Indias. Con razón el sociólogo colombiano Fals Borda llama a esta revolución, “revolución inconclusa,” porque en realidad no transformó las bases económicas y sociales de la sociedad granadina.

En el plano educativo, aparecen los esfuerzos de Simón Bolívar y de Francisco de P. Santander por la fundación de escuelas, colegios y universidades en centros importantes como Popayán, Cartagena, Medellín, Neiva, Cali y Tunja. Este rosario de fundaciones fue una de las expresiones del interés gubernamental por la adquisición de una base adecuada de conocimientos útiles, así como la búsqueda de expertos extranjeros para establecer una formación avanzada.

Pardo (1998), en su estudio sobre el plan de estudios del general Santander de 1826, indica que el mismo se constituyó en uno de los más importantes intentos en nuestra historia para hacer de la educación una fuerza social productiva, en cuanto era menester reformar, modernizar y

ampliar la cobertura de escuelas y universidades. Según este autor, el Plan era un importante intento de modernización curricular. De la lectura del Decreto 3 de octubre de 1826, infiere tres conclusiones: en la primera, se reitera y complementa la estructura orgánica del sector educativo bajo la dirección del Estado; en la segunda, propone que el espíritu de dicho plan era el de estimular el nivel académico y el conocimiento científico; y en la tercera, sostiene que la autonomía y la libertad de cátedra estaban seriamente limitadas, principalmente como resultado de los ataques de sectores eclesiásticos y conservadores.

Para la década de los 40 del siglo XIX, dentro del marco de reforma a la educación superior, se pretendió debilitar la atracción por los estudios del derecho y fortalecer la enseñanza científica. Por ello, vinieron desde el extranjero profesores de química, matemática y ciencias naturales. En 1867, se funda la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. En el poder político, se encontraba una élite ilustrada que manifestaba sus deseos por un impulso a la ciencia, a los estudios aplicables a la agricultura y la minería industrial. Este centro se definía como un cuerpo de profesores que pretendía difundir y adelantar ciencias, desde donde deberían partir a todos los puntos de la Nación ya instruidos en la programación y adelanto de los conocimientos necesarios para la República.

Según Diana Obregón (1992), los fundadores de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia estaban interesados en

estimular los “estudios prácticos”, esto es, los conocimientos aplicables a la agricultura, la minería y la industria, y al mismo tiempo, en desanimar el estudio del Derecho que ya se reputaba como inútil. Una educación así, a juicio de los liberales radicales que sentaron las bases de una educación con un fuerte acento hacia las carreras técnicas, sentaría las bases del progreso y la transformación de la sociedad. De allí que el concepto de modernización para estos liberales era sinónimo de transformación de una sociedad que aún mantenía rasgos del período colonial (Guerrero, 1998, p. 115).

Este grupo percibía la ciencia y la instrucción científica como una superación de la actividad partidista, como un interés de Nación que la colocaba por encima de las luchas políticas y regionales. Para los liberales radicales, la Universidad Nacional era una confederación de ciencias. En este sentido, la pasión que desplegaron por la ciencia estos dirigentes políticos decimonónicos tenía las características de un movimiento científico. Sobre los movimientos científicos y su importancia para el avance de la ciencia, suscribimos lo anotado por Joseph Ben David (1972). Para él, un movimiento científicista consiste en un grupo de personas que creen en la ciencia como un medio válido para alcanzar la verdad y dominar eficientemente la naturaleza, así como también para la solución de problemas de los individuos y la sociedad. Son personas con intereses prácticos en la política y en la economía, proporcionan pruebas científicas objetivas de la sociedad para que se produzcan los cambios que se desean y que no pueden respaldarse por argumentos tradicionales (pp. 102, 115 y 119).

De modo que este centro de estudios superiores fue concebido por los radicales como “un cuerpo de profesores”, como lo señala Guerrero (1998), quienes difundieran el conocimiento por todas las regiones del país serían el “edificio de la educación”. Y, acorde con ello, los fundadores de esta universidad estaban interesados en estimular los “estudios prácticos” (pp. 111-112). Para el mismo autor (Guerrero *et al.*, 1998), la reforma educativa promovida por los radicales en la década de los 70, fue el más importante compendio de normas que se hayan presentado ante la Nación en el siglo XIX, por su amplio contenido social, independencia frente a la iglesia, por sus nuevos planes, currículos y métodos.

