

REPENSAR EL CAMPO CURRICULAR

PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Cita este libro

Rojas Monedero, R. (2020). *Repensar el campo curricular para la transformación educativa*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Palabras Clave / Keywords

Campo curricular, transformación educativa, práctica docente, curriculum universitario, interculturalidad, escuela, carácter polisémico, retos y oportunidades, educación, ciencias, profesor, estudiante, Colombia.

Curricular field, educational transformation, teaching practice, university curriculum, interculturality, polysemic character, school, challenges and opportunities, education, science, teacher, student, Colombia.

Contenido relacionado:

<https://investigaciones.usc.edu.co/>

REPENSAR EL CAMPO CURRICULAR

PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Editora científica

Rosaura Rojas Monedero

Autores

Rosaura Rojas Monedero, Sandra Liliana Castillo Vallejo, Clara Inés Oyola Rúa, Yesid Camilo Buitrago López, Jennifer Hurtado Cubillos, María Elena Sua Tarazona, Marisol Soledad García Cordero, Mónica Rojas Palomino, María Teresa Bedoya Gutiérrez, Juan Esteban Quiñones Idárraga, Martha Inés Stella Medina Gutiérrez, Gabriel Ernesto Barrero Tapias, César Augusto Gutiérrez Salazar & Claudia Ávila Vanegas



Repensar el campo curricular para la transformación educativa / Rosaura Rojas Monedero [y otros].-- Santiago de Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali, 2021.

214 páginas: ilustraciones; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-5147-68-3 ISBN (Libro digital): 978-958-5147-77-5

1. Campo Curricular 2. Transformación educativa 3. Práctica docente 4. Curriculum universitario 5. Interculturalidad I. Rosaura Rojas Monedero II. Universidad Santiago de Cali. Facultad de Educación

SCDD 375 ed. 23

CO-CaUSC
JRGB/2020



Repensar el campo curricular para la transformación educativa

© **Universidad Santiago de Cali**

© **Autores:** Rosaura Rojas Monedero

© **Autores:** Rosaura Rojas Monedero, Sandra Liliana Castillo Vallejo, Clara Inés Oyola Rúa, Yesid Camilo Buitrago López, Jennifer Hurtado Cubillos, María Elena Sua Tarazona, Marisol Soledad García Cordero, Mónica Rojas Palomino, María Teresa Bedoya Gutiérrez, Juan Esteban Quiñones Idárraga, Martha Inés Stella Medina Gutiérrez, Gabriel Ernesto Barrero Tapias, César Augusto Gutiérrez Salazar & Claudia Ávila Vanegas

Edición 100 ejemplares

Cali, Colombia - 2020

**Comité Editorial /
Editorial Committee**

Claudia Liliana Zúñiga Cañón
Doris Lilia Andrade Agudelo
Edward Javier Ordóñez
Alba Rocío Corrales Ducuara
Santiago Vega Guerrero
Milton Orlando Sarria Paja
Mónica Carrillo Salazar
Sandro Javier Buitrago Parias
Claudia Fernanda Giraldo Jiménez

Proceso de arbitraje doble ciego:
“Double blind” peer-review

Recepción/Submission:
Noviembre (November) de 2020

**Evaluación de contenidos/
Peer-review outcome:**
Diciembre (December) de 2020

Aprobación/Acceptance:
Febrero (February) de 2021



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

TABLA DE CONTENIDO

Prólogo.....	17
---------------------	-----------

CAPÍTULO 1.

PERSPECTIVAS CURRICULARES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	23
---	-----------

1.1 Transformación curricular:

Retos y oportunidades en tiempos de cambios.....	25
---	-----------

Rosaura Rojas Monedero, Ph.

Sandra Liliana Castillo Vallejo, Ph.D

1.1.1 Resumen.....	27
1.1.2 Abstract.....	28
1.1.3 Introducción.....	28
1.1.4 Modelo de formación en una sociedad cambiante.....	29
1.1.5 Uso y acceso a las tecnologías.....	33
1.1.6 Cambios de paradigmas.....	35
1.1.7 Conclusiones.....	37
1.1.8 Referencias Bibliográficas.....	38

1.2 El Currículo: Un puente entre las intenciones y la acción.....

Clara Inés Oyola Rúa, Mg.

1.2.1 Resumen.....	43
1.2.2 Abstract.....	43
1.2.3 Introducción.....	45
1.2.4 El Currículo.....	45
1.2.5 El campo del Currículo.....	47
1.2.6 Reflexiones y conclusiones.....	52
1.2.7. Referencias Bibliográficas.....	55

1.3 Reconstrucción del currículo universitario: una reflexión desde el quehacer docente.....

Yesid Camilo Buitrago López, Mg.

1.3.1 Resumen.....	59
1.3.2 Abstract.....	60
1.3.3 Introducción.....	60

1.3.4 Reconstrucción del currículo en el ámbito universitario. Caso programa de Diseño Gráfico Universidad de Boyacá....	63
1.3.5 Actores y factores que deberían influir en la construcción del currículo de un programa académico.....	65
1.3.6 El currículo en el quehacer docente.....	68
1.3.7 Conclusiones.....	69
1.3.8 Referencias Bibliográficas.....	69

CAPÍTULO 2.

UNA MIRADA AL CURRÍCULO DESDE LOS PARADIGMAS Y LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA.....71

2.1 El Currículo como elemento hegemónico.....73 *Jennifer Hurtado Cubillos, Mg*

2.1.1 Resumen.....	75
2.1.2 Abstract.....	75
2.1.3 Introducción.....	75
2.1.4 El Currículo como elemento hegemónico.....	76
2.1.5 Conclusiones.....	80
2.1.6 Referencias Bibliográficas.....	81

2.2 Currículo reflejo de la realidad social en la Educación Rural.....83 *María Elena Sua Tarazona, Mg*

2.2.1 Resumen.....	85
2.2.2 Abstract.....	86
2.2.3 Introducción.....	86
2.2.4 El abordaje del Currículo.....	87
2.2.5 Perspectivas del Currículo en la escuela rural.....	89
2.2.6 El actuar del Currículo en la educación rural.....	91
2.2.7 La sociedad del conocimiento frente al Currículo.....	91
2.2.8 Conclusiones.....	92
2.2.9 Referencias Bibliográficas.....	93

2.3 El Currículo desde el paradigma de la complejidad:	
Universidad de Boyacá.....	95
<i>Marisol Soledad García Cordero, Mg</i>	
2.3.1 Resumen.....	97
2.3.2 Abstract.....	97
2.3.3 Introducción.....	98
2.3.4 El Currículo desde un el paradigma de la complejidad – Universidad de Boyacá.....	99
2.3.5 La complejidad en el Currículo universitario – Caso Universidad de Boyacá – Diseño Gráfico.....	100
2.3.6 Enfoque curricular bajo este modelo pedagógico basado en el pensamiento complejo.....	102
2.3.7 El Currículo como lo vivido y oculto.....	104
2.3.8 Conclusión.....	105
2.3.9 Referencias Bibliográficas.....	106
2.4 El carácter polisémico del concepto de Currículo.....	109
<i>Mónica Rojas Palomino, Mg</i>	
2.4.1 Resumen.....	111
2.4.2 Abstract.....	111
2.4.3 Introducción.....	111
2.4.4 El Currículo, un campo polisémico.....	112
2.4.5 Conclusiones.....	115
2.4.6 Referencias Bibliográficas.....	116
CAPÍTULO 3.	
DESAFÍOS DEL CAMPO CURRICULAR.....	117
3.1 Del campo curricular a la práctica social – económica.....	119
<i>María Teresa Bedoya Gutiérrez, Mg</i>	
3.1.1 Resumen.....	121
3.1.2 Abstract.....	121
3.1.3 Introducción.....	122
3.1.4 Desarrollo.....	123
3.1.5 Referencias Bibliográficas.....	126

3.2 Tensiones del campo curricular en la construcción del proyecto “Arando la educación”	127
<i>Juan Esteban Quiñones Idárraga, Mg.</i>	
3.2.1 Resumen.....	129
3.2.2 Abstract.....	130
3.2.3 Introducción.....	130
3.2.4 De los actores.....	131
3.2.5 Los contextos.....	133
3.2.6 Las tensiones.....	135
3.2.7 El campo curricular.....	136
3.2.8 Conclusión: La tensión necesaria.....	139
3.2.9 Referencias Bibliográficas.....	139
3.3 Problemática histórica del campo curricular e intereses que subyacen a las políticas públicas instauradas en Colombia.	139
<i>Martha Inés Stella Medina Gutiérrez</i>	
3.3.1 Resumen.....	143
3.3.2 Abstract.....	143
3.3.3 Introducción.....	145
3.3.4 Concepción teórica del campo del currículo.....	145
3.3.5 Políticas educativas actuales y su relación con la construcción de Currículos.....	149
3.3.6 Referencias bibliográficas.....	155
CAPÍTULO 4: EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL DESARROLLO CURRICULAR	157
4.1 El profesor como sujeto social en la elaboración del campo curricular.	159
<i>Gabriel Ernesto Barrero Tapias, Mg.</i>	
4.1.1 Resumen.....	161
4.1.2 Introducción.....	162
4.1.3 El campo curricular: concepto, niveles y dimensiones.....	163
4.1.4 El campo curricular: proyecto del sujeto social.....	165
4.1.5 Profesor: sujeto social en las dimensiones del campo curricular.....	165

4.1.6 Participación del profesor en la determinación del campo curricular.....	165
4.1.7 Desafíos para la determinación del campo curricular.....	166
4.1.8 Ejercicio intelectual del profesor para superar los desafíos.....	169
4.1.9 Desafíos para pensar una propuesta política y educativa....	170
4.1.10 Referencias Bibliográficas.....	173
4.2 Reflexiones curriculares para una transformación sociocultural desde la enseñanza de las ciencias.....	175
<i>César Augusto Gutiérrez Salazar, Mg.</i>	
4.2.1 Resumen.....	177
4.2.2 Abstract.....	177
4.2.3 Introducción.....	178
4.2.4 Propósitos y desafíos en torno al campo curricular de la enseñanza de las ciencias.....	179
4.2.5 Nuevas visiones de la ciencia, el campo curricular y la educación científica escolar.....	181
4.2.6 Hacia la humanización del pensamiento y conocimiento científico en la enseñanza de las ciencias.....	184
4.2.7 A manera de conclusión.....	187
4.2.8 Referencias bibliográficas.....	188
4.3 La Evaluación del aprendizaje: Tensión curricular en la relación docente- estudiante.....	191
<i>Claudia Ávila Vanegas, Mg.</i>	
4.3.1 Resumen.....	193
4.3.2 Abstract.....	195
4.3.3 Introducción.....	195
4.3.4 El campo curricular.....	195
4.3.5 La evaluación del aprendizaje.....	197
4.3.6 Un escenario de tensión curricular.....	199
4.3.7 Conclusiones.....	201
4.3.8 Referencias Bibliográficas.....	202
Acerca de los Autores.....	203
Pares evaluadores.....	213

TABLE OF CONTENTS

Foreword.....	17
----------------------	-----------

CHAPTER 1.	
CURRICULAR PERSPECTIVES FROM TEACHING PRACTICE.....	23

1.1 Curricular transformation: Challenges and opportunities in times of change.....	25
--	-----------

Rosaura Rojas Monedero, Ph.

Sandra Liliana Castillo Vallejo, Ph.D

1.1.1 Summary.....	27
1.1.2 Abstract.....	28
1.1.3 Introduction.....	28
1.1.4 Training model in a changing society.....	29
1.1.5 Use of and access to technologies.....	33
1.1.6 Paradigm shifts.....	35
1.1.7 Conclusions.....	37
1.1.8 Bibliographical references.....	38

1.2 The Curriculum: A bridge between intentions and action.....	41
--	-----------

Clara Inés Oyola Rúa, Mg.

1.2.1 Summary.....	43
1.2.2 Abstract.....	43
1.2.3 Introduction.....	45
1.2.4 The Curriculum.....	44
1.2.5 The Curriculum field.....	47
1.2.6 Reflections and conclusions.....	52
1.2.7. Bibliographical references.....	55

1.3 Reconstruction of the university curriculum: a reflection from the teaching task.....	57
--	-----------

Yesid Camilo Buitrago López, Mg.

1.3.1 Summary.....	59
1.3.2 Abstract.....	60
1.3.3 Introduction.....	60

1.3.4 Reconstruction of the curriculum at the university level. Case of the Graphic Design program at the University of Boyacá.....	63
1.3.5 Actors and factors that should influence the construction of the curriculum of an academic program.....	65
1.3.6 The curriculum in the teaching task.....	68
1.3.7 Conclusions.....	69
1.3.8 Bibliographical references.....	69

CHAPTER 2.

A LOOK AT THE CURRICULUM FROM THE PARADIGMS AND INTERCULTURALITY IN THE SCHOOL.....71

2.1 The Curriculum as a hegemonizing element.....73 *Jennifer Hurtado Cubillos, Mg*

2.1.1 Summary.....	75
2.1.2 Abstract.....	75
2.1.3 Introduction.....	75
2.1.4 The Curriculum as a hegemonizing element.....	76
2.1.5 Conclusions.....	80
2.1.6 Bibliographical references.....	81

2.2 Curriculum reflecting the social reality in Rural Education.....83 *María Elena Sua Tarazona, Mg*

2.2.1 Summary.....	85
2.2.2 Abstract.....	86
2.2.3 Introduction.....	86
2.2.4 The approach to the Curriculum.....	87
2.2.5 Perspectives of the Curriculum in rural schools.....	88
2.2.6 The role of the Curriculum in rural education.....	91
2.2.7 The knowledge society vis-à-vis the Curriculum.....	91
2.2.8 Conclusions.....	93
2.2.9 Bibliographical references.....	93

2.3 The Curriculum from the complexity paradigm:	
University of Boyacá.....	95
<i>Marisol Soledad García Cordero, Mg</i>	
2.3.1 Summary.....	97
2.3.2 Abstract.....	97
2.3.3 Introduction.....	98
2.3.4 The Curriculum from a paradigm of complexity	
- University of Boyacá.....	99
2.3.5 Complexity in the University Curriculum	
- Case University of Boyacá - Graphic Design.....	100
2.3.6 Curricular approach under this pedagogical model based	
on complex thinking.....	102
2.3.7 The Curriculum as the lived and the hidden.....	104
2.3.8 Conclusion.....	105
2.3.9 Bibliographical references.....	106
2.4 The polysemic nature of the concept of Curriculum.....	109
<i>Mónica Rojas Palomino, Mg</i>	
2.4.1 Summary.....	111
2.4.2 Abstract.....	111
2.4.3 Introduction.....	111
2.4.4 The Curriculum, a polysemic field.....	112
2.4.5 Conclusions.....	115
Bibliographical References.....	116
CHAPTER 3.	
CHALLENGES OF THE CURRICULAR FIELD.....	117
3.1 From the curricular field to the social-economic practice.....	119
<i>María Teresa Bedoya Gutiérrez, Mg</i>	
3.1.1 Summary.....	121
3.1.2 Abstract.....	121
3.1.3 Introduction.....	122

3.1.4 Development.....	123
3.1.5 Bibliographic References.....	126

3.2 Tensions in the curricular field in the construction of the project “Arando La Educación” (Plowing Education).....127
Juan Esteban Quiñones Idárraga, Mg.

3.2.1 Summary.....	129
3.2.2 Abstract.....	130
3.2.3 Introduction.....	130
3.2.4 Actors.....	131
3.2.5 Contexts.....	133
3.2.6 Tensions.....	135
3.2.7 The curriculum field.....	136
3.2.8 Conclusion: The necessary tension.....	139
3.2.9 Bibliographical References.....	139

3.3 Historical problems of the curricular field and interests underlying the public policies implemented in Colombia....141
Martha Inés Stella Medina Gutiérrez

3.3.1 Summary.....	143
3.3.2 Abstract.....	143
3.3.3 Introduction.....	145
3.3.4 Theoretical conception of the Curriculum Field.....	145
3.3.5 Current educational policies and their relation to the construction of Curricula.....	149
3.3.6 Bibliographical references.....	154

CHAPTER 4: THE ROLE OF THE TEACHER IN CURRICULUM DEVELOPMENT.....157

4.1 The teacher as a social subject in the elaboration of the curriculum field.....159
Gabriel Ernesto Barrero Tapias, Mg.

4.1.1 Summary.....	161
4.1.2 Introduction.....	162

4.1.3	The curriculum field: concept, levels and dimensions.....	163
4.1.4	The curriculum field: project of the social subject.....	165
4.1.5	Teacher: social subject in the dimensions of the curricular field.....	165
4.1.6	Teacher's participation in the determination of the curricular field.....	165
4.1.7	Challenges for the determination of the curricular field.....	166
4.1.8	Intellectual exercise of the teacher to overcome the challenges.....	169
4.1.9	Challenges to think of a political and educational proposal.....	170
4.1.10	Bibliographical references.....	172

4.2 Curricular Reflections for a socio-cultural transformation from science education.....175
César Augusto Gutiérrez Salazar, Mg.

4.2.1	Summary.....	177
4.2.2	Abstract.....	177
4.2.3	Introduction.....	178
4.2.4	Purposes and challenges of the curriculum field of science education.....	179
4.2.5	New visions of science, the curricular field and school science education.....	181
4.2.6	Towards the humanization of scientific thought and knowledge in science education.....	184
4.2.7	By way of conclusion.....	187
4.2.8	Bibliographical references.....	188

4.3 Assessment for Learning: Curricular tension in the teacher-student relationship.....191
Claudia Ávila Vanegas, Mg.

4.3.1	Summary.....	193
4.3.2	Abstract.....	194
4.3.3	Introduction.....	194
4.3.4	The curriculum field.....	195

4.3.5 The assessment of learning.....	197
4.3.6 A scenario of curricular tension.....	199
4.3.7 Conclusions.....	201
4.3.8 Bibliographical references.....	202
About the authors.....	203
Peer evaluators.....	213

PRÓLOGO

Invitar a la lectura de un libro sobre Currículo en Colombia, resulta ser una tarea de importante responsabilidad, toda vez que implica, a mi juicio, un triple adeudo ético. Por supuesto, en primer lugar, una compromiso con los autores y autoras, para corresponder a su generosa invitación de presentar en este caso su obra, realizando algunos comentarios al texto, introduciendo algunas reacciones frente al mismo y estimulando a la comunidad académica y educativa en general, a la lectura de lo acá se encuentra escrito, por su pertinencia y potencialidad reflexiva, máxime en contextos formativos que están a merced de incertidumbres, desatadas por los últimos acontecimientos de salud pública mundial, que nos tienen distanciados social y físicamente, tanto a discentes como docentes y al personal educativo en general.

En segundo lugar, hay una profunda responsabilidad con quien leerá la obra, al referir y dar testimonio del valor de ella y su factible lectura, cuidando a éste de algún riesgo de “infoxicación” académica, que nos sofoca en el último tiempo, desde un flujo constante de divulgación de información educativa y supuestamente urgente y necesaria. Lo que, a partir de la tarea del prologuista, permite de un primer vistazo, encontrar una previa lectura que sintetice algunas ideas bastante relevantes que, podemos dar fe, se encontrarán en este libro, principalmente sobre las relaciones del Currículo con la práctica docente, la interculturalidad en la escuela, la evaluación y los propios desafíos del campo curricular, entre otros aspectos.