Durante esta época, la clase dirigente de terratenientes y comerciantes estaba formada por personas marcadas por el sentido pragmático comercial de la cultura anglosajona. La obra de Safford (1989) nos presenta sobre el particular situaciones educativas como la de don Mariano Ospina Rodríguez, expresidente colombiano (1857-1861), quien le decía a su hijo, que se iba a estudiar a Inglaterra, que estudiara comercio o contabilidad o cosas útiles. Como él, muchos individuos de la clase dominante del país invirtieron sus fortunas para dar a sus hijos educación científica o tecnología en Europa o los Estados Unidos de Norteamérica.

En este período, el modelo para las universidades colombianas fue el napoleónico, pero conformado por escuelas antagónicas, débiles en sus relaciones mutuas y en sus contactos con la dirección central del sistema educativo. En

esas instituciones, la cátedra era propiedad de una persona eminente y aún, dentro de la misma área de estudio, era independiente de las otras. Este modelo universitario viene a romperse en el siglo XX con la incorporación del modelo norteamericano. Al respecto es muy ilustrativo lo anotado por Ben David sobre la investigación organizada en las universidades norteamericanas (1974): “La introducción de la instrucción superior en los temas humanistas y científicos básicos y el respaldo activo a la investigación orientada a problemas dieron un impulso a las investigaciones organizadas y se orientaba a los estudiantes hasta el punto en el que fueran capaces de trabajar por cuenta propia” (pp. 178-179).

### *Tercera etapa*

Después de los gobiernos conservadores del periodo de la “regeneración” (1878-1898), la universidad colombiana experimenta una nueva etapa que se inicia a partir de 1936 con el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo; pero, surge bajo otras circunstancias totalmente distintas: en concreto, hay síntomas de industrialización muy ligada a la producción. Ya no es una universidad en términos liberales o conservadores, sino un centro de formación superior, que debe participar del proceso productivo. Al respecto es interesante lo que decía el abanderado de la “Revolución en Marcha”, López Pumarejo (1935):

“...Como ya habíamos entrado en la etapa industrial era indispensable utilizar la instrucción para capacitar la mano de obra que requería la política de sustitución de importaciones recién

temente iniciada. Faltan químicos industriales, agrónomos (...). Es urgente ponernos al día en el manejo elemental de una civilización importada.”

Por supuesto, el presidente López era una persona con un agudo sentido histórico, que sabía en ese momento en qué coyuntura histórico-económica se vivía. Él, que tenía una fuerte formación anglosajona, sabía que la universidad tenía que responder a las exigencias sociales y diseñar el tipo de formación que se necesitaba. De aquí en adelante, la universidad va a estar muy ligada al desarrollo capitalista. Tal como pasó justamente en centros de poder como Inglaterra, Alemania, Francia y los Estados Unidos, donde el desarrollo de las universidades y en ellas, el de muchas disciplinas, como la estadística en los Estados Unidos, se debió al gran interés hacia las investigaciones agrícolas.

Ben David (1974) sostiene que los cambios en la estructura de la universidad norteamericana fueron paralelos a los que tuvieron lugar en la organización de los negocios. Allí, el auge de las nuevas universidades contribuyó a un nuevo tipo de presidente universitario que tenía una combinación de cualidades de autócrata, estadista y empresario (p. 188). En Colombia, resulta difícil presentar en forma sucinta la institucionalización científica que tuvo lugar durante la primera mitad del siglo XX, ya que estuvo ligada a la creciente densidad del medio académico, a los procesos de urbanización, a la necesidad de intercambio de información en un país con varios



núcleos culturales importantes como Bogotá, Cali, Barranquilla y Medellín.

Un fenómeno interesante en este recorrido histórico es la tendencia misma del desarrollo capitalista dependiente colombiano, con una fuerte ligazón al centro capitalista mundial, los Estados Unidos: es lo que explica la dialéctica entre el país periférico y el centro. Es así, que ligado a este desarrollo empiezan a aparecer universidades de acuerdo con aquellas profesiones necesarias para los tipos de industria que van apareciendo, como la ingeniería industrial, química y de petróleo. Universidades como la del Valle, Industrial de Santander, Tecnológica de Pereira, Atlántico, en la década de los 40 del siglo XX, se crearon según estas directrices. Son universidades con una fuerte tendencia tecnológica y con muchas carreras relacionadas con las ingenierías. A este respecto, Safford (1989) nos brinda con lujo de detalles este proceso fundacional en el epílogo de su obra.