Y, en tercer lugar, creo, hay un compromiso fundamental e irrestricto con la academia en general, al servir de posible criba, que revisa el aporte o no, a aquello que se ha llamado *el campo del Currículo* o mejor, *el campo de los estudios curriculares en Colombia*. Un terreno que por muchos años ha tenido tras de sí, un lastre difícil de liberar, principalmente por las preocupaciones y disposiciones de orden práctico, técnico e incluso instrumental, que han acompañado a dicho concepto y que, para muchos, ha sido unívoca forma de entenderse, al ser visto como una “teoría

sobre la instrucción” (*training*) por cuanto en palabras de Martínez, Noguera y Castro (2003) dicho campo “apunta a lograr la mayor eficiencia y productividad de la instrucción mediante su diseño y programación minuciosa, despliega su acción sobre un conjunto amplio de instituciones dentro de las cuales la escuela es tan solo una de ellas, al lado de la fábrica, del ejército, de la empresa, del taller, de la cárcel, etc.” (p. 27).

Interesante y pretérita mirada, que ha acompañado las posturas no solo de los críticos del Currículo en nuestro país, sino también de muchas autoridades educativas y administrativas de la educación, en los distintos niveles formativos (básica, media y superior), que curiosamente siguen vinculando un concepto que, desde su base etimológica, apunta a movimiento, trayectoria, curso y desplazamiento, con la rigidez e inmovilidad de los planes de estudio. Aspecto ayudado, además, por el exiguo apoyo de la normativa nacional para ampliar la mirada y potencializar al Currículo, como proceso emancipador, que no un mero dispositivo de control.

Por supuesto, no se trata acá de desconocer históricamente, los desafortunados efectos de dicha concepción del Currículo en Colombia, con marcada afectación sobre la organización socioeducativa y las culturas escolar, discente y docente, así como sus perversos efectos sobre las prácticas educativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Más bien, se trata de introducir el cuestionamiento sobre esa mirada unívoca del Currículo, sus significados y las escasas referencias sólidas, que nos permitan leer un desarrollo adecuado del campo curricular en nuestro país, sin demérito igualmente de las iniciativas que vienen poco a poco tomando forma, principalmente en los ámbitos universitarios (Montoya, 2014).

Afortunadamente, hemos venido observando la emergencia de otras lecturas de esta tradición anglosajona en la reflexión educativa, que por distintos caminos ha llegado al territorio formativo nacional y empiezan a traer otras miradas, sobre el necesario diseño cooperado del Currículo por parte del profesorado y la investigación del mismo, el carácter y relevancia de lo biográfico-narrativo en el análisis y diseño curricular, el

REPENSAR EL CAMPO CURRICULAR PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

reconocimiento de sus posibilidades de crítica transformación social, así como la legitimación de los múltiples saberes que circunscriben el escenario escolar, siempre enmarcado en los contextos sociales, económicos y culturales que bordean y determinan los centros educativos.

Acá debemos recordar que, pese a una historia vinculada a disposiciones técnicas, normativas e instrumentales, con autores como Franklin Bobbit, Ralph Taylor e Hilda Taba, la reflexión del currículo no ha quedado solamente en ello, el giro procesual en este, por parte de Joseph Schwab, además del reconocimiento de la participación del profesorado y un enfoque investigativo en su diseño y desarrollo con Lawrence Stenhouse, nos ha dado además, la posibilidad de pensarlo en clave deliberativa y democrática, a propósito de la tesis de William Reid. Hoy en día, ya no nos es posible pensar el Currículo, sin sus posturas críticas y análisis sociocrítico de la educación con autores como Michael Apple, Peter McLaren y Henry Giroux. Sin olvidar, las preocupaciones más contemporáneas de este, con los desarrollos teóricos y las investigaciones de sendos reconceptualistas de la talla de William Pinar, donde las preguntas por la identidad, lo femenino, la multiculturalidad, el género, la decolonialidad, entre otros, se nos cruzan en un cuestionamiento postcrítico de los escenarios educativos.

Ya más cerca a nuestra lengua castellana, con autores como José Gimeno Sacristán, Jurjo Torres Santomé, Jaume Martínez Bonafé, Antonio Bolívar y Ángel Díaz Barriga, entre muchos otros y otras, que han coadyuvado a desarrollar un concepto en nuestra lengua, que no puede estar nunca desvinculado en sus desarrollos teóricos en educación, de preocupaciones de índole económico, político, social y cultural. Además de los importantes aportes de un autor como Da Silva (2010), quien amplía la comprensión del Currículo en términos de “(...) trayectoria, viaje, recorrido. El currículo es autobiografía, nuestra vida, currículo vitae. En el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad” (p. 150).

Y es con todo lo anterior, como podemos referir que el presente libro hace un aporte más, al desarrollo de ese embrionario campo curricular

en nuestro país, por cuanto se observa en varios de sus capítulos, la vivificación de preguntas relevantes por el significado del Currículo y su valoración como campo y concepto. Necesario para repensar los escenarios educativos que actualmente se encuentran en transformación, para algunos de manera más tranquila, pero para otros, de formas aceleradas, incluso caóticas, ambos casos tras la búsqueda de respuestas al reto de no perder los horizontes formativos y de acompañamiento educativo a millones de estudiantes que igualmente sortean la incierta cotidianidad educativa en casa.

Trece apartados distribuidos en cuatro capítulos, donde se podrán encontrar preguntas sobre la distancia entre la teoría y la práctica educativa en el terreno del Currículo, la inquietud sobre las razones del por qué alguna parte del profesorado desconoce el campo curricular. Cuestionamientos sobre quién o quiénes deben participar en el diseño del Currículo para atender los retos que se ciernen sobre el campo, ante la actual emergencia educativa mundial y la explosión de las tecnologías de la información y la comunicación, como “salvavidas” de los procesos formativos en el entretanto de la pandemia y posterior a ella.

De igual manera, en el presente libro, se encuentran multiplicidad de intereses y posturas que indagan a partir del término Currículo, aspectos variados del quehacer educativo, se retorna a la pregunta por la complejidad del concepto, su posible carácter unívoco y las implicaciones que derivan de ellos en la práctica. No solo por su determinante poder sobre la configuración de políticas públicas en educación, sino también, por la manera en que este puede potencializar o no, los procesos sociales que se vean envueltos en la sociedad colombiana o las sociedades latinoamericanas, además de poner nuevamente sobre la mesa las inquietudes por el papel del profesorado en torno al Currículo, por lo que este, no debe ser visto como un mero neutralizador de formas de emancipación en los procesos formativos.

A manera de cierre y sin más preámbulos, dar paso a lectores de este texto, que vuelve a preguntarse, en este caso desde Latinoamérica y específicamente, desde el suroccidente colombiano, por la vigencia del

REPENSAR EL CAMPO CURRICULAR PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

campo del Currículo, como escenario conceptual, teórico y práctico para pensar y aportar a la educación, con sus respectivos procesos formativos que apuestan por lo humano. Reconociendo los inmensos retos que se abocan no solo al Currículo, sino a lo educativo en general, escenarios contemporáneos y pandémicos, donde se pudiera decir que *ha desaparecido la escuela* misma, o por lo menos ha quedado en doloroso suspenso de sus formas y prácticas históricas. Pero, no como una superación de ella, sino como la respuesta viable, de formar a la distancia física que nos implica la situación de salud pública hoy en día. Acá el Currículo, una vez más, no puede ser el mismo: debe transformar las prácticas educativas, pese a las voces de algunos y algunas representantes gubernamentales, que pretendan que siga siendo el mismo dispositivo de instrucción, como precariamente se le ha entendido en nuestro país.

Edisson Cuervo Montoya, Dr.

Cali, julio de 2020- Universidad del Valle

Referencias bibliográficas

- Da Silva, T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução nas teorias do Currículo* (3ª Ed.). Belo horizonte: Autentica Editora.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia* (Segunda edición). Bogotá: Magisterio.
- Montoya, J. (2014). Currículo Studies in Colombia. En *International Handbook of Currículo Research*, ed. William F. Pinar (pp. 134-150). Abingdon: Routledge.

CAPÍTULO 1.

PERSPECTIVAS CURRICULARES

DESDE LA PRACTICA DOCENTE

Curricular perspectives from the Teaching Practice

1.1

TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

RETOS Y OPORTUNIDADES EN
TIEMPOS DE CAMBIOS

*Rosaura Rojas Monedero
Sandra Liliana Castillo Vallejo*

Cita este capítulo:

Rojas Monedero, R. y Castillo Vallejo, S. L (2020). Transformación curricular: Retos y oportunidades en tiempos de cambios. En: Rojas Monedero, R. *Repensar el campo curricular para la transformación educativa* (pp. 25-38). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

1.1 TRANSFORMACIÓN CURRICULAR: RETOS Y OPORTUNIDADES EN TIEMPOS DE CAMBIOS

Rosaura Rojas Monedero, Ph. D*

<https://orcid/000-0003-1008-5338>

Sandra Liliana Castillo Vallejo, Ph. D**

<https://orcid.org/0000-0001-6475-0618>

1.1.1 Resumen

A través de este escrito, se reflexiona sobre la necesidad actual de transformar los Currículos en Colombia, a partir de las experiencias vividas durante el confinamiento obligatorio, generado como consecuencia del Covid-19.

También, se explora la necesidad de replantear los modelos de formación de los estudiantes y los maestros en formación. Seguidamente, se destacan los retos y las oportunidades que emergen, de manera inevitable, en momentos de cambios como los que trae consigo una pandemia. Trasladar los procesos educativos a los hogares hizo necesario el uso de la tecnología y con ello el reto que se vive por miles de colombianos al no contar con los equipos y cobertura de internet.

Finalmente, se plantea el reto de romper algunos paradigmas referidos a la escala evaluativa en tiempos de pandemia y la incorporación de los ambientes virtuales como escenarios propicios para fomentar el conocimiento.

Palabras claves: modelos de formación, acceso tecnológico, paradigmas, pandemia.

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

✉ rosaurarojas@usc.edu.co

** Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

✉ sandracastrillo@usc.edu.co

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

1.1.2 Abstract

This paper reflects on the perentory need to transform the curricula in Colombia based on the experiences lived during the mandatory lock-down caused by COVID-19.

It also explores the necessity to reformulate the students and teachers in training educational models.

Next, it underlines the challenges and opportunities that emerge, inevitably, in times of change as the ones brought by this pandemia. Transferring the formative processes home, demanded the use of technology which highlighted the struggle that thousands of Colombians face, without tech devices and no internet coverage.

Finally, a challenge arises to break some paradigms related to the evaluative scales in times of COVID-19, and the incorporation of virtual environments as proper settings to foster knowledge.

Keyword: training models, technological access, paradigms, pandemic.

1.1.3 Introducción

En el mes de marzo de 2020, Colombia se vio afectada, al declararse la pandemia por la enfermedad denominada Covid-19; frente a esta situación y en aras de proteger la vida de los ciudadanos colombianos, el Estado decretó un confinamiento obligatorio en todo el país.

Dada a esta situación coyuntural, todos los jardines infantiles, instituciones educativas y universidades tanto públicas como privadas, cerraron sus puertas y tuvieron que pasar de la presencialidad de sus clases a utilizar los ambientes virtuales como escenarios educativos para continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se venían desarrollando.

Como consecuencia de todo lo anterior, tanto las familias como los estudiantes y maestros, tuvieron que enfrentarse a algunos retos que surgieron con el uso de la tecnología al servicio de las clases a distancia y su adaptación a lo que sería su nueva vida, al menos durante el confinamiento.

Dada esta situación, se reflexiona sobre la necesidad de generar transformaciones curriculares, al replantear los modelos de formación, teniendo en cuenta las falencias evidenciadas durante esta crisis. Además, se hace inminente incorporar elementos de la educación emocional, valores sociales como la empatía y el desarrollo de habilidades como asertividad y la solución pacífica de conflictos.

Finalmente, se pretende romper paradigmas referidos a la evaluación y reflexionar acerca de sus escalas numéricas para evaluar y el hecho de pensar que los procesos de aprendizaje y enseñanza solo se dan en el escenario del salón de clases.

1.1.4 Modelo de formación en una sociedad cambiante

Como consecuencia de la pandemia declarada por el virus del Covid-19, el Gobierno Colombiano declaró el estado de emergencia sanitaria, obligando a que millones de estudiantes de todos los niveles de la educación, padres y maestros tuvieran que continuar con sus actividades desde sus casas. Esto condujo a la implementación del uso de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para continuar el desarrollo de las actividades cotidianas.

Esta situación coyuntural, ya mencionada, dejó al descubierto los cambios que la emergencia trajo consigo, un panorama de oportunidades y de transformaciones urgentes. También evidenció que, desde el sistema educativo, el país no estaba preparado para pasar de la presencialidad a los ambientes virtuales de aprendizaje y enseñanza.

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

Considerando los aportes de Cobo & Bustos (2018) quienes destacan la importancia de reflexionar sobre los cambios que se deben hacer en los modelos de formación de los estudiantes y de los maestros. En este sentido, la educación debe tener un horizonte común de identidad a lo que se hace. Para ello el ejercicio consiste en definir horizontes conceptuales, caracterizar los sujetos y transformar las prácticas.

En cuanto a los estudiantes, es importante tener claridad en que dicho modelo debe responder al tipo de ciudadano que se requiere formar. Un ciudadano íntegro que responda a las necesidades actuales, capacitado para afrontar situaciones tales como una pandemia mundial.

Ante este tiempo de cambio, provocado por el Covid-19, se retoman los aportes de Morín (1999), con su obra titulada *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, una reflexión sobre cómo formar para la consolidación de una educación que contribuya al futuro viable, un futuro que demanda, no solo crear cambios de pensamiento sino también, romper paradigmas.

Dentro de estas transformaciones que deben tener los Currículos para adaptarlos a la actualidad, se considera importante retomar elementos de la educación emocional, una educación que hace varios años fue sacada de la mayoría de los contenidos curriculares de las instituciones educativas. Entendiendo que este tipo de educación implica “el bienestar de la persona, predominando la regulación y gestión de las emociones negativas, potencializando las positivas para alcanzar dicho bienestar” (Bisquerra et al. 2012).

Por lo anterior, la educación emocional brinda a los estudiantes herramientas que les permiten autorregularse, logrando su óptimo bienestar. Justo esta carencia es uno de los puntos evidenciados en estos días de confinamiento obligatorio en los hogares colombianos.

Los estudiantes, no tienen las herramientas suficientes para afrontar todas estas emociones generadas por los cambios que han tenido que hacer de su vida cotidiana, el no poder salir, el no poder compartir con

sus amigos, ir al parque entre otras actividades que han dejado de hacer a raíz del confinamiento.

En esta misma línea Marina (2005) señala que la educación emocional es “un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que indique los fines y debe prolongarse en una educación de virtudes que permita realizar los valores fundamentales” (p. 27).

Es una necesidad que a partir de esta coyuntura que se vive en Colombia y a nivel global, los modelos de formación en la educación deben replantear varios aspectos, uno de ellos es incorporar contenidos que más allá de los conocimientos cognitivos, propendan por la formación del ser.

Incorporar estos elementos en los contenidos curriculares, asegura el desarrollo integral de las personas, a partir del fomento de competencias emocionales facilitando a los niños mejorar la comunicación, gestionar adecuadamente los conflictos, contar con las habilidades para la toma de decisiones, la planificación de su vida, el fortalecimiento de la autoestima. Además, de desarrollar una actitud positiva ante la vida (Bisquerria, 2007).

También, es importante fortalecer la gestión emocional que según Bisquerria (2014), hace referencia a “la facultad para manejar las emociones de forma asertiva. Es tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento” (p. 35).

La regulación emocional, es la capacidad de gestionar adecuadamente las emociones, exige un nivel de conciencia para ser coherentes con el manejo y manifestación asertiva de la emoción. También implica, estar en capacidad para autogenerar emociones positivas, por ejemplo, motivarse a sí mismo.

El formar a los estudiantes en educación emocional, les permitirá fortalecer la inteligencia emocional, que Goleman (1995), relaciona al referirse a la habilidad de sentir, entender, controlar y modificar los estados de ánimo ajenos y propios. Esta comprensión de las emociones ajenas

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

evidencia la necesidad de generar una empatía para lograr dicho fin, manifestando una estrecha relación entre ambos términos (empatía, inteligencia emocional).

Dentro de los cambios que se sugieren para este modelo de formación, también es importante potencializar algunos valores sociales como la empatía, y habilidades como asertividad y solución pacífica de conflictos.

El incorporar estos elementos, permitirá que los estudiantes tengan las suficientes herramientas para enfrentar situaciones cotidianas y coyunturales con una mayor asertividad.

En términos generales, la transformación curricular invita al replanteamiento del modelo de formación que realmente se requiere para una sociedad cambiante. Una sociedad necesita ciudadanos capaces de afrontar las adversidades y los cambios que se presenten, hombres y mujeres competentes emocionalmente, que sepan cómo gestionar sus emociones, logren ser asertivos con sus actos y solucionar de forma pacífica sus conflictos.

Dentro de esta necesidad de transformar los modelos de formación, también se debe replantear la preparación profesional del maestro, visto como ser concreto que hace parte de una sociedad que evoluciona y que asume nuevas exigencias.

La preparación profesional del maestro tiene una gran importancia, tanto en la educación preescolar, la primaria, bachillerato, y en la educación superior (licenciaturas y posgrado). En la actualidad, se hace necesaria la reflexión y el análisis acerca de las herramientas que debe tener el educador.

En estos tiempos de pandemia, cuando que la tecnología ha dejado de ser una alternativa, para convertirse en una necesidad, quedan al descubierto las pocas habilidades técnicas y pedagógicas para la educación virtual de algunos docentes. Evidenciando un vacío en la formación del uso de estas plataformas tecnológicas.

En este sentido, los centros educativos deben de transformar sus prácticas, incluso hasta los procesos con los que imparten la disciplina, que, de acuerdo a Arce (2017) la participación de la Institución educativa en la resolución de los conflictos que se presentan entre los estudiantes, está mediada por el cumplimiento de la norma, un método tradicional que debe replantearse.

A este respecto, también se ha notado la poca empatía y tolerancia del maestro, demostrando la necesidad de una formación en competencias socioemocionales. Por ello, es preciso que la formación del docente, aparte de desarrollar habilidades pedagógicas y disciplinares, también se interese por desarrollar otras competencias que le permitan actuar con mayor coherencia ante situaciones coyunturales como lo es una pandemia.

Es claro que tanto los maestros como los estudiantes están intentando hacer las cosas lo mejor posible ante este confinamiento obligatorio, sin embargo, es necesario que, desde los centros educativos y las universidades colombianas se realicen los cambios y ajustes en los diferentes modelos de formación.

1.1.5 Uso y acceso a las tecnologías

Otro de los grandes retos que ha traído consigo el confinamiento obligatorio en Colombia, producto de la pandemia por el Covid-19, es la necesidad de utilizar diversas herramientas tecnológicas para el desarrollo de los cursos en todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, el mayor impacto en el sistema educativo ha sido pasar de la presencialidad a la virtualidad, teniendo como limitante el manejo de la tecnología y el acceso a una buena conectividad a Internet para favorecer la educación a distancia, sobre todo cuando se trata de momentos de comunicación síncrona.

Esto se ve reflejado en las cifras que, de acuerdo con el último censo del Dane, indican que solo el “43 por ciento de las personas del país

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

tiene acceso a internet fijo o móvil. De acuerdo con el Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana, el 17 por ciento de los estudiantes universitarios de Instituciones de Educación Superior privadas no tiene ni computador ni internet; en las Instituciones de Educación Superior públicas, la cifra es del 29 por ciento” (Chacón Mateo, 14 de mayo de 2020). Solo el 17 % de los estudiantes rurales tiene internet y computador (Periódico el *Tiempo*, p. 1).

En el caso de la educación de menores de edad, “el 48 por ciento de los rectores de colegios públicos y 12 por ciento de privados consideran que sus docentes no tienen habilidades técnicas ni pedagógicas para educación virtual” (Chacón Mateo, 14 de mayo de 2020).

Colombia no se había enfrentado a la obligatoriedad de estos modelos de enseñanza y aprendizaje en los que se privilegia el uso de las TIC. Mientras el sector público se reforzó con aplicativos como “Aprende Digital”, estrategia del Ministerio de Educación, o el seguimiento a los más pequeños por medio del trabajo telefónico de las madres comunitarias del ICBF, el sector privado y la educación superior dependían más de su propia infraestructura y creatividad para seguir enseñando desde la casa.

En este mismo sentido, las TIC para la formación están sujetas a los avances de las telecomunicaciones y las tecnologías de la información, así como a las transformaciones que en el campo de la enseñanza se van dando por efecto de la integración y/o adaptación de dichas tecnologías (Quintero, 2020).

De acuerdo con Quintero (2018), la tecnología puede ser abarcable desde lo tangible y lo intangible desde los procesos cíclicos-acumulables en la sociedad moderna recurrentes en el uso y el desuso. Sin embargo, por la coyuntura de la Covid-19, fue necesario que todos los centros educativos hicieran parte de esta sociedad digital.

Lo que resulta ser un verdadero desafío para la educación actual, pues la evolución tecnológica es una realidad en el momento coyuntural que se vive como consecuencia de la pandemia.

Los resultados de los procesos educativos llevados a cabo durante el confinamiento, hasta el momento, no han sido evaluados, no obstante, para algunos estudiantes la experiencia de aprendizaje ha sido buena porque han logrado continuar su proceso sin mayores inconvenientes (aunque con críticas al considerar que el modelo virtual no sustituye por completo al presencial). Para otros les ha resultado muy complejo llevar satisfactoriamente el proceso de aprendizaje al señalar que no se cuenta con conectividad en internet o con computadores. Otros, sencillamente, no han podido continuar.

Si hay algo que queda al descubierto, en medio de toda esta pandemia es que, definitivamente, se debe potenciar el desarrollo de competencias tecnológicas en los maestros que se están formando para sacar el mejor provecho de las tecnologías que se tienen al alcance y así completar la triada junto a las competencias disciplinares y las pedagógicas que todo docente debe conocer para potenciar la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje lo que redundará en un modelo sólido de formación del profesorado.

También queda al descubierto la importancia de lograr sinergia entre la escuela y las familias, pues ambas instituciones deben hacer un trabajo colaborativo. Al reforzar en casa los conocimientos aprendidos en la escuela, permite que las familias mejoren y generen un nivel de conciencia sobre sus prácticas cotidianas y el mejoramiento de las mismas (Rojas, 2020).

Lo anterior indica la importancia de que tanto la escuela como la familia, trabajen en sintonía entorno al uso adecuado de las tecnologías. El fortalecer esta educación previene que los estudiantes sean víctimas de situaciones como *ciber-bullying* que se desarrolla a través de las redes sociales; incluso los teléfonos celulares con plataformas de mensajería en tiempo real se han convertido en reales dolores de cabeza para las víctimas de acoso escolar (Moscoso, 2020).

En términos generales, se refleja que el país debe mejorar su infraestructura tecnológica y generar oportunidades para garantizar el acceso

a la tecnología, un trabajo articulado en el que la participación del sector privado y diferentes entidades gubernamentales será necesaria.

1.1.6 Cambios de paradigmas

Esta situación coyuntural, generada por la pandemia, también invita a la reflexión sobre las transformaciones que se deben generar desde la educación y romper algunos paradigmas es otro de los grandes retos.

Phil Christman, profesor de la Universidad de Míchigan en Ann Arbor, como parte de un análisis de varios docentes sobre la pandemia en “The Chronicle of Higher Education”, señaló que debía eliminarse la calificación numérica para pasar solo a los conceptos de aprobado y reprobado.

Lo anterior, alude a una discusión que ya se ha tenido en Colombia, la necesidad de replantear la escala evaluativa con la que se califica a los estudiantes, discusión que, con mayor afán, es retomada en la actualidad, pues es complejo continuar con el mismo modelo evaluativo creado para la presencialidad, cuando los estudiantes están siendo formados a través de ambientes virtuales.

Esto ya ha sido replanteado desde la Universidad de los Andes en la actual contingencia donde se propuso que la escala de evaluación fuera cualitativa y no cuantitativa, tomando en cuenta la flexibilidad que se debe tener ante momentos de crisis o época de cambios, producto de situaciones como la pandemia que hoy se vive. Hay quienes creen que ese modelo, que usa una evaluación donde se privilegia la reflexión y la comprensión es el que se debe aplicar en todas las ramas de la educación al finalizar la pandemia en Colombia.

Si bien esta idea aún genera divisiones, es clara, la necesidad de replantear las escalas evaluativas en todos los niveles de la educación formal y más aún en todas las adaptaciones que se han tenido que hacer a partir de la contingencia.

Otro de los paradigmas que debe ser replanteado, es el pensar que solo se aprende en un salón de clases, pues, queda claro que también puede hacerse a través de los ambientes virtuales y los ecosistemas digitales de aprendizaje definidos por Freire (2014) como “sitios en línea que prestan servicios educativos que reúnen a grupos y personas para la realización, manejo y reusó de contenidos digitales, con el fin de aplicarse en prácticas educativas abiertas”; lo que invita a replantearse un Currículo con una visión de innovación que responda al ciudadano que se desea formar en pleno siglo XXI.

No obstante, todas las ideas que puedan surgir haciendo uso de las TIC para apoyar la Educación en Colombia, deben pasar primero por reconocer que aún existe una brecha digital que hay que saldar. Por tanto, es necesario tener presente que la mayoría de la población colombiana no está acostumbrada a esta modalidad de enseñanza y aprendizaje y que, además, no cuenta con las tecnologías al alcance de sus manos para seguir un proceso de formación y de aprendizaje.

1.1.7 Conclusiones

La pandemia declarada por el virus llamado Covid-19, ha traído consigo grandes retos y transformaciones que deben ser asumidos desde la Educación en Colombia. Destacándose la importancia de replantear el modelo de formación que deben tener los estudiantes y los maestros en una sociedad que evoluciona, en la cual afloran otras necesidades y demandas, y por lo tanto el desarrollo de nuevas competencias. Competencias que deben articular lo didáctico, disciplinar y tecnológico.

A los estudiantes se les deben brindar las suficientes herramientas que les permitan responder de forma asertiva y desde el manejo de emociones, cuando ellos estén frente a situaciones adversas que impliquen cambios en su cotidianidad.

Maestros y estudiantes deben complementar su formación en el uso y manejo de las herramientas tecnológicas para poder garantizar calidad en el proceso virtual formativo.

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

Los ambientes virtuales para llevar a cabo los procesos educativos, dentro del contexto generado por la pandemia, traen nuevos retos y uno de ellos es que todos quienes accedan a la educación que ofrece en el país tengan acceso a internet, situación que debe ser asumida desde el Ministerio de Educación y los entes territoriales.

Es necesario reevaluar los dos paradigmas desarrollados en esta reflexión, generando transformación y cambios que respondan a las necesidades exigidas por la situación coyuntural que se vive en Colombia y en el mundo.

1.1.8 Referencias Bibliográficas

- Arce, A. (2017). Discursos de los y las adolescentes escolares: la naturalización de la violencia presente en la vida cotidiana de una institución educativa. Universidad Santiago de Cali. Retrieved from <https://repository.usc.edu.co/handle/20.500.12421/22>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales. Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2012). ¿Cómo educar las emociones? “La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia”. Esplungues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. En L. López, *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 223-250). Madrid: Wolters Kluwer.
- Cobo Dorado J. & Bustos O. (2018). Desafíos actuales en la formación docente. En: Leal Castro [... y otros]. *La formación docente: entre el conocimiento científico, pedagógico y didáctico*. (pp. 63-80). [Ebook]. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. Retrieved from <http://repository.usc.edu.co:9191/xmlui/>
- Freire, J. (2014). *Ecosistemas Digitales de aprendizaje*. <https://ecosistemas-de-aprendizaje.webnode.es/ecosistemas-digitales-de-aprendizaje/>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 27-43.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Traducción: Aguilar, Vázquez Irasema y Thierry G., David René.
- Moscoso SÁCHICA, Y. (2020). Mobbing, Bullying, Acoso Escolar, Matoneo ¿Quién es el acosador? En: Arce Cabrera, A. M. y Rojas Monedero, R. (Eds. Científicas). *Tejiendo Paz desde las aulas*. (pp. 13-55). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Quintero Cano CA. Ontología epistemológica de la tecnología. *bol. redipe* [Internet]. 1 de abril de 2018 [citado 13 de abril de 2020];7(4):44-53. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/480>
- Quintero Cano, C. (2020). Humanidades y diálogos con la educación y la ética. La ética: enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp. 152-166). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Rojas Monedero, R. (2020). La Educación para la Paz como estrategia en la prevención de conductas violentas en el aula, contexto Colombia y México. En: Giraldo García, L. K. y Guevara, L. X. (Ed. Científicas). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. (pp. 33-52). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

1.2

EL CURRÍCULO:

UN PUENTE ENTRE LAS
INTENCIONES Y LA ACCIÓN

Clara Inés Oyola Rúa

Cita este capítulo:

Oyola Rúa, C. I. (2020). El Currículo: Un puente entre las intenciones y la acción. En: Rojas Monedero, R. *Repensar el campo curricular para la transformación educativa* (pp. 41-55). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

1.2 EL CURRÍCULO: UN PUENTE ENTRE LAS INTENCIONES Y LA ACCIÓN

Clara Inés Oyola Rúa, Mg.*

<https://orcid.org/0000-0002-4617-6437>

1.2.1 Resumen

En este escrito se reflexiona sobre el Currículo desde el quehacer docente con base en los aportes realizados por algunos académicos investigadores del tema. En él, se intenta definir el Currículo y abordar brevemente el campo curricular con la intención de aportar algunos elementos para su comprensión. Posteriormente, se marca un énfasis en la presencia de aspectos tanto formales como prácticos del campo del Currículo y se concluye con una reflexión sobre el papel de los docentes en este ámbito y la importancia de su participación para responder al compromiso de transformación social en el que están implicados.

Palabras clave: Currículo; campo curricular; teoría y práctica.

1.2.2 Abstract

In this writing reflects on the Currículo from the teaching perspective and based on the contributions made by some academic researchers on the subject. It attempts to define the Currículo and briefly address the curricular field with the intention of providing some elements for its understanding. Subsequently, an emphasis is placed on the presence of both formal and practical aspects of the field of the Currículo and concluded with a reflection on the role of teachers in this field and the

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

✉ clara.oyola00@usc.edu.co

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

importance of their participation in responding to the commitment of social transformation in which they are involved.

Keywords: Currículo; curricular field; theory and practice.

1.2.3 Introducción

Cualquier momento será oportuno para que los docentes refresquen las ideas que tienen sobre el Currículo y conozcan y comprendan el campo en el que se desarrolla, por los importantes alcances que tiene este producto cultural enmarcado en la institucionalidad. Con esta intención, este ensayo ofrece un acercamiento a los elementos conceptuales del Currículo y a su campo y se centra en valorar cómo diversos autores han reconocido dos vías en su conceptualización, una que lo vincula como intención, proyección o teoría y, otra, que lo acerca a la realidad, a la vida cotidiana, a la práctica. En este escenario se sitúan los docentes, el interés es provocar en ellos reflexiones en torno a la importancia de su participación tanto en la construcción del Currículo, como en la reproducción de este a través de la práctica.

1.2.4 El Currículo

Desde comienzos del siglo XIX aparecieron los primeros acercamientos al término Currículo. Para Sanz (2004) el curriculum, una palabra proveniente del latín cuyo significado está referido a “carrera” o “corrida”, tiene corta vida. Según sus planteamientos, lo curricular se inició en 1918 con la publicación del libro *The Curriculum* del estadounidense Franklin Bobbitt y desde entonces se observó como un área explícita de teorización e investigación. Esta obra surgió en un periodo en el que “emerge con fuerza un movimiento centrado en la cuestión de ¿qué es lo que la escuela debe de enseñar?, como un problema que debía ser abordado de forma científica” (Salinas, 1994; como se citó en Sanz, 2004, p. 3).

Otros aportes del ámbito conceptual que contribuyeron a la exploración y comprensión del término Currículo en este ensayo, fueron traídos por Del Basto y Sabogal (2015) en su artículo “Una mirada crítica a la relación Currículo sociedad”: el primero es el de Stenhouse, quien entendió el Currículo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (1998, p. 4). Del mismo modo, Sacristán sostuvo que “Si el currículo es el puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad, es preciso analizar la estructura de la práctica donde queda plasmado” (Sacristán, 2002; como se citó en Del Basto y Sabogal, 2015, p. 4).

De otra parte, se acogieron postulados de Alba (1998), quien como producto de sus investigaciones concibió el Currículo como: “Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse” (p. 3). Dicha propuesta se integró por “aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares” (p. 4), que se relacionan con lo que acontece en el Currículo en el ámbito social educativo.

Con los conceptos citados, se recapitula para reseñar por un lado el hecho de que se otorgue “corta vida” al término Currículo, lo que necesariamente se asoció con el surgimiento del campo curricular que se abordará más adelante. Y, por otro lado, para advertir la presencia de elementos tanto formales como prácticos en el Currículo; expresados, en resumen, así: “estructurales-formales y procesales-prácticos” (De Alba, 1998); principios y rasgos fundamentales que se trasladan a la práctica (Stenhouse, 1998; en cita de Del Basto y Sabogal, 2015, p. 4); y “un puente entre la teoría y la acción, o entre intenciones o proyectos y realidad” (Sacristán, 2002; como se citó en Del Basto y Sabogal, 2015, p. 4).

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

En lo que sigue, se plantearon algunas ideas para contribuir al abordaje del campo curricular. En su artículo “Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas”, Díaz Barriga (2003) afirmó que el campo del Currículo tuvo amplio debate en el siglo XX y se reconoció como una disciplina que creció al amparo de la ciencia de la educación, como respuesta a la necesidad de educar a la población estadounidense en la era industrial. Aunque el desarrollo conceptual y práctico de esta disciplina fue impulsado por la academia, según este autor, “sus diversas perspectivas analíticas evolucionaron de una manera tan dinámica que la tornaron impredecibles por la multiplicidad de temáticas que son objeto de discusión” (p.2) y por la multiplicidad de sentidos, que hacen necesario aclarar en qué sentido se emplea, cuando se usa esta noción (Currículo).

Por lo anterior, Díaz Barriga aportó a la conveniente distinción entre *currículo* y *disciplina curricular*. Del primer término expresó, hace ya casi dos décadas, que estaba disolviéndose como consecuencia de su carácter polisémico, y apoyado en otro autor lo presentó como “un concepto sesgado valorativamente, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser” (Bolívar, 1999, p. 27, citado en Díaz Barriga, 2003). Así, se impuso la necesidad de acompañar el término con una cantidad de adjetivos que ayudaran a su conceptualización y significación, como ocurre con: formal u oculto, por ejemplo; destacando, sin embargo, cómo estos adjetivos terminaron aportando a construir el sentido de lo curricular.

En consecuencia, el término Currículo se asemejó a otros como evaluación y planificación, que se logran precisar sólo por medio de adjetivos, por ejemplo: evaluación formativa o planificación estratégica, etc.; lo que según Díaz Barriga (2003) permitió ver “la realidad educativa como un proceso complejo con puntos de vista singulares” (p.3). Estas particularidades que se añadieron al término Currículo respondieron a los desarrollos de la teoría educativa del siglo anterior y a unos intereses del momento: “los conceptos Currículo, evaluación y planificación están sujetos a una tensión: la de su racionalidad originaria (eficientista, conductual, gerencialista) y la diversidad impuesta por lo singular, particular, único e irreplicable de un acto educativo que reclama ser interpretado” (Díaz Barriga, 2003, p. 3).

En cuanto al segundo aspecto enunciado, *disciplina curricular*, Díaz Barriga (2003) advirtió que las virtudes e inconvenientes derivados de la conceptualización del Currículo no se podían vincular con su configuración como disciplina y, con base en esta premisa y desde sus aportes, se inició el abordaje del campo curricular en el siguiente apartado.

1.2.5 El campo del Currículo

Según Díaz Barriga (2003), diversos aspectos investigados en la escolaridad, tales como: la forma de seleccionar, organizar y distribuir los contenidos hacia distintos enfoques, las brechas o rupturas, la realidad de las aulas, la discrepancia entre el Currículo pensado y el vivido, así como lo aprendido sin que mediara una intención, demandaron el reconocimiento de una disciplina que ya existía y estaba sustentada bajo una conceptualización articulada. A esta disciplina se denominó campo del Currículo, además, se precisó que no diferenciar entre “Currículo” y “disciplina curricular” podría ocasionar que las dificultades evidenciadas en la delimitación del primero pusieran en duda el desarrollo de la segunda, cuando era claro que el campo curricular surgió en el marco de la teoría educativa del siglo XX, que se creó como respuesta a las necesidades de la sociedad industrializada y se acogió en la educación (p. 4).

Con lo dicho hasta aquí, se destacó la importancia que representa distinguir el concepto Currículo de la disciplina curricular, porque esto implica abrirse a un campo que amplía las posibilidades de estudio, comprensión y acción del Currículo. De otra parte, se reitera la división entre lo teórico y lo práctico, acentuado esta vez por la mención entre lo pensado y lo vivido o entre todo lo que alberga la formulación conceptual y lo que acontece en la realidad educativa. Con esto se volvió sobre esa doble ruta mantenida en el tiempo, para subrayarla como interés central en este ensayo, porque pone de manifiesto las singularidades del acto educativo y las realidades del aula, que demandan interpretación y divulgación.

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

Ya insertos en el campo curricular, se revisaron aspectos de este campo en la educación superior de América Latina, con las contribuciones de Díaz Villa (2016), quien lo interpretó como “Un campo disímil que posee una diversidad de estructuras organizativas y una gran variedad de dinámicas” (p.24) que presentan inconvenientes a la hora de unificar las pautas para describir y analizar tanto los discursos que lo sostienen, como los roles de sus participantes y de los organismos que lo agencian. No obstante, el mismo Díaz Villa (2016) señaló que lo asumido regularmente como campo curricular en este nivel educativo, implica:

Un amplio escenario de prácticas y procedimientos relacionados con el quehacer genérico de las instituciones dedicadas a la formación en las diversas áreas del conocimiento. Este quehacer se concentra en aspectos metodológicos, técnicos e instrumentales como ocurre, por ejemplo, con el diseño, la innovación, el desarrollo o la evaluación curricular. (p. 26).

De acuerdo con lo anterior, Díaz Villa (2016), expuso que según la forma como fuera interpretado el Currículo: “sea como medio, como disciplina, o como vinculado a un principio clasificador que produce y reproduce no sólo límites en el conocimiento sino, también, representaciones colectivas e identidades individuales” (p. 26), se derivan múltiples discursos, prácticas y posturas de quienes lo forman y lo agencian, que luego confluyen en ese espacio denominado campo curricular. Todos estos componentes en su campo de interacción fueron estudiados por este autor que, a través del “modelo descriptivo – analítico”, propuso un principio organizativo para facilitar su comprensión en el ámbito de la educación superior para América Latina.

En general el modelo descriptivo – analítico de Díaz Villa (2016), está conformado por “campos, categorías, relaciones y prácticas. En él se distinguen tres campos: el de producción discursiva, el de reproducción pedagógica y el de recontextualización” (p. 27); cada campo produce prácticas de su misma naturaleza, que integran las variadas relaciones que se dan dentro y entre los campos y las categorías. Los agentes (actores), las agencias, y los discursos, identificados por este autor como las categorías descriptivas del modelo, tienen su articulación en el campo curricular y se exponen brevemente a continuación.