Luego, surgen universidades privadas como la Universidad de los Andes (1948) en Bogotá. Para Safford, esta universidad, que emula el modelo de universidad privada norteamericana, es una institución alejada de la influencia política, capaz de ofrecer una capacitación técnica con un nivel académico mucho más alto que el que podría brindar la universidad pública: allí se dio un riguroso programa de ingeniería, el cual recibió un fuerte apoyo de industriales norteamericanos.

En la Universidad de los Andes, retomando

a Ben David, se concretó la conformación de una cultura compartida parcialmente por la industria y el Gobierno, que fue lo acontecido en los Estados Unidos, donde la cultura de la ciencia universitaria contribuyó a crear un ambiente compatible con las instituciones no académicas para los científicos preparados en la universidad. En consecuencia, se le dio a la investigación industrial una autonomía considerable y un largo período para demostrar su creatividad. Surgió así un tipo de investigador dedicado continua y plenamente al desarrollo de productos. Consecuente con esto, se dio también una gran variedad de respaldos a la instrucción y la investigación por parte del Gobierno y la industria.

El mejor ejemplo del tránsito hacia el modelo universitario norteamericano: fue la reforma académica y la ampliación universitaria adelantada por la Universidad Industrial de Santander con sede en Bucaramanga. Acevedo (1998) nos refiere cómo la reforma académica allí iniciada entre 1963 y 1973 fue una de las muestras más claras de este propósito. Esta reforma curricular proponía áreas de formación bajo el principio de “educación y formación” integral con un complemento humanístico, al mejor estilo norteamericano (p. 210).

En la universidad norteamericana, la relación estrecha entre universidad, gobierno, negocios, agricultura y la comunidad en general había sido iniciada y dirigida por administradores que se especializaban en asuntos académicos y científicos (presidentes de universidades, funcionarios

de fundaciones y directores de investigaciones del Gobierno). La aparición del especialista en la universidad en la administración científica con tradiciones de iniciativa y un caudal de “conocimientos prácticos” fue una condición *sine qua non* para el crecimiento reciente de las ciencias en los Estados Unidos. Esta era una concepción filosófica muy en boga en ese país en reacción a las corrientes fundamentalistas de corte humanista que se oponían a toda esa corriente pragmática, que invadió o permeó la concepción educativa norteamericana.

En lo que concierne a la formación de profesionales de la educación, al lado de los procesos de institucionalización del saber práctico, en la década de los 30 del siglo XX, se da el proceso de creación de las primeras Facultades de Educación. El profesor Javier Ocampo (1998) presenta este proceso genealógico señalando que las experiencias pedagógicas de Tunja, Bogotá y Medellín con los cursos de “Información y Orientación Pedagógica” llevaron a la creación de estas facultades. Fue así, como el 5 de julio de 1936 se creó la Facultad de Ciencias de la Educación para hombres en Tunja (Boyacá), dándose en esta década la clarificación de la necesidad del profesor especialista en Educación. Según el autor, se trataba de la concreción metódica del esfuerzo intelectual a un campo extenso de materias conexas de acuerdo con las predicciones especiales del alumno (pp. 88, 189). En la década de los 50, Ocampo identifica la fundación de dos universidades pedagógicas: la Universidad Pedagógica de Colombia, con sede en Tunja y

la Universidad Pedagógica Femenina, con sede en Bogotá. Estas instituciones surgieron de la antigua Escuela Normal Superior de Colombia (p. 192).

Para la década de los 80 del siglo XX, se produjo durante el gobierno liberal de Turbay Ayala (1978-1982) otro esfuerzo de la clase dirigente por articular los procesos de modernización curriculares con los problemas de la sociedad, la ciencia y la tecnología: fue la llamada “reforma post-secundaria” o Decreto-Ley 080 de 1980.

Haciendo un análisis desde la perspectiva foucaultiana, encontramos que en esta reforma el poder se plantea una nueva forma de “control social general”, es decir, trata de movilizar ciertos medios informativos generales que van a reforzar los conocimientos del Estado sobre los individuos a través de los *mass-media*, encontrándonos con una tesis decisiva: la educación permanente no formal es necesaria como control social. De modo que, desde la movilización de esas mediaciones, se liga el mecanismo educativo de persuasión y, bajo las formas de lo que se llama “no formal”, se deja aquello que pudiera intervenir aunque a distancia sobre toda la cotidianidad del individuo y sobre lo que el individuo es.