- **Los agentes:** tienen participación en los tres campos bien sea como productores del Currículo en la academia, como maestros que reproducen discursos y prácticas o como tecnócratas desde la recontextualización del Currículo.
- **Los discursos:** provenientes de los tres campos, tienen formas teóricas, procedimentales (relativas a los diseños curriculares) y prácticas; estas últimas evidentes en producciones orales, textuales y visuales que constituyen el qué de la práctica pedagógica.
- **Las agencias:** instaladas también en los tres campos, están a cargo de la producción, reproducción y contextualización de los discursos anteriores y tienen presencia en los ámbitos: internacional, nacional (Estado), académico y editorial.

Basado en lo anterior, Díaz Villa (2016) reconoció el campo curricular como “un espacio constituido tanto por aquellos discursos que se refieren directa o indirectamente al conocimiento oficial –o Currículo– como a aquellos discursos que surgen en el ámbito académico (campo intelectual del Currículo) o fuera de él” (p. 23).

Resultó bastante interesante la propuesta de este autor, que, apoyado en lenguaje descriptivo y analítico, logró explorar componentes y relaciones que concurren en el campo curricular y mostrarlo como un campo básicamente intelectual en el que cobran gran valor los actores del Currículo y sus discursos en diversos ámbitos y niveles. De este modo, se subrayó la importancia de múltiples actores: investigadores, académicos, representantes de las agencias, maestros de todos los niveles, estudiantes, entre otros, en el desarrollo del campo curricular. Otro aspecto interesante de la propuesta está relacionado con la evidencia de un doble discurso sobre el Currículo: el oficial proveniente del Estado y establecido en las instituciones educativas y el originado en el ámbito académico y fuera de él; con esta idea se refuerza la dicotomía que se ha venido sustentando a lo largo del ensayo.

Al respecto, Pinar et al. (1995, citado en Díaz Villa, 2016) sustentó que “los campos están conformados por gente con ideas, que trabajan problemas teóricos o prácticos (...) dentro de restricciones institucio-

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

nales” (p. 31) y añadió que “los campos se desarrollan en el tiempo, y en ellos se desarrollan ideas específicas acerca de lo que constituyen las ideas apropiadas, o los problemas apropiados para los estudiantes del campo de estudio” (p. 31). Los pensamientos de Pinar et al., traídos por Díaz Villa para analizar el campo curricular en Latinoamérica, fueron destacados a nivel internacional y regional y asociados al “reconceptualismo”; un movimiento que representó la “piedra angular que impulsó el desarrollo de la teoría del Currículo” (García Garduño, 2014, citado por Díaz Villa, 2016).

Otro de los planteamientos de Pinar et al. (1995, citados por Díaz Villa, 2016), subrayaron la hibridez discursiva del campo curricular como un aspecto de gran debate dentro del campo, que se da porque los actores de las diversas áreas del conocimiento mantienen su “permanente búsqueda de argumentos teóricos sobre los más variados temas incorporados al campo, al lado de la constante relación con la práctica propia de las instituciones que replican acríticamente lineamientos curriculares prácticos de las agencias oficiales” (p. 31). Esta situación, observada también en los demás niveles de la educación, es lo que, según Díaz Villa, generó en el campo en estudio “una dicotomía entre el discurso y la práctica curricular que campea al lado del discurso legislativo, propio del campo oficial del Estado” (p. 31).

En el mismo sentido, Díaz Barriga (2003) explicó que el campo curricular nació con dos tendencias, una relacionada con los procesos educativos, los progresos de los educandos y las prácticas escolares y, la otra, muy próxima a lo institucional, que sustentó el establecimiento de unos contenidos que fundamentan los temas a enseñar. El debate académico iniciado por los estadounidenses a finales de los años veinte en el intento de acercar estas dos tendencias, se extendió hasta los años setenta y, finalmente, se internacionalizó desde la perspectiva de planes y programas. Así se resolvió un asunto esencial en el inicio de la teoría curricular: “atender las necesidades institucionales del sistema educativo. Esto es, ver la selección de contenidos y la formación de habilidades como un problema del conjunto de la sociedad, no como un asunto de una escuela o un profesor en particular” (Díaz Barriga, 2003, p. 7).

También Pacheco (2012), analizó el estado de los estudios curriculares como medio para entender su campo y sostuvo que: “Como cualquier campo disciplinario, el plan de estudios está profundamente incrustado con preguntas sobre su naturaleza epistemológica, que siempre se analizan de acuerdo con su relación entre teoría y práctica o, según Alex Molnar (1992), entre el discurso académico curricular y la práctica curricular” (p. 2). Explicó Pacheco que quienes trabajan en el campo reconocen la existencia de enfoques teóricos y prácticos y que una problemática propia de los estudios curriculares ha sido justamente la división artificial entre el Currículo como teoría y el Currículo como proceso. Y advirtió que: “debemos estar dispuestos a ver a los teóricos del currículo contemporáneo como académicos que a veces necesitan distanciarse lo suficiente de la práctica y el contexto para teorizar la práctica y el contexto como Currículo en un sentido social más amplio” (Schubert, 2009, p. 392, citado por Pacheco, 2012, p. 2).

En este mismo sentido social se interpreta lo ya planteado por De Alba (1998), quien concibe el Currículo como una síntesis cultural de valores, conocimientos, costumbres y otros que, generados e impulsados por diversos actores de la sociedad, consolidan una propuesta político-educativa determinada. Precisó la autora que los elementos de la cultura se integran al Currículo “no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el Currículo formal se despliega, deviene práctica concreta” (p. 4). Además, explicó, que dicha síntesis inicia siendo confusa porque sus elementos provienen de diversas formaciones culturales que interactúan en una nación, sociedad o grupo determinado, e incluso entre naciones y, señaló que comprenderlos, posibilita “analizar esta diversidad y sus relaciones de hegemonía y resistencia en la conformación estructural y el devenir de un Currículo determinado” (De Alba, 1998, p. 4).

1.2.6 Reflexiones y conclusiones

A modo de reflexión y para concluir con enfoque en el papel del docente, se presenta enseguida una serie de interrogantes que surgen luego del acercamiento al campo curricular y algunas reflexiones generadas en torno a este asunto.

De acuerdo con lo planteado en este ensayo, en la historia del campo curricular se han reconocido los distintos grupos que conforman la sociedad, a través de las relaciones cotidianas en las que el Currículo formal se desarrolla. Esto supone que tanto los maestros como los demás miembros de las comunidades educativas en todos los niveles, han sido partícipes de esta “construcción colectiva” que los ha relatado y los representa, de tal manera, que estas poblaciones deberían sentirse reflejadas en ella. Sin embargo, surgen inquietudes que ponen en duda esta afirmación, a saber: ¿por qué la distancia entre la teoría y la práctica?, ¿por qué la distancia entre lo que se piensa, lo que se enseña y lo que se vive en el aula?, ¿por qué se hallan maestros inconformes con algunos lineamientos curriculares que deben asumir?, ¿por qué la inconsistencia entre lo enseñado y los resultados de las pruebas? Y, entre otras, ¿por qué hay maestros que desconocen el campo curricular?

Una de las principales contribuciones para esclarecer los interrogantes planteados se resumió en que: “si bien en un Currículo se incorporan los elementos culturales que se han considerado valiosos, esta consideración es la que sostienen los grupos dominantes de una sociedad” (De Alba, 1998, p. 4). Esta condición sugiere una serie de imposiciones, negociaciones y contradicciones que, seguramente, representan un desbalance entre quienes producen los discursos del Currículo y quienes los reproducen en las aulas.

De otra parte, De Alba (1998) afirma que “en un Currículo se expresan, aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural-formal y procesal-práctico, los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socioculturales que logran incorporarse en dichas síntesis” (p. 4). Este aspecto genera tensiones y contradicciones en el ámbito

educativo, ya que los lineamientos que se acogen en las propuestas curriculares, traducidos en modelos pedagógicos, planes, programas, proyectos y otros, no siempre están acordes al contexto y a la población en la que se desarrollan, pues las realidades de las aulas son diversas. Esto sugiere la importancia de sistematizar las experiencias significativas vividas en los contextos propios y de impulsar la producción escrita de los maestros, quienes tienen un compromiso directo en la transformación social, y si están en contradicción con lo que enseñan, les será difícil cumplir con dicha misión.

Ver las necesidades institucionales del sistema educativo como una problemática que debía asumir la sociedad y no como una responsabilidad sólo de la escuela o de un docente en particular, impuso según Díaz Barriga (2003), un cambio sustancial en las condiciones de este agente, “porque mientras en la era educativa anterior era el responsable de pensar tanto los contenidos como las estrategias de enseñanza, en la era curricular el profesor se responsabiliza de conocer y dominar los contenidos establecidos” (p. 7). Es claro que esta condición ha limitado el desempeño del maestro, que acciona en un marco institucional y está guiado por la intencionalidad de las agencias del Currículo, no obstante, es propicio recordar a los maestros que son fuerza potencial de cambio y animarlos para que se valgan de la “autonomía” otorgada a las instituciones, en busca de atender las verdaderas necesidades de sus educandos en su contexto particular.

Es pertinente reconocer el campo curricular como un espacio documentado y vigente, que debe tener total proximidad con el profesorado. Este campo es reconocido como “un espacio abierto, dialogante, interdisciplinario, transversal a las diversas disciplinas” (Beyer y Liston, 2001, citado en Díaz Villa, 2016, p. 30), “que produce y reproduce no sólo límites en el conocimiento y, en consecuencia, formas especializadas de conciencia sino, también, representaciones colectivas e identidades individuales” (Díaz Villa, 2016, p. 26). De allí la importancia de que las universidades promuevan reflexiones en torno a problemáticas educativas reales en el marco del campo curricular; pues se logran soluciones más acertadas, produce el maestro desde su quehacer mientras constru-

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

ye su conocimiento, se contribuye a la reflexión en el campo curricular universitario y, finalmente, algunas de estas ideas tendrán como destinatarios a los maestros de escuela secundaria.

Respecto a esta última idea, es decir, con relación a las producciones del campo curricular universitario destinadas a los maestros de secundaria, Bernik (2014), señaló algunas preocupaciones existentes en la universidad por “contribuir al vínculo entre el campo académico y la sociedad, específicamente, con una institución educativa que ha sido y es objeto de innumerables análisis: la escuela secundaria” (p. 11). Esta autora presentó investigaciones orientadas a revisar los modos en que la escuela secundaria se ha constituido como objeto de estudios en la universidad y a revisar, igualmente, los criterios de demarcación de este objeto, para contribuir a la comprensión de los procesos particulares desplegados por los académicos universitarios, cuando realizan sus prácticas investigativas en campos específicos de conocimiento.

Finalmente, se recalca que el campo curricular está conformado por dos vertientes: “la que lo considera vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar y la que lo vincula con conceptos como vida cotidiana, práctica educativa y realidad curricular” (Díaz Barriga, 2003, p. 1). Esta doble vía es evidente a lo largo del ensayo, con múltiples expresiones entre: la formulación conceptual y la realidad educativa, los aspectos formales y prácticos, un puente entre la teoría y la acción, los discursos de conocimiento oficial –o Currículo– y los del campo intelectual del Currículo, entre otras; pone de manifiesto que ambos son aspectos relevantes en la tarea educativa y que más que observar de modo divergente las dos vertientes, quizás convenga potenciar esa metáfora que asimila el campo curricular con un puente entre esas intencionalidades educativas y la acción en las aulas y, más aún, aportar a la construcción de ese puente desde el rol docente.

1.2.7 Referencias Bibliográficas

- Bernik, J.A. (2014). Campos de conocimientos y Currículo universitario: interpelaciones y apuestas para pensar el porvenir desde un presente complejo. I Encuentro internacional de educación. Espacios de Investigación y divulgación. NEES-Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA. Tandil – Argentina. III.2. Educación y cuestión social.
- De Alba, A. (1998). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires Argentina. Miño y Dávila editores S.R.L.
- Del Basto, L. M., Ovalle, M. C. (2015). “Una mirada crítica a la relación Currículo-sociedad.” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 11, no. 1, 2, p. 111+
- Díaz Barriga, A. (2003). “Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas.” *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, no. 2. *Gale OneFile: Informe Académico*, <https://usc.elogim.com:3444/apps/doc/A146629542/IFME?u=uscali&sid=IFME&xid=5a495867>. Accessed 22 Mar. 2020.
- Díaz Villa, M. (2016). *Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión. Conciencias*. Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- Pacheco, J.A. (2012). Currículo studies. What is the field today? *Journal of the American Association for the Advancement of Currículo Studies*, 8. Retrieved from: <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/187713/185818>
- Sanz, T. (2004). “El Currículo. Su conceptualización.” *Pedagogía Universitaria*, vol. 9, no. 2, p. 3+. *Gale OneFile: Informe Académico*. <https://usc.elogim.com:3444/apps/doc/A146838911/IFME?u=uscali&sid=IFME&xid=80eddf8>. Accessed 12 Mar. 2020.

1.3

RECONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

UNA REFLEXIÓN DESDE EL
QUEHACER DOCENTE

Yesid Camilo Buitrago López

Cita este capítulo:

Buitrago López, Y. C. (2020). Reconstrucción del currículo universitario: una reflexión desde el quehacer docente. En: Rojas Monedero, R. *Repensar el campo curricular para la transformación educativa* (pp. 57-70). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

1.3 RECONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO: UNA REFLEXIÓN DESDE EL QUEHACER DOCENTE

Yesid Camilo Buitrago López, Mg.*
<https://orcid.org/0000-0002-3540-1029>

1.3.1 Resumen

Este ensayo tiene por objeto hacer una reflexión desde el quehacer docente en torno a la reconstrucción del currículo universitario. El documento se organiza en torno a tres interrogantes: primero, la construcción o reconstrucción del currículo en el ámbito universitario; en segundo lugar, los actores y factores que deberían influir en la construcción del currículo de un programa académico y, como tercero, la función que cumple el currículo en el quehacer docente.

El primer desafío está relacionado con una reflexión en torno a la reconstrucción del currículo del programa de Diseño Gráfico de la Universidad de Boyacá.

En el segundo desafío se presentan el procedimiento y los elementos que se deberían tener en cuenta para la reconstrucción de currículo a nivel universitario.

Como tercer desafío se encuentran los aspectos que los docentes deberían conocer para desarrollar un diseño curricular.

Palabras clave: campo curricular, currículo, educación superior.

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia
✉ Yesid.buitrago00@usc.edu.co

1.3.2 Abstract

The purpose of this essay is to make a reflection from the teaching work around the reconstruction of the university Currículo. The document is organized around three questions: first, the construction or reconstruction of the Currículo in the university environment, secondly, the actors and factors that should influence the construction of the Currículo of an academic program and, third, the function that fulfills the Currículo in the teaching task.

The first challenge is related to a reflection on the reconstruction of the Currículo of the Graphic Design program of the University of Boyacá.

The second challenge presents the procedure and elements that should be taken into account for the reconstruction of Currículo at the university level.

As a third challenge are the aspects that teachers should know to develop a Currículo design.

Keywords: curricular field, Currículo, higher education.

1.3.3 Introducción

Para iniciar una reflexión respecto al campo curricular y el quehacer docente, es necesario hacer un acercamiento sobre el concepto de campo curricular y currículo, pues en la práctica docente el qué enseñar es fundamental sobre los procesos de enseñanza. Mario Díaz Villa (2016), expresa que el campo curricular es entendido “como aquellos discursos que surgen en el ámbito académico o fuera de él, y que toman como objeto de estudio el Currículo en sus más diversas expresiones” (pp. 29-30). Es decir, el campo curricular es un espacio que sirve para generar diálogos con diferentes disciplinas, actores y factores transversales de la educación que trascienden a nivel social, económico, político y cultural.

**Reconstrucción del currículo universitario:
una reflexión desde el quehacer docente**

Yesid Camilo Buitrago López

No obstante, de este espacio emergen discursos que posteriormente se pueden llevar y poner en práctica a través del currículo. Por ello, Gimeno Sacristán manifiesta que en el currículo están implícitos los temas que toman relevancia en el funcionamiento de la realidad y de la práctica escolar a nivel de aula. Explicando así, que los contenidos ofrecidos en las diferentes áreas del conocimiento están directamente relacionados con el currículum, puntualmente con el qué se enseña (Sacristán, 1996).

El Currículo cuyo objetivo fundamental está centrado sobre los procesos de enseñanza, el funcionamiento de la realidad y la práctica en el aula; está compuesto por parámetros que se establecen a través de: objetivos (el para qué se enseña), qué enseñar (competencias), la metodología que se utiliza en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por último la evaluación. Sin embargo, también existe otro componente significativo, la didáctica, ésta busca el cómo enseñar en el campo de la educación; estudia y actúa en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de que los educandos al momento de adquirir información intelectual, el aprendizaje, se lleve a cabo con mayor eficiencia. Pues “Al ordenar el currículo se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende)” (Sacristán, 2010, p. 24), es decir que se convierte en un instrumento regulador y estructural de los quehaceres educativos y las prácticas pedagógicas, consignando en él las asignaturas y componentes para regular y normalizar lo que se enseña en un determinado nivel o programa.

Por otro lado, el currículo debe analizar diferentes factores para que, desde estos, se pueda construir mancomunadamente. Desde esta perspectiva, aunque es posible adaptar los distintos elementos del Currículo (objetivos, y contenidos de aprendizaje, metodologías pedagógicas, materiales y organización de espacios y tiempo), es importante que las adaptaciones y construcciones curriculares que se hacen dentro de los programas académicos, se tengan en cuenta a, los docentes como sujetos facilitadores y orientadores del conocimiento, los estudiantes que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los egresados quienes también hicieron parte de estos procesos, la

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

integración de la comunidad y la cultura, el estudio del contexto para que a partir de los aportes de estos actores respondan la construcción de los requerimientos que exige la sociedad, las instituciones educativas y las personas, de tal manera que cumplan con medidas flexibles curriculares en pro de la enseñanza con adaptaciones significativas. Es decir, que sean sustanciales como los objetivos, contenidos, metodologías y la evaluación; que se cumplan y se llevan a cabo tanto en los documentos oficiales como en la praxis.

Finalmente, Sacristán (1996) afirma que “El currículo tiene que ver con la instrumentalización concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de él como le dota de contenido” (p. 15). En suma, el currículo o Currículo es entendido como el proceso de enseñanza–aprendizaje sistemáticamente organizado; cuyos contenidos se encuentran contruidos a partir de las reflexiones de los actores anteriormente mencionados en los diferentes planes de estudio de los programas académicos.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, ¿cómo se debería construir o reconstruir el currículo en el ámbito universitario? ¿qué actores y factores deberían influir en la construcción del currículo de un programa académico? ¿qué función cumple el currículo en el quehacer docente?

Teniendo en cuenta el acercamiento sobre el concepto de campo curricular y currículum, en las siguientes líneas presentaré un acercamiento sobre algunos posibles parámetros que se deben tener en cuenta para la reconstrucción de un plan curricular basado en un caso de estudio en donde tuve la oportunidad de participar como directivo, docente y egresado, y para que también pueda servir como referente en la reflexión del campo curricular y de las modificaciones curriculares en el ámbito universitario.

1.3.4 Reconstrucción del currículo en el ámbito universitario. Caso programa de Diseño Gráfico Universidad de Boyacá

De acuerdo a los avances tecnológicos que se presentan hoy día, el ámbito universitario no debe desconocer que también debe estar a la vanguardia de estos avances, pues no es lo mismo enseñar hoy día como se hacía unos veinte años atrás donde quien tuviera acceso a internet era un privilegio, pero no solo de internet sino de las otras tecnologías que se presentan hoy día como recurso didáctico en la enseñanza. Hago referencia puntual al uso de video beam, televisores, tableros digitales, acceso a bibliotecas y plataformas digitales como e-libro, Youtube, Netflix entre otros.

No obstante, el programa de diseño de la Universidad de Boyacá no fue ajeno a estos avances tecnológicos debido a que, el programa en Boyacá inició su funcionamiento en el año 2000 justo cuando el mundo vivió la primera gran explosión del ciberespacio y el internet inició a popularizarse. Es decir, este programa académico se construyó justamente en el transcurso de este acontecimiento; pero este, fue creado con un enfoque publicitario, con la idea de que los profesionales salieran a posicionar y formular estrategias publicitarias en la región y el país. Sin embargo, no se tuvo en cuenta si realmente había campo laboral para estos profesionales. Estas primeras promociones de profesionales se titularon como diseñadores gráficos con énfasis en publicidad.

En su primera modificación curricular implementada en el año 2006 se realizaron cambios de aspectos estructurales y formales como el número de créditos, la evaluación por competencias, plan flexible, se elimina el énfasis en publicidad, entre otros; después de esta última reforma, es decir, 12 años después, se realizó la segunda reforma curricular, que desde mi punto de vista fue muy tardía debido a que este tipo de programas deberían reconstruirse cada siete años (cada vez que se vencen los registros calificados otorgados por el MEN) esto debido a la naturaleza de estos programas académicos, así sean cambios mínimos pero que sean significativos y que resulten de la reflexión del quehacer docente, los avances tecnológicos y la transformación de la sociedad.

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

En el año 2016 el programa de Diseño Gráfico inició su segundo proceso de autoevaluación y autorregulación con fines de acreditación y renovación de registro; este proceso sirvió para la reconstrucción curricular que partió de la reflexión de estudiantes, administrativos, egresados, empleadores, estudios de carácter académico, y social y, con base a los lineamientos y los diez factores propuestos por el CNA (Consejo Nacional de Acreditación), que fueron la base para iniciar dichos procesos.

Factor 1: misión, proyecto institucional

Factor 2: estudiantes

Factor 3: profesores

Factor 4: procesos académicos

Factor 5: visibilidad nacional e internacional

Factor 6: investigación, innovación y creación artística y cultural

Factor 7: bienestar institucional

Factor 8: organización, administración y gestión

Factor 9: impacto de los egresados en el medio

Factor 10: recursos físicos y financieros

En definitiva, esta autoevaluación permitió hacer un verdadero análisis sobre los factores que deberían influir en la modificación curricular del programa, y que a su vez se pudieran ver reflejados en un plan de estudios flexible, actualizado y sobre todo, que respondiera a las necesidades de la sociedad sin dejar de lado la formación académica y personal de los futuros profesionales.

Por tanto, para la construcción o reconstrucción en el campo curricular se debe tener en cuenta aspectos fundamentales como: la reflexión sobre la educación y la formación, para que los profesionales tengan un buen desenvolvimiento dentro de una sociedad y respondan a las necesidades del contexto, tanto políticas y culturales como económicas.

1.3.5 Actores y factores que deberían influir en la construcción del currículo de un programa académico

Es así entonces que, a partir del concepto de campo curricular y los aspectos de la educación y la formación, se debería reflexionar en la reconstrucción de los diferentes planes curriculares de los programas profesionales. Esto teniendo en cuenta los siguientes factores que desde mi punto de vista y mi experiencia se deberían tener en cuenta:

1. **La reflexión:** es un aspecto esencial, pues desde de este punto nace la necesidad de estar preparados para el continuo cambio y avance dependiendo de los requerimientos del contexto y el mercado; cambios que se deben visualizar como una oportunidad para propiciar una mirada autocrítica al Currículo actual, hacer las revisiones pertinentes y plantear las modificaciones que permitan fortalecer el programa y encauzar el perfil profesional y laboral de un profesional con las destrezas usuales, pero que además tenga una amplia comprensión de los problemas relacionados con los contextos como la cultura, la sociedad, la población, el medio ambiente, el mercado y la tecnología, donde aparte de entender su fundamentación teórica, de investigación, responsabilidad social y profesional, tengan la habilidad para utilizarlas y proyectarlas en la solución y ejecución de las ideas que permitan resolver diferentes problemáticas que afectan una sociedad.
2. **El contexto:** el currículo debe responder a las macro y micro tendencias en la educación, favorecer un desarrollo profesional más competitivo a los requerimientos de la sociedad, las comunidades y la población, a formar un profesional emprendedor y con pensamiento crítico y sostenible y, además un ser humano que conozca su contexto y que esté en capacidad de aportar.
3. **Los actores:** desde los programas se deben tener en cuenta los planes de desarrollo que, desde los diferentes aspectos institucionales, productivos, humanos, tecnológicos y territoriales, se relacionen estrechamente con la innovación social, la investigación formativa y

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

la extensión, de tal manera que la relación de estos aspectos genere impacto a través de la triple hélice, estado-academia-empresa.

Para entender mejor las líneas anteriores, es fundamental trabajar teniendo en cuenta la documentación oficial (planes de desarrollo, lineamientos institucionales, legales y normativos), las reflexiones de los actores como egresados, estudiantes, empresarios, docentes y administrativos. De tal manera que, la modificación curricular de los programas esté pensada desde “la triple hélice”.

4. **Los objetivos:** estos deben estar enfocados en un plan curricular flexible, por componentes integrados a la cultura, la sociedad, la población, el medio ambiente, el mercado y la tecnología. Esto con el propósito de que permitan mejorar la calidad del programa, ofertar nuevas asignaturas, pero también que propongan validar o ajustar los contenidos de las asignaturas que lo ameriten. Todo esto planteado desde una visión holística: qué, quiénes, dónde y cuándo, cuánto, por qué, cómo y para qué, y de esta manera orientar los programas para un mayor impacto.
5. **Los contenidos:** deben estar en función de la enseñanza o los procesos en que participan los educandos. Es acá donde se ordenan las asignaturas a través de la clasificación de habilidades, destrezas y actitudes con el propósito de que contribuyan a lograr cumplir con los objetivos de la enseñanza y la adquisición de competencias del estudiantado.
6. **La metodología:** en la propuesta de modificación curricular se debe trabajar con base a una metodología que se centre en la resolución de problemas a partir del trabajo colaborativo y participativo, con el propósito que desde allí se cuente con la participación de docentes, egresados, estudiantes, representantes del sector público y privado (empresarios), directivos y administrativos que hagan aportes significativos y propongan soluciones innovadoras en pro de los programas estudiados.

7. **Los medios y recursos didácticos y pedagógicos:** a través de la realización de talleres, de co-creación, encuestas, entrevistas, grupos focales, entre otros instrumentos de recolección de información y la revisión de documentos legales, institucionales y demás, se sintetice la información para posteriormente identificar las necesidades del usuario.

Seguido de esto, es importante crear un equipo de trabajo que puede ser integrado por directivos, docentes, estudiantes y egresados, con el propósito que puedan retomar las conclusiones de la información suministrada por los actores participantes en el proceso, para posteriormente definir las necesidades actuales del Currículo, la prospectiva y el “point of view” desde el que se desarrollarían varias propuestas de actualización de currículum, y finalmente se pueda desarrollar un análisis comparativo entre diferentes posibilidades y que se puedan contrastar con la revisión del estado del arte de los planes curriculares de los programas nacionales e internacionales.

Por último, y teniendo en cuenta los procesos realizados, debe resultar un primer prototipo que logre ser sometido a una evaluación colegiada en la que previamente haya sido revisada la pertinencia de la propuesta, la viabilidad y coherencia con los lineamientos de la institución educativa.

8. **La evaluación:** una vez aprobada y realizados los últimos ajustes de los procesos anteriores, la modificación curricular debería seguir un proceso de socialización con la comunidad académica del programa en la que se esperaría generar una apropiación de los nuevos procesos académicos y propiciar un trabajo conjunto entre el cuerpo docente y los estudiantes, con miras a las nuevas metas que se propone el programa para un presente y un futuro.
9. **La implementación:** finalmente, en esta etapa se pone en funcionamiento todo el contenido propuesto y aprobado por los diferentes sectores que intervinieron en el proceso. Sin embargo, es el final y el inicio de un proceso que debe ser continuo, pues a medida que

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

avanza la industria, la tecnología, la sociedad, la educación y la formación, siempre se tendrá que estar revisando el desarrollo y puesta en marcha del currículo para ir registrando los impactos del programa y revisar si los egresados están generando un aporte coherente a la sociedad.

1.3.6 El currículo en el quehacer docente

Dentro del currículum, también existe el diseño curricular el cual es interpretado como la planeación o programación curricular, en este se encuentra implícito el plan de estudios, su estructura y los contenidos. Es justamente en este aspecto donde el docente planifica el ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y, ¿qué, ¿cuándo y cómo evaluar?

Aspectos que están directamente relacionados con el quehacer docente (procesos de enseñanza y aprendizaje) en un contexto previamente definido que permite proyectar los procesos de formación.

Por tanto, los docentes deben tener claro: los objetivos que van a ser impartidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para lograr alcanzar las metas en los términos de educación y formación; los contenidos como conceptos disciplinares y la formación integral del estudiante (formación humana e intelectual); la metodología como medio y estrategia desarrolladas dentro del proceso de formación de los estudiantes; los recursos necesarios que se requieren para lograr cumplir los objetivos propuestos (físicos y humanos) y finalmente la evaluación, la cual permite evidenciar sobre el estudiante lo aprendido.

En definitiva, el quehacer docente es fundamental en la construcción del diseño curricular; hace parte de estos componentes que le dan sentido y concretan la formación y educación del estudiante a través del desarrollo del proyecto educativo del programa.

1.3.7 Conclusiones

En consecuencia, se pretende hacer un acercamiento más concreto sobre los conceptos de campo curricular y currículo como un intento de reflexión y como factores sociales de cambio, que permiten saber cómo orientar y ser parte de las transformaciones de la sociedad, la educación y la formación de los individuos.

Como resultado, también podría decirse que la reconstrucción o construcción del currículum, debe surgir de la participación y contribución activa, democrática y reflexiva de todos los actores que hacen parte de una institución educativa y de una sociedad, en donde a través de las múltiples reflexiones y posiciones críticas, respondan al crecimiento, transformación, formación y educación de personas que respondan a un cambio social responsable y consecuente. En otras palabras, tener en cuenta los elementos que componen el campo curricular.

Por tanto, el quehacer docente debe orientar, concretar y poner en acción todos los aspectos propuestos en los diferentes contenidos curriculares de una manera dinámica y que permita cumplir con los objetivos propuestos en cada uno de los proyectos educativos de los diferentes programas.

1.3.8 Referencias Bibliográficas.

Consejo Nacional de Acreditación. (s.f.). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Recuperado el Marzo de 2020, de CNA: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

Díaz Villa, M. (28 de Noviembre de 2016). *El campo curricular en América Latina: elementos para su composición*. Cali, Colombia.

Consejo Nacional de Acreditación. (s.f.). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Recuperado el Marzo de 2020, de CNA: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

- Díaz Villa, M. (28 de Noviembre de 2016). El campo curricular en América Latina: elementos para su composición. Cali, Colombia.
- Sacristán, G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Sacristán, J. G. (1996). *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.

CAPÍTULO 2.

UNA MIRADA AL CURRÍCULO DESDE

DESDE LOS PARADIGMAS Y LA
INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA

A look at the Curriculum from the paradigms and
interculturality in the school

2.1

EL CURRÍCULO

COMO EJEMPLO
HEGEMONIZANTE

Jennifer Hurtado Cubillos

Cita este capítulo:

Hurtado Cubillos, J. (2020). El Currículo como elemento hegemónico. En: Rojas Monedero, R. *Repensar el campo curricular para la transformación educativa* (pp. 73--81). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

2.1 EL CURRÍCULO COMO ELEMENTO HEGEMONIZANTE

Jennifer Hurtado Cubillos, Mg.*

<https://orcid.org/0000-0002-7850-2866>

2.1.1 Resumen

Este ensayo esboza las formas como nos relacionamos con el Currículo desde los tres tipos de sujetos: determinación, estructuración y desarrollo. Donde se destaca o hace mayor énfasis, es en los sujetos del desarrollo curricular, siendo estos los que lo convierten en práctica diaria y hacen una traducción de la determinación de este, que generalmente apunta a la consagración y perpetuación de la hegemonía eurocentrista.

Palabras clave: Currículo, sujetos del Currículo, hegemonía.

2.1.2 Abstract

This essay portrays the ways we can relate to the Currículo, in 3 ways: determination, structure and development. From where it stands out to emphasizing circular development, becoming the ones that turns this into a daily practice, redefining the determination of the being, that generally points out the consecration and the perpetuation of the Eurocentric hegemony.

Keywords: Curriculum, Curriculum subjects, hegemony.

2.1.3 Introducción

Caminar por los senderos de la educación nos lleva a descubrir espacios maravillosos, siempre y cuando no caminamos a ciegas y procuremos agudizar todos los sentidos, abriendo trochas, sin mirar muy seguido el

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

✉ jhurtado@iesantarosa.edu.co

camino ya trazado. O sencillamente podemos caminar siguiendo todo y a todos y no encontrarás ningún contratiempo, solo que durante todo el camino tendrás un sin sabor y tal vez, la sensación de que no te has movido del mismo punto de donde partiste.

Este documento surge del primer encuentro del Seminario Campos de Currículo, del programa de Doctorado en Educación de la USC, a partir de los diálogos en dicho encuentro y las referencias bibliográficas que se han sugerido para el inicio del seminario; el presente ensayo habla de las formas como nos relacionamos con el Currículo, cómo este ha logrado ser un elemento de dominación desde las diversas categorías de la cultura, donde los sujetos del desarrollo curricular, juegan un papel importante, considerando que en la cadena o articulación del campo del Currículo, son el último eslabón.

2.1.4 El Currículo como elemento hegemónico

“La universidad ya no se ocupa del saber, dice Cirigliano, sino de la regulación de los títulos, y aún en esto ha venido desacreditando de tal manera que ha tenido que inventar y financiar sistemas de acreditación (nacionales e internacionales) que lo único que testimonian es el carácter mercantil de las universidades tanto públicas como privadas”.
(Gutiérrez, 2016, p. 4)

Pensar en un sistema educativo que genere y propicie espacios de diálogo abierto, donde se logren generar encuentros que permitan a cada persona constituirse, construirse y hacerse desde sus intereses, expectativas y no desde las necesidades de las agencias. Donde las personas no sean vistas como un elemento manipulable que requiere una “configuración determinada” según el objetivo que se requiera alcanzar en ese momento de la historia en términos sociales, económicos, políticos, religiosos es decir en general en categorías culturales, es una utopía. La educación y la escuela como vehículo de ésta, están diseñadas para dejar transitar los mecanismos e ideologías hegemónicas que se incuban en el Currículo el cual igualmente ha sido manipulado.

“... el Currículo de la escuela actual funcionaba como reproductor del orden social imperante. Desde esta perspectiva, se privilegió en el análisis el carácter dominante o hegemónico del Currículo en las sociedades modernas...”. (De Alba, 1998, p. 5)

Ser coordinadora de una institución oficial en Cali, es un cargo que implica documentar, “acatar” y velar para que los docentes igualmente “se ajusten” a las disposiciones gubernamentales respecto al Currículo. Este se ve limitado a unos planes de área, planes de aula y planes de clase, todo esto desde el marco político-económico que requiere el Estado. El MEN, Ministerio de Educación Nacional, entrega a cada Institución Educativa unos “materiales” los cuales están representados en: mallas curriculares, estándares de calidad, DBA “derechos básicos de aprendizajes”, las competencias por nivel y grados entre otros, para aplicar o desarrollar en las aulas o espacios de clase escolar. Ahora bien, todos estos elementos deben estar conjugados dentro del PEI, Proyecto Educativo Institucional, el cual según la Ley General de Educación debe tener “autonomía curricular”. Aquí se evidencian los tres tipos de sujetos sociales del Currículo, “Estos sujetos sociales del Currículo son: a) los sujetos de la determinación curricular, b) los sujetos del proceso de estructuración formal del Currículo, c) los sujetos del desarrollo curricular.” (De Alba, 1988, p. 15).

Como ya se había citado, Colombia contempla en su normatividad una autonomía curricular, que no existe y si te atreves a controvertirla, el precio a pagar, son los bajos resultados de las pruebas externas que determinan si la educación de cada institución es de calidad o no. Por ende, dicha autonomía curricular debe ajustarse a las exigencias imperantes del poder del Estado.

Estamos frente a una situación paradójica puesto que la mayoría de los que están en posiciones de poder ya sea político, económico o académico, siguen pensando de la misma forma que aquellos que crearon el sistema educativo y por lo tanto son incapaces de encontrar soluciones. Por ejemplo, el informe PISA. (Najmanovich, 2017, p. 4)

Capítulo 2. Una mirada al Currículo desde los paradigmas y la interculturalidad en la escuela

Cuando eres directivo docente y logras entender que el sistema político-económico y político-social del gobierno es el que determina qué van a aprender los y las estudiantes, qué es lo que los docentes van a enseñar y además cómo debe enseñarlo, es cuando te preguntas ¿Cómo soltarse de los hilos que mueven mi actuar y ser en la educación?, ¿Qué podría hacer para marcar la diferencia y no ser una marioneta más del sistema? Estas preguntas tendrán respuestas sesgadas, pues somos parte de estos sistemas; los modelos con los cuales fuimos educados también responden a estos esquemas represivos y eurocéntricos.

Les comparto un poco de mi experiencia como directivo docente, donde he logrado vivir el orden imperante y hegemónico que conduce la escuela, desde un Currículo político-social que atiende a un contexto de demanda capitalista y por ende tecnocrático, desde un paradigma de la sanción, siendo lo punitivo la forma de atender las faltas académicas o disciplinarias, como le llaman en algunas instituciones respondiendo, claro, al mismo sistema.

Vengo realizando una investigación desde hace dos años y medio, en la Institución Educativa donde laboro como coordinadora, para buscar ¿cómo implementar las prácticas restaurativas en el contexto escolar?, siendo el problema central los diferentes tipos de violencia que viven los y las estudiantes de mi Institución. Entre estas violencias están la estructural, la cultural y la directa.

En este camino de buscar que el conflicto escalado de violencia sea atendido desde lo restaurativo, me encuentro con que los y las docentes son los más grandes opositores, por encima de directivos, de estudiantes y acudientes de familia en general. Son los maestros y maestras los que no han logrado comunicarse con estas nuevas estructuras de pensamiento y sentimiento. Claro, esto implica un cambio de paradigma, el cual está determinado por los tantos y largos años de vivir un Currículo obtuso que no les ha permitido mirar, pensar, crear, sentir y ser por sí mismos. Requieren seguir reproduciendo el modelo de control y sentir que tienen el “poder”.

“¿Cómo construir un conocimiento libre en el marco de estructuras de poder desiguales? Sus análisis se dirigen a desocultar las subterráneas ligaduras entre unos modos de construir y distribuir conocimiento con unos modos de construir y distribuir poder en un espacio y tiempo determinados”. (Bernik, 2014, p. 4)

Como se evidencia, el Currículo y su historia en nuestras prácticas actuales siguen pesando, no sin dejar de reconocer que posturas como la restaurativa, puede lograr transversalizar la práctica misma, en el aula donde se encuentran “los sujetos del desarrollo del Currículo”. (De Alba, 1988, p. 16). Posturas que van en contravía de las hegemonías y que buscan resarcir la relación del ser humano con la educación, desde una mirada social-humanista, desde una posición holística y compleja.