Otra tesis presente en esta reforma es la llamada “educación personalizada”: ahora no basta con el control general. De alguna manera hay que tocar directamente al ser humano; saber qué piensa, qué siente, cuáles son sus emociones,

cómo podría forjarse para someterlo mejor. Había una preocupación, en quienes diseñaron dicha reforma, por “vigilar y controlar” la rebeldía presente en la universidad pública en la segunda mitad del siglo XX. Había que contrarrestar las diferencias; había necesidad de controlar directamente, de forma “providencial”, invisible, esos brotes: la reforma surgió como una estrategia de poder.

En esta estrategia, hay una ideología de corte totalitaria, positivista y cientificista propia del positivismo decimonónico. En palabras de Hoyos (1997), filósofos como Habermas señalan que el Positivismo consiste en la negación de la reflexión. Y es que una sociedad positivizada carece de espacio y del sentido de la reflexión, que es fundamental en el carácter universalizante de la ciencia. En el Decreto-Ley 080 de 1980, hay también un fuerte acento de cientismo que se expresa en la fe de las ciencias. En fin, encontramos una serie de intereses en esta reforma, como el “interés de predicción y control” que busca llegar a una “explicación”, “controlar si es posible”. Estos intereses, que buscan el dominio de la naturaleza, es lo que la Escuela de Frankfurt llama “interés técnico” o el sentido por la predicción y el control.

De igual manera, hallamos un interés de “ubicación y orientación”, en cuanto la reforma agencia una lucha de tipo “ideológico-político”: la pretensión de afirmar que solo las disciplinas empírico-analíticas son las únicas ciencias, en desmedro de las ciencias sociales y humanas.

Por último, siguiendo el hilo conductor propuesto, se llega a la década de los 90 del siglo XX en donde aparece el modelo “neoliberal”, que permea todos los niveles educativos y encuentra un verdadero apoyo en leyes como la 30 de 1992 o “Ley de Educación Superior”; 115 de 1994 o Ley General de Educación y la Ley 29 de 1990 sobre ciencia y tecnología, por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico.

### Referencias

- Acevedo, Á. (1998) La UIS. Historia de un proyecto técnico profesional en la educación superior. En: *Revista Historia de la Educación*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Año 1, No. 1.
- Ben, J. (1974). *El papel de los científicos en la sociedad*. México: Trillas.
- Braudel, F. (1987). *La historia y las Ciencias Sociales*. México: F. C. E.
- Giroux, H. (1992). *Hacia una didáctica crítica*. Barcelona: La Muralla.
- Guerrero, G. (1998). Universidad pública: Modernización y modernidad, 1826-1880. En: *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, No. 1.
- Guerrero, G. *et al.* (1998). “Aspectos generales de la educación durante el período del Liberalismo radical”. En: *Revista de Historia de la Educación Colombiana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. No. 1.
- Hernández, G. (1935). *Vida y escritos del doc-*

- tor José Félix Restrepo. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Hoyos, G. Traducción al trabajo de J. Habermas (1997) "Conocimiento e interés". Material fotocopiado. pp. 17, 18.
- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F. C. E.
- López, A. (1935). *Memorias. Presidencia de la República*. Bogotá.
- Merton, R. (1977). *La sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Obregón, D. (1992). *Sociedades científicas en Colombia. La invención de una tradición, 1859-1936*. Bogotá: Banco de la República.
- Ocampo, J. (1998). "Los orígenes de las universidades pedagógicas en Colombia". En: *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, No. 1.
- Pardo, M. (1998). "El plan de estudios del general Santander (1826)". En: *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. No. 1. pp. 55 y ss.
- Parra, L. (1995). "Modernidad y Ciencia". En: *Estructura científica, de desarrollo y entorno social. Misión de Ciencia y Tecnología*. Santaté de Bogotá. T. 2, V. 2.
- Quevedo, E. y et al. (2007). *Historia de la Medicina en Colombia. Prácticas Médicas en conflicto (1492-1782)*. Tomo I. Bogotá: Tecnoquímicas.
- Safford, F. (1989). *El ideal de lo práctico*. Bogotá: Áncora Editores.
- Soto, D. (1998a). "Francisco Moreno y Escandón reformador, de los estudios superiores en Santa Fe de Bogotá". En: *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. No. 1.
- Soto, D. (1998b). "La calidad y la evaluación de la educación en los estudios superiores de la Audiencia de Santafé". En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, No. 1.
- Universidad del Rosario (2009). *Tesoros del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*. Bogotá: Villegas Editores.