La escuela vive aún el yugo eurocentrista, pero “los sujetos de estructuración formal” (De Alba, 1988, p. 16) le están apostando y otorgando una forma más personal y no industrial al Currículo, esto se logra evidenciar en las propuestas realizadas por catedráticos, pensadores y teóricos, como Hugo Assman, en su libro ternura y placer en la educación, Francisco Gutiérrez, con su propuesta de la tercera cultura en la educación y Denise Najmanovich, con el estudio profundo de la complejidad en el campo de la educación, entre otros y otras que piensan la educación y que infortunadamente no forman parte de “los sujetos de la determinación” (De Alba, 1988, p. 16).

Infortunadamente gran parte de nuestros maestros en Colombia leen muy poco o no leen, quedándose ajenos a discursos, propuestas y reflexiones que de alguna u otra manera podrían llegar a cambiar paulatinamente la forma de relación que la escuela vive con el Currículo, o por lo menos las formas de actuar y operar de ellos como agentes del Currículo. Díaz (2017) nos presenta una forma de articulación del Currículo desde los discursos teóricos; por otro lado, los agentes que participan desde la recontextualización, llevando esto a la tecnocracia curricular, es en este escenario donde se reproducen los discursos y las prácticas por parte de los y las maestras; un último elemento que entra a articularse son las agencias de tipo nacional o internacional, las industrias de tex-

tos, estos elementos son los que Díaz llama categorías descriptivas del Currículo. (p. 27)

Se hace alusión a dichas categorías, para mostrar cómo los agentes “maestros”, en últimas, tienen el real poder y no lo saben usar, porque desconocen otras formas de relacionarse con los y las estudiantes diferente al disciplinar y peor aún desde el castigo y la imposición. Si bien el campo curricular articula teóricos que entran a determinar los procedimientos rutinarios de diseño y práctica, las agencias los regulan, son los agentes los que tienen el poder de hacerlo o no; y al buscar otros mecanismos para hacerlo, claro está, ya sabemos cuál es el precio, “baja calidad, por bajos rendimientos en las pruebas externas”, siempre habrá un precio que pagar, aquí es alto, pues se juega el destino de unos cuantos estudiantes de clase baja que podrían acceder a la educación superior al sacar un puntaje alto en las pruebas saber Icfes; los otros, los que no sacan este puntaje, a duras penas podrán aspirar a ingresar al SENA o en el peor de los casos a pequeños e informales institutos que ofrecen carreras técnicas profesionales, algunos sin la acreditación requerida. O ingresar al mundo laboral informal.

“La buena enseñanza dejó de ser una realidad posible. Y no es posible que lo sea, en y con la actual estructura escolar. Resulta evidente que el sistema educativo no es ni sistema ni educativo por lo que no se debería hablar de Ministerio de Educación sino del Ministerio de Administración de la enseñanza” (Gutiérrez, 2016, p. 4).

2.1.5 Conclusiones

1. Cada uno de los sujetos sociales del Currículo juega un papel determinante en las políticas-sociales, aquí entra a pesar de que más o menos poder tenga.
2. Los sujetos de desarrollo curricular, “maestros”, tienen un enorme poder, que aún no logran agenciar y potenciar, para transformar la jerarquía en la articulación curricular.

3. La colonización nos ha dejado entre tantas herencias, una educación eurocentrista hegemónica.
4. Existen sujetos de estructuración curricular que le están apostando a otras miradas y sentires desde la educación, es lo que llamamos resistencias - emancipaciones.

2.1.6 Referencias Bibliográficas

Gutiérrez, F. (2016). *De una sociedad de enseñantes a una de aprendientes*. Costa Rica: Editorial UNISalle.

De Alba, A. (1988). *Currículo: Crisis, mito y perspectivas*. Argentina. Miño y Dávila editores S.R.L.

Colciencias. (2016). Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión. Recuperado de <http://www.researchgate.net/project>. Díaz Villa, M.

Bernik, J. (2014). Campos de conocimientos y currículo universitario: interpelaciones y apuestas para pensar el porvenir desde un presente complejo. I Encuentro Internacional de Educación Espacios de Investigación y divulgación. NEES Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA Tandil – Argentina.

III.2. Educación y cuestión social.

Najmanovich, D. (05, 2017). El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario. Revista: *El canillita*. Recuperado:<http://revistaelcanillita.com.ar/wp-content/uploads>

2.2

CURRÍCULO

REFLEJO DE LA REALIDAD SOCIAL EN
LA EDUCACIÓN RURAL

María Elena Sua Tarazona

Cita este capítulo:

Sua Tarazona, M. E. (2020). Currículo reflejo de la realidad social en la Educación Rural. En: Rojas Monedero, R. *Repensar el campo curricular para la transformación educativa* (pp. 83--94). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

2.2 CURRÍCULO REFLEJO DE LA REALIDAD SOCIAL EN LA EDUCACIÓN RURAL

María Elena Sua Tarazona, Mg. *

<https://orcid.org/0000-0002-5252-4899>

2.2.1 Resumen

El ensayo presenta una reflexión crítica para dar respuesta al interrogante ¿Es el Currículo reflejo de la realidad social en la Educación Rural? Para lo cual se estudia la contextualización del Currículo a la caracterización de la educación rural en Colombia, donde factores como la violencia que genera el conflicto armado, el desplazamiento forzado, el postconflicto, la inclusión educativa, la disgregación de las familias y el abandono social del Estado, entre otras realidades, no han sido elementos decisivos para la construcción del Currículo y los intentos, realizadas por el cuerpo docente, para adaptar a las directrices estatales las necesidades de estas comunidades educativas rurales y sus contextos próximos son incipientes y escasos; esto se sustenta en las publicaciones de Alba (1998), Díaz (2016), Bernik (2014) y el MEN, correlacionando estos aportes al conocimiento y experiencia en el campo de la educación rural que posee la autora; finalmente se plantea un deber ser de la sociedad del conocimiento frente a la construcción del Currículo para visibilizar las particularidades de esta población y en efecto garantizar equidad a través de la calidad educativa que se oferte en la condición de ruralidad.

Palabras claves: Currículo, educación rural, contexto, práctica pedagógica, realidad social.

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

✉ maria.sua05@usc.edu.co

2.2.2 Abstract

This essay presents a critical reflection to answer the question: ¿Is the Currículo a reflection of social reality in Rural Education? And which the contextualization of the Currículo to the characterization of rural education in Colombia is studied, where factors such as the violence generated by the armed conflict, forced displacement, post-conflict, educational inclusion, family breakdown, social abandonment of the State, among other realities, have not been decisive elements for the construction of the Currículo and the attempts made by the teaching body to adapt to the state guidelines the needs of these rural educational communities and their immediate contexts are incipient and scarce; which is supported by the publications of Alba (Alba, 1998), Diaz (Diaz, 2016), Bernik (Bernik, 2014) and the National Ministry of Education, correlating these contributions to the author's knowledge and experience in the field of rural education; Finally, the duty of the knowledge society to consider the construction of the Currículo is posed to make the particularities of this population visible and, in effect, guarantee equity through the educational quality offered in rural conditions.

Keywords: Curriculum, Rural education, Context, Pedagogical practice, Social reality.

2.2.3 Introducción

Hacer un acercamiento al Currículo requiere una reflexión crítica sobre su dinámica y trascendencia en la educación rural; además partir del análisis del Currículo desde la práctica social, asumiendo los aportes de Alicia de Alba (1998); se retoman los elementos de comprensión del campo curricular en América Latina desde la mirada de Mario Díaz Villa (2016) y la recopilación de lecturas del Primer Encuentro Internacional de Educación titulado “Campos de conocimientos y Currículo universitario: interpelaciones y apuestas para pensar el porvenir desde un presente complejo” (Bernik, 2014); esto como una forma de tener una visión general de las perspectivas, los agentes, agencias, discursos

y prácticas pedagógicas que de este se derivan, los cuales, se correlacionan con la realidad de la escuela rural en Colombia, desde la mirada de la autora y basada en su experiencia pedagógica en este campo con el fin de puntualizar en la manera como se aborda el Currículo en el área rural en Colombia y poder hacer un acercamiento de la premisa: ¿Es el Currículo reflejo de la realidad social en la Educación Rural?; en este propósito se establecen cuatro apartados: el abordaje del Currículo, las perspectivas del Currículo en la educación rural, el actuar del Currículo en la educación rural y la sociedad del conocimiento frente al Currículo.

2.2.4 El abordaje del Currículo

El análisis del Currículo, su concepción e impacto en el proceso educativo es fundamental para interpretar las acciones pedagógicas del ámbito escolar y la relación de estos con el contexto social donde se desarrolla; para los maestros el abordaje de este tema requiere analizar diferentes autores; en lo que es pertinente resaltar, como lo hace Díaz cuando usó la expresión “los académicos del Currículo” (Díaz, 2016, p. 28) para hacer referencia a que los conceptos y/o teorías que se encuentran sobre el tema han sido realizados por personas dedicadas al trabajo académico o investigación educativa, campo en el cual, muy pocos docentes intervienen, a excepción, como él mismo lo aclara, de los profesores universitarios, por lo que las concepciones de Currículo que se acerquen a la realidad de su abordaje en el aula de la educación inicial, primaria, secundaria y media, son escasas; y menos aún en lo concerniente a educación rural; sin embargo, para el ejercicio docente es fundamental, apropiar o vincular estas teorías al accionar pedagógico del maestro en lo que dedica tiempo académico, en especial durante la formación profesional y cualificación docente.

Para precisar el abordaje de este concepto y su interpretación desde el impacto social es útil retomar los escritos de Alicia de Alba, desde su publicación titulada *Currículo: Crisis, Mito y Perspectivas* (Alba, 1998) que enfatizó sobre la transversalidad del Currículo y el redireccionamiento de las percepciones y necesidades de la educación y de ahí a la manera

Capítulo 2. Una mirada al Currículo desde los paradigmas y la interculturalidad en la escuela

como se postula para ser constructora de ciudadanía en la sociedad; de este estudio se resaltó la noción del Currículo, que dio la autora, desde la problemática “Currículo como práctica social” (Alba, 1998, p. 3); término que enfocó desde “los procesos sociales más significativos”. (Alba, 1998, p. 23)

2.2.5 Perspectivas del Currículo en la escuela rural

Retomando los aportes que hizo Alba, en lo referido a la concepción del Currículo como “práctica social” (Alba, 1998, p. 3) haciendo referencia precisamente al contexto donde éste se desarrolla; para el caso de la educación rural, es esencial revisar las perspectivas con que Alicia de Alba aborda su trabajo; algunas se revisan a continuación.

La noción del Currículo es entendida como la síntesis de los elementos culturales considerados como los valores, creencias, costumbres y hábitos (Alba, 1998, p. 3) y acertadamente los correlacionó con la Propuesta Política Educativa (Alba, 1998, pág. 4), siendo así, que los aspectos que distinguen a cada comunidad deberían ser la esencia de la política pública educativa, es decir, tomar en cuenta para la construcción del Currículo las realidades sociales de las comunidades a las que va dirigido; para el caso puntual de la educación rural, los elementos culturales a considerar serían: índice de pobreza, ubicación geográfica, rutas y condiciones de acceso, factores e impacto de violencia, fuentes de producción, condiciones de discapacidad y/o talentos excepcionales identificados, entre otros; lastimosamente, el Currículo no está pensado en la caracterización de las comunidades que hacen parte de estas zonas y tampoco de su población escolar, a pesar de que existe el Proyecto Educativo Institucional (PEI), creado como “estrategia fundamental, ordenada por la Ley 115 de 1994, para propiciar la transformación de las instituciones como ejes de desarrollo y mejoramiento de la calidad educativa” (MEN, 1997), esa iniciativa se queda en el papel, pues el Currículo aplicado en el contexto rural atiende principalmente, al estilo pedagógico del docente, lo que sería evidencia de la aplicación del Currículo oculto; entre tanto, el formal está dado por las orientaciones

pedagógicas de orden nacional, puntualmente los referentes (lineamientos y estándares) y apoyos (matrices de referencia, orientaciones pedagógicas, mallas curriculares, DBA) de calidad educativa, al igual que los materiales didácticos (guías de auto instrucción, materiales PREST, Entre textos y proyecto Sé) que se usan actualmente, la adaptación de estos a las necesidades reales de los estudiantes y sus contextos próximos son incipientes y escasos.

Consecuentemente Alba sustentó que “En cada momento histórico, en el devenir de las distintas culturas y los pueblos, los distintos tipos de educación han intentado responder a las exigencias del proyecto político social” (Alba, 1998, p. 4); el Currículo entonces, a través de las acciones pedagógicas propuestas busca responder a los conflictos que enfrenta la sociedad; en la educación rural factores como la violencia que genera el conflicto armado, el desplazamiento forzado, el postconflicto, la inclusión educativa, la disgregación de las familias, el abandono social del Estado, entre muchas otras realidades, no han sido elementos decisivos para la construcción del Currículo formal; pero sí han marcado el accionar de los docentes al interior de las comunidades. Si el Currículo retomara acertadamente los contextos donde va a ser aplicado, Colombia tendría como eje de su política pública educativa uno basado en la diversidad, pluriculturalidad, biodiversidad e interculturalidad, como bien lo enuncia Morera y otros retomando los ejes del PEI (Morera, Figueroa, & Martínez, 2016, pág. 12); y prioritariamente la convivencia y la paz; además serían los docentes, que conocen de primera mano las oportunidades y desafíos que se enfrentan en la escuela rural, los constructores activos del Currículo formal y se avanzaría con precisión hacia la calidad educativa.

Continuando con las perspectivas que enuncia Alba, se encuentran “los grupos y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular” (Alba, 1998, p. 5), que la impregnan por los intereses de poder de quienes lo establecen, que vienen siendo las agencias, como las cataloga Díaz, las cuales “tienen carácter regulativo sobre la dinámica del Currículo en el continente” (Díaz, 2016, p. 24); conceptualmente las define como “Las agencias –de recontextualización oficial– aseguran el

Capítulo 2. Una mirada al Currículo desde los paradigmas y la interculturalidad en la escuela

desarrollo de los principios de la política educativa y de las tradiciones culturales legítimas” (Díaz, 2016, p. 29) que para el caso del Currículo colombiano es en esencia el Ministerio de Educación Nacional –MEN– que conceptualiza el Currículo como: “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local” (MEN, 2020), de lo que se concluye, que la participación de las comunidades es fundamental en su construcción; contradictoriamente ésta no es significativa, dado que en su mayoría las convocatorias para este tipo de procesos está centrada en las urbes, y si se hila más delgado a través de sistemas virtuales pero la conectividad es nula en gran parte de los sectores rurales del país, es decir, no existe para esta población, la posibilidad de negociación del Currículo sino que es impuesto por el MEN; lo anterior hace referencia a la perspectiva de “Mecanismos de negociación e imposición en la conformación y desarrollo de una propuesta curricular” (Alba, 1998, p. 5).

Otra perspectiva que consideró Alba, fue “los intereses que tienden a ser dominantes o hegemónicos y que tienden a oponerse o resistirse a tal dominación” (Alba, 1998, p. 5) que se relaciona directamente con la función social del Currículo, pero que como en el mismo documento lo enuncia existen investigaciones que se centran en la “óptica teórica reproductivista” (Alba, 1998, p. 5); y ¿cómo no serlo? si los programas curriculares, el material didáctico, los mismos ejes temáticos de cualificación docente, están fundamentados en experiencias de otros países que distan de la realidad colombiana; sumado a ello la política pública educativa de Colombia está dictada por los intereses de lo que Díaz denominó como “agencias de recontextualización indirecta las organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, la CEPAL, la IESALC” (Díaz, 2016, p. 29) que son las que marcan las metas de la calidad educativa. Consecuentemente, parafraseando un aparte del documento de interpelaciones se destaca que “los protocolos académicos están enraizados de lógica de un poder, y más allá de esto de la experiencia y las realidades sociales” (Bernik, 2014, p. 4); considerando esto, la educación de la zona rural requiere una mirada que asuma los acuerdos de paz, la realidad del posconflicto, las pocas o nu-

las oportunidades para el sector productivo primario, las consecuencias directas del conflicto armado, el impacto del narcotráfico, por enunciar apenas algunas características de la población rural en Colombia; la educación debe por tanto responder con un derrotero pertinente que sea la columna vertebral del Currículo educativo.

2.2.6 El actuar del Currículo en la educación rural

Alba reafirmó que la función social del Currículo rompe el “carácter dominante o hegemónico en las sociedades modernas” (Alba, 1998, p. 5); se advierten entonces oportunidades de deconstrucción, reconstrucción o transformación del Currículo; la primera en la sociedad del conocimiento para avanzar hacia la comprensión de las realidades sociales y realizar propuestas curriculares que respondan a estas necesidades o por lo menos las visibilicen; la segunda el movimiento partidista del progresismo para liderar desde el mismo Estado una política pública educativa que entienda y asuma la realidad del país, para construir desde la educación inicial hasta la superior, fortaleciendo el Currículo para que a éste se pueda acceder en condiciones de equidad y, la tercera, del poder transformador de los maestros que asuman y propongan metodologías de atención a la población rural y dispersa ofertando oportunidades de aprendizaje, para lo cual, es indispensable la garantía de que la labor pedagógica del docente se desempeñe con la responsabilidad de construcción de ciudadanía sin el riesgo de ser asesinado por asumir roles como líder social.

2.2.7 La sociedad del conocimiento frente al Currículo

El poder de la universidad es que puede mostrar como verdad una realidad o hecho social, de ahí su responsabilidad en la construcción de la memoria histórica y de la valoración de los efectos que esto tiene en el colectivo de la generación que lo vive y sus consecuencias ponen en juego las “inconsistencias epistemológicas” (Bernik, 2014, p. 9); a partir de esto se genera el interrogante de ¿es la universidad responsable del

Capítulo 2. Una mirada al Currículo desde los paradigmas y la interculturalidad en la escuela

actuar o no actuar de la sociedad? Las movilizaciones estudiantiles, su esencia como tal, el poder que trae consigo la socialización de ideas de cambio son una crítica directa a las condiciones actuales de la sociedad, a la crisis social que se vive. Esto también se puede considerar como un grito a un cambio en el Currículo que no solo prepare para adquirir conocimiento sino para que trascienda la persona para vida y para la sociedad en la que se encuentra inmerso; demostrando en el nivel de comprensión, aplicación, valoración y por su puesto producción; lo que verdaderamente sería muestra de que la escuela, cumple con su labor transformadora y que el Currículo sí es eficaz; retomando las autointerpelaciones de “Currículo universitario como campo conflictivo de delimitación” se destaca que la experiencia y el sentido crítico reflexivo marcan las prácticas pedagógicas esencia del Currículo.

2.2.8 Conclusiones

La escuela posee la enorme responsabilidad de construir sociedad; no en vano, alberga en sus aulas a los ciudadanos desde su niñez hasta ser adultos cuando los entrega con los conocimientos y competencias suficientes para la edificación de país, por lo que recuperar denuncias sobre las situaciones sociales que se presentan en el contexto donde tiene ejercicio directo el Currículo, le obliga a desligarse de la producción de conocimiento para avanzar hacia su análisis crítico de tal forma que asuma su responsabilidad de lectura de contextos en las diferentes realidades sociales y procure ofrecer alternativas de acción con solución efectivas y además se comprometa con la preservación del entorno.

Sin embargo, los protocolos académicos están enraizados de la lógica de un poder, a conveniencia de los representantes del poderío o las instituciones, que pretenden dar cumplimiento a unos estándares que, en el papel, parecen desarrollar las competencias requeridas para mejorar las condiciones de contexto, pero que en la práctica distan de este ideal; en consecuencia, el Currículo no da cuenta de la realidad social de la comunidad rural donde se desarrolla. Ante esto, los maestros asumen la responsabilidad de ser constructores y ejecutores

del Currículo y por tanto deben ir más allá, enfocándose en estrategias que permitan la construcción de ciudadanía a través de su experiencia en la práctica pedagógica, la propia visión y lectura que dan de las realidades sociales en que laboran.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones educativas rurales debe reformularse y en consecuencia apropiarse una contextualización del Currículo, que fortalezca y sistematice la acción pedagógica del docente, sus saberes, el acercamiento de este a las realidades sociales de las comunidades rurales; impulsando su gestión participativa para que la escuela sea garantía de contribución a los procesos de interculturalidad, biodiversidad, pluriculturalidad y multiplicidad; entre tanto, los aprendizajes den cuenta de las realidades sociales donde se desarrolla el Currículo y en consecuencia aporte a su análisis crítico para construir sociedad capaz de convivir en paz.

2.2.9 Referencias Bibliográficas

- Consejo Nacional de Acreditación. (s.f.). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Recuperado el Marzo de 2020, de CNA: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- De Alba, A. D. (1998). *Currículo: Crisis, Mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila Editores S.R.L.
- Bernik, J. A. (2014). Campos de conocimientos y Currículo universitario: interpelaciones y apuestas para pensar el porvenir desde un presente complejo. *I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN*, 1 - 15.
- Díaz Villa, M. (28 de noviembre de 2016). El campo curricular en América Latina: elementos para su composición. Cali, Colombia.
- Díaz, V. M. (28 de noviembre de 2016). Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión. (U. S. Cali, Ed.) *Colciencias Tipo 2*. 23 - 34.
- MEN. (10 de 03 de 2020). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Minsiterio de Educación Nacional: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>

Capítulo 2. Una mirada al Currículo desde los paradigmas y la interculturalidad en la escuela

- MEN, M. N. (31 de enero de 1997). Decreto 180 de 1997. *Decreto 180 de 1997*. Santa Fe de Bogotá, Bogotá, Colombia: Diario Oficial No. 42.971.
- Morera, W., Figueroa, A. G., & Martínez, L. A. (2016). Currículo en los aprendizajes de los niños de la escuela rural: Garantía al Derecho a la Educación. *Dialnet*, 181- 184.
- Sacristán, G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Sacristán, J. G. (1996). *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.

2.3

EL CURRÍCULO

DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD:
UNIVERSIDAD DE BOYACÁ

Marisol Soledad García Cordero

Cita este capítulo:

García Cordero, M. S. (2020). El Currículo desde el paradigma de la complejidad: Universidad de Boyacá. En: Rojas Monedero, R. *Repensar el campo curricular para la transformación educativa* (pp. 95-107). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

2.3 EL CURRÍCULO DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD: UNIVERSIDAD DE BOYACÁ

Marisol Soledad García Cordero, Mg.*

<https://orcid.org/0000-0002-4400-2855>

2.3.1 Resumen

En el siguiente texto se exponen algunos apartados sobre el término Currículo y la importancia del mismo en la educación superior, igualmente se describe un caso puntual del Currículo visto desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morín y cómo esté se articula en la educación superior, concretamente en el programa académico de Diseño Gráfico de la Universidad de Boyacá. Finalmente se realiza un contraste sobre este enfoque curricular articulado al quehacer pedagógico, con el fin de conocer la realidad dentro de las clases.

Palabras claves: currículo, complejidad, educación superior.

2.3.2 Abstract

And the text of the text is exponentially different in that the term education and importation of education and higher education are used to describe the point of view of the Currículo of the paradigm of the Edgar Morín complex and the art of education and higher education. Specifically and the academic program of Graphic Design at the University of Boyacá. Finally, they are a real contrast to the latest educational pedagogy Currículo, with the best in the class of the real teacher.

Keywords: Currículum, complexity, higher education.

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

✉ marisol.garcia00@usc.edu.co

2.3.3 Introducción

Abordar el concepto de Currículo comprende acercarse a una diversidad de concepciones, posturas y definiciones que giran en torno a este término, estos aportes pueden suscitar una serie de reflexiones ante el quehacer docente y la importancia de este en el ámbito educativo. Dichas posturas, han sido objeto de debates, estudios y cuestionamientos más puntuales como: la relación que existe entre el Currículo y el ejercicio de enseñar, la importancia del Currículo en el quehacer docente, entre otros interrogantes que resultan al abordar este término. El Currículo en sí, invita a reflexionar sobre su importancia en el campo de la educación, puesto que nunca dejará de ser un factor permanente y permeable en este espacio de formación, por ello, este debe transformarse de acuerdo a los cambios que intervienen en él, en este sentido, no tendrá un fin, siempre será flexible y será una construcción colectiva donde se involucre y se relacione con diferentes entornos como: cultura, sociedad, economía, educación y política.

Si analizamos cada uno de los aspectos mencionados anteriormente y si nos detenemos a especular sobre las tareas de los actores que intervienen en este proceso, se pueden suscitar muchos aspectos claves durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Inicialmente, uno de los actores fundamentales son los docentes, quienes se convierten en facilitadores de conocimiento y son los responsables de desarrollar ambientes pedagógicos propicios para el aprendizaje de sus estudiantes. Por ello, en esta sociedad en la que vivimos muchos de los docentes se comprometen desde sus asignaturas a formar personas que estén dispuestas a responder problemáticas del contexto, a enfrentarse a los intercambios culturales, lo cual enriquece la construcción de significados y promueven tomar posturas críticas frente a las diferentes situaciones.

Asimismo, los estudiantes son actores del proceso, por ello su desarrollo intelectual y social, gira en torno a los medios que los circundan en donde explora, indaga, se cuestiona, y vive diferentes experiencias cuando se enfrenta a determinadas situaciones; estos aspectos favorecen la generación de ideas las cuales le permiten que descubra y aporte soluciones a los problemas que se presentan en el contexto. Para tal fin,

la academia debe brindar un ambiente propicio para el desarrollo del conocimiento, en donde se evidencie realmente el vínculo entre academia – contexto – sociedad.

De acuerdo con lo anterior reflexionaremos sobre el siguiente interrogante: ¿Cómo comprender el Currículo desde el paradigma de la complejidad?

2.3.4 El Currículo desde un el paradigma de la complejidad – Universidad de Boyacá

Para responder este interrogante es necesario realizar una introspección sobre el trabajo de las escuelas y universidades respecto al campo curricular y todo lo que converge en él; es importante dar una mirada crítica y ver al campo curricular como un espacio donde se relacionan diversos discursos, los cuales pueden transformar y generar diferentes paradigmas educativos. Igualmente, si se reflexiona al respecto, desde las últimas décadas del siglo XX la sociedad ha tenido que afrontar y responder ante cambios abismales como la revolución tecnológica, cambios ambientales y socioculturales, entre otros. Por ello, el hombre no solo se ha enfrentado a resolver y responder a estos cambios, sino a adaptarse y vivir con estos. Si observamos esto desde la educación, en este ámbito se han venido incluyendo, por ejemplo; elementos tecnológicos que día a día buscan sumar en los espacios educativos, modelos pedagógicos, metodologías y prácticas pedagógicas de otros países, pero si nos detenemos a preguntarnos: ¿todos los docentes están preparados para usar e implementar elementos novedosos? o ¿todas las escuelas cuentan con zonas geográficas aptas para estos cambios generales y nacionales? Si se parte por estos interrogantes, es el momento de tomar conciencia desde el diseño curricular de una escuela y analizar cada uno de los aspectos mencionados anteriormente, creando conciencia de la importancia ambiental, la inmersión de la tecnología en la vida cotidiana de los adultos y niños y como cada cambio social repercute en los comportamientos de la escuela.

Capítulo 2. Una mirada al Currículo desde los paradigmas y la interculturalidad en la escuela

De esta manera y dicho lo anterior, la educación puede hacer un aporte significativo mediante la construcción de los Currículos educativos que planteen reformas de acuerdo con el contexto y las problemáticas que se presentan hoy en día. Los aportes de estos Currículos deben aportar y fortalecer el modo de abordar temáticas y contenidos acorde a los espacios, los contextos, la evolución y la transformación global, debido a esa diminuta brecha que existe entre la educación y los avances de la ciencia, la tecnología, los cambios socioculturales, la crisis económica, entre otros aspectos mencionados anteriormente y en los cuales se ven implicados los discursos académicos.

Por ello el campo del Currículo se ha complejizado y se tiene que enfrentar en un ir y venir, buscar los mejores recursos para comprender mejor los problemas que se encuentran en la sociedad (De Alba, 1998). La influencia de valores en una sociedad se ve reflejados de alguna u otra manera por los compromisos educativos como lo manifiesta Mario Díaz Villa “Estudiar la producción discursiva curricular implique estudiar el Currículo no solo como institución social sino, también como un sistema de acción entre múltiples fuerzas afectadas por posiciones, oposiciones y relaciones sociales” (Díaz M., 2016, p. 33).

Partiendo de las anteriores posturas tomaremos como ejemplo el caso de enfoque curricular que maneja Universidad de Boyacá y como se ha venido desarrollando e integrando en las clases de taller del programa de Diseño Gráfico, de acuerdo a la investigación desarrollada.

2.3.5 La complejidad en el Currículo universitario – Caso Universidad de Boyacá – Diseño Gráfico

De acuerdo con lo anterior, los problemas que se presentan actualmente necesitan soluciones más complejas, globales, con perspectivas integrales, que aborden de manera más razonable el contexto que se vive actualmente. El Currículo cuando se ve expuesto a un cambio o reforma, debe reformular y ver aspectos que se involucren entre sí, por ello, quienes realizan este cambio curricular, formulan un proceso de deter-

minación curricular que en esencia sea un proceso social, que pueda comprenderse a la luz de la complejidad, de la determinación de los procesos sociales en general (De Alba, 1998).

De acuerdo con lo anterior, y visto el Currículo desde el paradigma de la complejidad se podría comprender la relación y el entretrejo de todos los aspectos que circundan en la educación, si se piensa desde esta vertiente invita a ver complejamente la acción cotidiana, sus constituyentes, sus eventos, interacciones, la afirmación, el error, en conclusión, todo lo que conforma un algo. Es observar los rasgos negativos como aspectos que pueden tener la solución a un determinado problema; así, el pensamiento de Edgar Morín es considerado como “la comprensión del mundo como entidad donde todo se encuentra entrelazado” (Mata, Guerrero & Rendón, 2017, p. 4). Es así como se propone una nueva realidad, una nueva forma de pensar, de actuar y de responder a los problemas de la sociedad actual, como un proceso inacabado, pues la educación, la teoría y el concepto asumen múltiples desafíos y expresiones.

Sumado a lo anterior, la complejidad se convierte así en un factor factible para abordar todo lo relacionado con el campo curricular en la educación, pues involucra diferentes aspectos integrales de los actores de este proceso, lo cual determina que el estudiante es una persona llena de competencias, valores, habilidades y capacidades para afrontar la incertidumbre en su contexto académico y luego el laboral. Visto de esta manera, desde la complejidad se busca ver a un estudiante en todos sus aspectos que lo conforman, no simplemente su conocimiento de acuerdo a su disciplina es tener presente también sus comportamientos éticos, ciudadanos, críticos y sociales. Por eso, es allí donde el estudiante se vuelve parte activa de dicho proceso y desde la enseñanza se debe fomentar la autonomía y el liderazgo en su proceso formativo, abordando al ser humano desde lo racional, afectivo, social y biológico (Morin, 2003).

Por ello, desde el año 2013 la Universidad de Boyacá realiza un análisis del modelo pedagógico institucional en el cual venía trabajando,

enmarcado en un modelo constructivista, pero se estaba quedando corto para dar respuesta a los pilares misionales de la institución; por tal razón se reflexiona, analiza y evalúa la concepción del pensamiento complejo de Edgar Morín, por tratarse de un carácter transdisciplinario con objetivos claros, basados en principios éticos, filosóficos y sociológicos y con valores de servicios a la sociedad, lo cual responde a la Misión de la Universidad.

2.3.6 Enfoque curricular bajo este modelo pedagógico basado en el pensamiento complejo

Desde este pensamiento se involucran diferentes aspectos con el fin de formar un egresado con cualidades tanto profesionales como personales, que tenga la capacidad de resolver problemáticas del contexto, ser un líder en diferentes procesos, autorregular procesos y necesidades personales aprendiendo a generar ambientes que fortalecen el crecimiento académico y profesional, para finalmente enfrentar la incertidumbre.

Por ello, desde la complejidad se plantea un enfoque curricular *flexible*, lo cual hace referencia a un estudiante y docente activos en el proceso de aprendizaje y enseñanza, a una investigación interdisciplinaria donde los estudiantes pueden trabajar desde diferentes disciplinas incorporando diversas habilidades, estrategias, con el fin de motivar al estudiante al trabajo en grupo e investigativo. Este aspecto se ha venido incrementando con el paso de los años; por ejemplo, cada vez la malla curricular tiene menos prerrequisitos para lograr una flexibilidad e interdisciplinaria y desde las asignaturas institucionales están apoyando proyectos con esta finalidad.

Otro aspecto importante es la *integralidad* donde buscan que sean los estudiantes un ser complejo y formado en todas sus dimensiones; cumpliendo este aspecto se tienen unas competencias del programa las cuales se deben tener presentes para realizar las clases, la evaluación se convierte en un aspecto clave pues se deben evaluar sus competencias,

desde Diseño Gráfico de alguna u otra manera se logra a través de rúbricas específicas de evaluación. Esto permite ver a los estudiantes en unas dimensiones más amplias, que no se centren solo los conocimientos que tienen de su disciplina.

Sumado a lo anterior, está la *pertinencia*; este aspecto se asocia y conecta al interrogante anterior, pues hace referencia a identificar las necesidades y características del contexto los cuales los estudiantes deben abordar; este aspecto se trabaja desde el programa de Diseño Gráfico con el aprendizaje servicio, lo cual propone proyectos de aula dirigidos a comunidades y clientes reales, con el fin de encontrar sus necesidades y desde el diseño generar un aporte y respuestas a estas necesidades (Tapia, 2018).

Asimismo, se encuentra el aspecto *crítico*, el cual es fundamental, pues se busca una permanente evaluación, autoevaluación y reflexión del quehacer docente y el papel de los estudiantes; este aspecto se trabaja en el programa desde diferentes proyectos propuestos con el fin de fortalecer en los estudiantes su posición crítica frente a diferentes situaciones y cómo ellos proponen diferentes soluciones y propuestas.

Si se analizan los aspectos mencionados anteriormente sobre el enfoque curricular, en el contexto actual los estudiantes no son autónomos de su propio aprendizaje, como lo manifiesta el enfoque curricular que se da a la universidad, pues si el docente no deja talleres, lecturas y demás ejercicios, ellos no lo realizarán por cuenta propia. La gran mayoría de los estudiantes no son críticos frente a diferentes situaciones, lecturas o ejercicios, siguen siendo pasivos y atentos al momento de recibir la información que dice el docente. La universidad responde estar en un proceso de adaptación del modelo en sus programas académicos, pero, ¿este modelo pedagógico responde y es coherente de acuerdo al sistema sociocultural que se vive actualmente?, pues ahora los estudiantes tienen más distracciones en sus manos como celulares, internet y demás elementos que perturban su continua formación. Es allí donde deben ser críticos y observar el modelo desde el desarrollo de las clases, la

Capítulo 2. Una mirada al Currículo desde los paradigmas y la interculturalidad en la escuela

relación sinérgica de los actores, la evaluación por competencias entre otros aspectos claves que reposan en él.

Sin embargo, es necesario mencionar que el modelo ha logrado permear en los estudiantes y docentes en puntos clave como, la evaluación por competencias, como se mencionó anteriormente en Diseño Gráfico, la construcción de rúbricas y protocolos para los exámenes y parciales han permitido evaluar otros procesos en los estudiantes. Asimismo, desde Diseño Gráfico los docentes hemos implementado metodologías como el taller, como estrategia didáctica, pensamiento de diseño, aprendizaje basado en problemas en proyectos, en competencias y aprendizaje servicio, con el fin de dar respuesta al modelo y ser, como docentes, un guía y facilitador de aprendizaje como lo manifiesta el modelo, igualmente en busca de que el estudiante se enfrente a incertidumbres en diferentes situaciones del contexto real.

2.3.7 El Currículo como lo vivido y oculto

De acuerdo con la concepción de la Universidad de Boyacá y el modelo pedagógico institucional basado en el pensamiento complejo de Edgar Morín, yo como docente de la institución y como ejecutora de la investigación donde se analizó la relación que existe entre ese enfoque curricular mencionado anteriormente y lo que en verdad ocurre dentro del aula de clase, inicie la investigación con la pregunta: ¿Qué ocurre realmente durante las clases de taller en Diseño Gráfico?; evidentemente se centró la investigación en los talleres de diseño los cuales hacen parte del área proyectual y son la columna vertebral del programa. Primero se logró evidenciar que algunos docentes siguen atados a clases magistrales, tablero o video beam, por otra parte, los estudiantes no son autónomos de su aprendizaje y siguen siendo pasivos en las clases, lo cual no tiene coherencia con el enfoque curricular actual, por tanto, el modelo está en el documento, pero hay diversos factores que no aportan para su completo desarrollo. Por tanto, el Currículo oculto sigue siendo una estructura latente y evidente en las clases, pues se desarrolla de acuerdo al grupo de estudiantes que se tiene en ese momento, las

diferentes habilidades que poseen, sus costumbres y demás funciones morales que los componen, todo depende de su heterogeneidad.

De acuerdo con el caso nombrado de Universidad de Boyacá, un punto a favor es la evaluación bajo este enfoque curricular, pues se realiza a través de competencias, como se formula en el modelo pedagógico de la institución, se convierte la evaluación a través de competencias institucionales que, a su vez, son la referencia para que cada uno de los programas formule sus propias competencias de acuerdo a su disciplina.

2.3.8 Conclusión

En este ensayo se propuso abordar, en un primer momento, el término Currículo en relación al quehacer docente y reflexionar al respecto del mismo, pues en el ejercicio académico se ignora la repercusión que este puede tener durante el discurso educativo, pero si se analiza todo lo mencionado en este documento deja entre dicho varias posturas e introspecciones sobre el mismo, lo cual nos deja una reflexión sobre su gran importancia y cómo se ha abordado el Currículo desde diferentes corrientes, en este caso puntual desde pensamiento complejo y como se ha ejecutado en programas de educación superior.

Finalmente, la construcción de un Currículo debe converger en todos los aspectos de contexto, socioculturales, ambientales, demográficos que comprenden a una comunidad educativa; los docentes, estudiantes y contenidos son actores fundamentales en el proceso, por tanto, el diseño del mismo se debe asumir desde posiciones críticas frente a procesos metodológicos en el aula, prácticas pedagógicas y además que favorezcan a una sociedad para una transformación social donde los estudiantes pueden enfrentar y responder a las necesidades y problemáticas de su entorno.

En últimas, pensar que, si existe un Currículo coherente, acorde de todas las necesidades que requieren los educandos y que esté bien estructurado es pensar que la educación va por un buen camino; pero no

Capítulo 2. Una mirada al Currículo desde los paradigmas y la interculturalidad en la escuela

basta con esto pues la calidad de la educación como se ve en ejemplo de este ensayo no reposa en un Currículo que vive actual reformación, con paradigmas anhelados, va mucho más allá de acuerdo a todos los cambios que debe enfrentar la sociedad. No obstante, vale la pena mencionar que cada docente desde su quehacer puede generar diferentes pensamientos y actitudes de los estudiantes, guiándolos a vivir nuevas formas de ver el mundo, valorar la diversidad, ser conscientes de la responsabilidad y el compromiso social.

2.3.9 Referencias Bibliográficas

De Alba, A. d. (1998). *Currículo: Crisis, Mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila Editores S.R.L.

Bernik, J. A. (2014). Campos de conocimientos y currículo universitario: interpelaciones y apuestas para pensar el porvenir desde un presente complejo. *I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN*, 1 - 15.

Consejo Nacional de Acreditación. (s.f.). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Recuperado el Marzo de 2020, de CNA: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

De Alba, A. (1998). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. Argentina. Miño y Dávila editores S.R.L

Díaz Villa, M. (28 de Noviembre de 2016). El campo curricular en América Latina: elementos para su composición. Cali, Colombia.

Díaz, M. (2016). Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión. Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.

Díaz, V. M. (28 de Noviembre de 2016). Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión. (U. S. Cali, Ed.) *Colciencias Tipo 2*. pp. 23-34.

Mata, M., Guerrero, E. & Rendón, D. (2017). *Las competencias, la complejidad, el Currículo y su naturaleza en las aulas*. pp. 1-11. San Luis de Potosí, México. Congreso Nacional de Educación.

- MEN. (10 de 03 de 2020). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Minsiterio de Educación Nacional: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79413.html>
- MEN, M. N. (31 de enero de 1997). Decreto 180 de 1997. *Decreto 180 de 1997*. Santa Fe de Bogotá, Bogotá, Colombia: Diario Oficial No. 42.971.
- Morera, W., Figueroa, A. G., & Martínez, L. A. (2016). Currículo en los aprendizajes de los niños de la escuela rural: Garantía al Derecho a la Educación. *Dialnet*, pp. 181- 184.
- Morin, E. (2003). *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid, España. Ediciones Cátedra.
- Sacristán, G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Sacristán, J. G. (1996). *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tapia, M. N. (2018). *El compromiso social en el Currículo de la Educación Superior*. p. 159-. Buenos Aires, Argentina: CLAYSS.

2.4

EL CARÁCTER POLISÉMICO

DEL CONCEPTO DE CURRÍCULO

Mónica Rojas Palomino

Cita este capítulo:

Rojas Palomino, M. (2020). El carácter polisémico del concepto de Currículo. En: Rojas Monedero, R. *Repensar el campo curricular para la transformación educativa* (pp. 109-116). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

2.4 EL CARÁCTER POLISÉMICO DEL CONCEPTO DE CURRÍCULO

Mónica Rojas Palomino, Mg.*

<https://orcid.org/0000-0003-4103-8809>

2.4.1 Resumen

Proponer un único concepto de Currículo desconoce el carácter polisémico de esta acepción y las complejas reflexiones que se han tejido alrededor de su estudio. El presente ensayo, hace un recorrido por los elementos conceptuales que han servido para hacer una representación del Currículo como proceso; y plantea algunos elementos alrededor de la mirada de los actores educativos cuando se emprende la tarea de diseñarlo.

Palabras claves: currículo, polisemia

2.4.2 Abstract

Proposing a single concept of Currículo ignores the polysemic character of this meaning and the complex reflections that have been woven around its study. The present essay makes a tour of the conceptual elements that have served to make a representation of the Currículo as a process; and it raises some elements around the gaze of educational actors when the task of designing it is undertaken.

Keywords: curriculum, polysemy

2.4.3 Introducción

La práctica pedagógica supone un ejercicio de elaboración previa de quien cumple con el rol de orientador o docente. Esta actividad presen-

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

✉ monikrojas75@gmail.com

Capítulo 2. Una mirada al Currículo desde los paradigmas y la interculturalidad en la escuela

ta diversas vías que dependen del contexto en el que suscribe el diseño porque responde a una dinámica particular de un tiempo específico, ante unas necesidades detectadas en la comunidad.

El presente documento tiene una doble intención: en primer lugar, presentar los diversos conceptos y perspectivas que se han discutido para el estudio del campo curricular; aquí se destacan los enfoques del Currículo visto como contenido, como planificación y como realidad interactiva.

De otra parte, poner de manifiesto la importancia de la necesaria reflexión de quien asume el rol de diseñador curricular acerca de la interpretación del contexto y análisis del perfil de sujeto que se pretende formar.

Se espera que sea una ruta inicial que llevará posteriormente al lector a explorar de manera más profunda los elementos del Currículo, su alineación y el diálogo sistémico entre ellos.

2.4.4 El Currículo, un campo polisémico

El Currículo es un concepto cargado de multiplicidad; a través del tiempo, las concepciones y tendencias de la sociedad, el ser humano y la educación han dado lugar a distintas maneras de concebir el proceso curricular. Esto hace que a su campo se circunscriban diversas perspectivas. La polisemia conceptual puede ofrecer alternativas de flexibilidad y múltiples vías epistemológicas para la interpretación de fenómenos y hechos propios de la cultura escolar.

Desde el campo curricular se desarrolla una visión amplia alrededor de su objeto de estudio: el Currículo. Sin duda, porque éste cambia y se transforma para responder a las circunstancias históricas, las estructuras económicas y políticas y en general, a los intereses, motivaciones e intenciones de quienes lo elaboran.

El carácter polisémico del concepto de Currículo

Mónica Rojas Palomino

La expresión Currículo, en sentido metafórico significa “caminar”; es decir, los Currículos son los caminos de aprendizaje a través de los cuales los alumnos se dirigen a sus objetivos (Aebli, 1991). Este camino puede transitarse por diferentes vías como veremos en las siguientes acepciones de autores que se han ocupado del estudio del Currículo:

Es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr. El currículo anticipa los resultados de la instrucción (Johnston, 1967).

Aquí se destaca el carácter predictivo, es decir, se trata de definir algo que pretende modelar la realidad seleccionando unas intencionalidades específicas que conduzcan a obtener los resultados que se esperan.

Conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades (Neagly y Evans, 1967).

El currículo hace referencia a todo aquello que transpira en la planificación, la enseñanza y el aprendizaje de una institución: El currículo comprende los procesos de acción, así como la acción misma (Tyler, 1973).

Los conceptos anteriores se instalan en un contexto que apunta al uso de una serie de medios o estrategias (el plan) para lograr un fin (los logros terminales).

Por otro lado, hay definiciones que asocian el Currículo a lo que sucede en la escuela, a la realidad del contexto con el que dialoga y no al documento escrito, que conciben la escuela como un lugar de investigación de los procesos sociales y antropológicos.

Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de manera tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado de forma efectiva a la práctica (Stenhouse, 1981).

Capítulo 2. Una mirada al Currículo desde los paradigmas y la interculturalidad en la escuela

El proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución (Coll, 1987).

Es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se considera importante trabajar en la escuela año tras año (Zabalza, 1987).

Es el eslabón entre la cultura, la sociedad en la que está inserta la escuela y la educación. Es la concreción y expresión del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan el proyecto (Gimeno, 1988).

Desde los diversos puntos de vista que plantean los anteriores autores se pueden reunir las diferentes perspectivas en tres grandes grupos:

El Currículo como contenido pensado como el conocimiento disciplinar que debe ser estudiado, la experiencia educativa que aporta la escuela, la secuencia de asignaturas para el aprendizaje:

“Un Currículo es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de unidad puede ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades específicas de las unidades anteriores...” (Gagne, 1967).

En segunda instancia está, el Currículo como planificación que se refiere a la formulación de un marco dentro del cual se desarrollará la actividad educativa de la escuela. Un plan o conjunto organizado de intenciones educativas que incluye: contenidos (lo que ha de ser aprendido y enseñado), los materiales, los métodos de enseñanza y evaluación, etc. Unos elementos que presentan el marco educativo y determinan la acción de enseñanza que consciente e intencionalmente deberá ser llevada a cabo.

Finalmente, está el Currículo como realidad interactiva, concebida como una construcción realizada entre profesores y alumnos (Clandinin y Cornelly, 1992). Aquí se reconocen las acciones y relaciones entre profesores y alumnos ocupados en las actividades que configuran el acto educativo. De esta manera el Currículo es determinado, y a su vez determina la vida de la escuela. Esta perspectiva reconoce al maestro como una parte integral del proceso curricular, que, junto con los estudiantes, el contenido cultural y el ambiente, construyen y se hacen realidad a través de una interacción dinámica.

2.4.5 Conclusiones

El carácter polisémico favorece las múltiples perspectivas; da cuenta del lugar en el que se instala una comunidad cuando determina su apuesta curricular; sin embargo, representa un desafío cuando es entendida como una licencia para desarrollar, por ejemplo, prácticas desarticuladas del contexto. La elección de uno u otro concepto depende de la intención prescriptiva para la acción, derivada tanto de las reflexiones de la práctica como de los aportes teóricos del campo curricular.

Existe una necesidad de establecer una relación directa para los estudiantes de lo que se aprende con lo que viven en sus contextos particulares. Una integración de las experiencias, los conocimientos, los intereses sociales, la escuela y el mundo en general con el propósito de desarrollar en ellos las predisposiciones, destrezas y competencias que les permitan mejorar la sociedad en la que se encuentran.

En la actualidad se concibe al estudiante como un individuo inteligente, capaz de buscar el significado de su mundo, implicándose en los problemas sociales, sabiendo lo que ocurre, pensando críticamente, emitiendo juicios y haciéndose responsable de la transformación que le permita llegar a ser y hacer en las circunstancias actuales.

Capítulo 2. Una mirada al Currículo desde los paradigmas y la interculturalidad en la escuela

2.4.6 Referencias Bibliográficas

- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Casarini, M. (2010). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Correa de Molina, C. (2009). *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ortíz, A. (2014). *Currículo y didáctica*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

CAPÍTULO 3.

DESAFÍOS

DEL CAMPO CURRICULAR

Challenges of the curricular field

3.1

DEL CAMPO CURRICULAR

A LA PRÁCTICA SOCIAL-ECONÓMICA

María Teresa Bedoya Gutiérrez

Cita este capítulo:

Bedoya Gutiérrez, M. T. (2020). Del campo curricular a la práctica social – económica. En: Rojas Monedero, R. *Repensar el campo curricular para la transformación educativa* (pp. 119-126). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

3.1 DEL CAMPO CURRICULAR A LA PRÁCTICA SOCIAL – ECONÓMICA

María Teresa Bedoya Gutiérrez, Mg.*
<https://orcid.org/0000-0002-3322-5148>

3.1.1 Resumen

El presente texto tiene la finalidad de dar respuesta a los interrogantes: 1. ¿Cuáles son las estrategias que una institución educativa debe tener en cuenta para diseñar un Currículo acorde a las necesidades del contexto? y 2. ¿Cómo el docente a través de la didáctica puede llevar a la praxis el campo curricular? Es entendible que el campo curricular se enriquece de teorías, elementos culturales, políticos e ideológicos para dar respuesta a las necesidades sociales de aprendizaje, lo cual se traduce en las actividades académicas de los ambientes escolares, universitarios; por qué no también tener presente el contexto de la educación al interior de las empresas, que sin duda y desde la experiencia del autor con los trabajadores, los cuales se convierten en agentes sociales interesados en desarrollar saberes prácticos para llevar a cabo sus tareas encomendadas dentro de las organizaciones.

Palabras claves: educación, Currículo, trabajo, sociedad, empresa, productividad.

3.1.2 Abstract

The purpose of this text is to answer the questions: What are the strategies that an Educational Institution must take into account to design

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia
✉ maría.bedoya05@usc.edu.co

a Currículo according to the needs of the context? and 2. How the Teacher through teaching can bring the Currículo field to praxis? It is understandable that the curricular field is enriched with theories, cultural, political and ideological elements to respond to the social needs of learning, which translates into the academic activities of school, university and why not also keep in mind the context of education within companies, which undoubtedly and from the author's experience with workers, who become social agents interested in developing practical knowledge to carry out their assigned tasks within organizations.

Keywords: education, curriculum, work, society, company, productivity.

3.1.3 Introducción

Este ejercicio hermenéutico se realizó a partir de los escritos realizados por los autores Alicia de Alba (1991), Julia Andrea Bernik (2014), Mario Díaz Villa (2016) y otros, los cuales coinciden en que el curriculum nace a partir de un proyecto social y político, que se enmarca en cinco dimensiones; cultural, política, social, económica e ideológica (De Alba, 1991). Esta taxonomía, permite comprender el campo curricular y cómo este influye en el quehacer docente, así como, la necesidad de una praxis en el mercado laboral; en el mercado hay interés en vincular a profesionales que den respuesta a las exigencias globales del contexto social y económico. Es así, como el rol docente juega un papel importante en la enseñanza-aprendizaje para llevar lo teórico a la práctica; por ende, el docente es el *ser* encargado de comunicar el conocimiento al estudiante, alumno o aprendiz, a través de la didáctica que permite vehicular en el aula el curriculum, que se convierte en el proyecto educativo de una institución (“Didáctica y currículum”, 2015).

La institución se debe desempeñar bajo un marco organizacional que le permita llevar a la práctica el proyecto educativo, que se resuelve a través del campo curricular, para construir un lenguaje descriptivo y que las áreas de acción le permitan su ejecución, mediante los planes de estudio que den respuesta a la demanda y las necesidades de un contexto heterogéneo social y económico.

El objetivo es el logro de la calidad y pertinencia en la formación de los docentes para poner en práctica lo vivido en el aula de clase; esta praxis se evalúa a través de los estándares definidos por el área de planeación de la institución educativa, y es a partir de la autoevaluación, la heteroevaluación y la evaluación, que la organización formulará las políticas y estrategias necesarias desde el aseguramiento de la calidad para dar una respuesta pertinente y oportuna al campo curricular (Díaz, 2016).

En consecuencia de lo anterior, he formulado los siguientes interrogantes: 1. ¿Cuáles son las estrategias que una institución educativa debe tener en cuenta para diseñar un currículum acorde a las necesidades del contexto? y 2. ¿Cómo el docente a través de la didáctica puede llevar a la praxis el campo curricular?

3.1.4 Desarrollo

Es entendible que el campo curricular se enriquece de teorías, elementos culturales, políticos e ideológicos para dar respuesta a las necesidades sociales de aprendizaje, lo cual se traduce en las actividades académicas de los ambientes escolares, universitarios y por qué no, también tener presente el contexto de la educación al interior de las empresas, que sin duda y desde mi experiencia con los trabajadores, se convierten en agentes sociales interesados en desarrollar saberes prácticos para llevar a cabo sus tareas encomendadas dentro de las organizaciones.

Uno de los patrones fundamentales para definir el currículum son las agencias; entendidas desde mi punto de vista, como las referentes para establecer los lineamientos internacionales y/o nacionales en temas relevantes, como la educación, el trabajo, la salud, el ambiente, entre otros.

En esta oportunidad y como lo describe Mario Díaz Villa en el artículo Del Campo Curricular en América Latina: elementos para su comprensión, “que las agencias se ubican en el campo de recontextualización, y hacen parte del escenario internacional y de los organismos el estado” (Díaz, 2016). Es así como el currículum adopta múltiples medidas para

Capítulo 3. Desafíos del campo curricular

dar respuesta a la recontextualización, siendo la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la *agencia* que determina en la Seguridad y Salud en el Trabajo - SST, las necesidades formativas y el alcance de saberes, mientras que es el Gobierno Nacional, el que formula las políticas públicas en SST a través del Plan Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo 2013-2021 y el Plan Decenal de Salud Pública 2012 – 2021.

En este sentido, las estrategias que las instituciones emprendan a la hora de diseñar un currículum deben tener en cuenta el contexto nacional e internacional. Por ejemplo, si hablamos de formar personas con valores que den respuesta a un mercado laboral desde una cierta disciplina, les corresponde a los directivos, docentes y administrativos evaluar el contexto real y llevarlo a un plan de estudios teórico práctico; claro, sin subestimar que las bases teóricas son fundamentales para que el estudiante pueda desempeñarse óptimamente en el campo laboral. Ello exige un acompañamiento articulado de todo un sistema de educación que permita responder a los conflictos que vive el hombre hoy en día, para conducir a transformaciones y reformulaciones que darán respuesta a grupos sociales mediante la conformación y desarrollo de una propuesta curricular, que debe contemplar dos dimensiones, las generales y las específicas o particulares, según Alicia de Alba (1992).

Las dimensiones generales contemplan elementos que le permiten a la institución educativa complementar el saber del docente, apalancado en un carácter social y político-educativo, mientras que la dimensión específica o particular la determina: 1. El nivel educativo; 2. El tipo de educación y 3. La población a la que va dirigida el currículum (De Alba, 1991).

Entonces, las estrategias deberán estar enmarcadas en una sincronía pertinente al contexto real, llevar lo teórico a la práctica empleando técnicas didácticas apropiadas, apoyándose en la innovación del docente cuando el currículum es netamente teórico y se requiere implementar dichas didácticas para permitir el acercamiento a una realidad económica y social.

Ahora bien, desde el quehacer docente se hace relevante el concepto dimensión didáctica-áulica, la cual se refiere “al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestro” (De Alba, 1991); es decir, cómo se lleva a cabo la relación maestro – alumno, para dar respuesta a las necesidades reales de un contexto, lo cual debe ser un imperativo entre la enseñanza y el trabajo docente; esto dado que se convierte en un espacio abierto donde las relaciones, los afectos y la comunicación dan sentido al aprendizaje y por ende, facilitará el proceso de asimilación de información mediante el cual se adquieren nuevos conocimientos, técnicas o habilidades según sea el caso para desarrollar el campo curricular.

Por otro lado, Díaz Barriga (2014) en la Primera Conferencia Magistral sobre el “Fortalecimiento de la Educación”, reflexiona sobre la manera como el docente enseña, cuestionando la capacidad para ejercer su rol en el aula, pues no solo debe dedicarse a impartir un plan de estudios y cumplir un horario como un trabajador más, sin interesarse verdaderamente por definir las estrategias para el aprendizaje del alumno mediante la creación de un ambiente de formación adecuado. Es por ello que en su obra *Didáctica y Currículo* define que la didáctica permite vehiculizar en el aula el proyecto educativo y, desde mi punto de vista, es en este momento que se refleja el verdadero quehacer docente, lo cual es un reto en la actualidad, porque los individuos aprenden de una manera diferente, siendo un ejemplo cuando en la lectura, el estudiante únicamente se encarga de leer lo que le interesa y muchas veces con una comprensión muy limitada.

Cabe resaltar que otros de los tópicos abordados por Alicia de Alba (1998) es el impacto de la tercera revolución industrial, y que, en nuestros días, 2020, se habla de la cuarta revolución industrial, la cual está modificando fundamentalmente la forma en que vivimos trabajamos y nos relacionamos (Klaus Schwab, autor del libro *La cuarta revolución industrial*); estos cambios nos llevan a reflexionar sobre la manera como aprendemos y por ende como debemos de enseñar. Es aquí en donde los Currículos deben trascender y dar respuesta a estos cambios mancomunados con todos los sujetos que influyen en un curriculum: El

Capítulo 3. Desafíos del campo curricular

Estado, las instituciones educativas, los funcionarios administrativos, los docentes y los estudiantes.

Para finalizar puntualizo con el discurso del profesor Díaz Barriga que el Currículo debe ser abierto, llevado a temas de la realidad lo que va a permitir que esa praxis verdaderamente se lleve a la práctica dando respuesta a un contexto social y económico desde el campo curricular.

3.1.5 Referencias Bibliográficas

- De Alba, A. (1991). *Determinación Curricular*. En Miño y Dávila editores S.R.L.
- Díaz Barriga, A. (2014). Marco de la Primera Conferencia Magistral sobre el “Fortalecimiento de la Educación”.
- Díaz, V. M. (2016). Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión. *Colciencias Tipo 2*, diciembre 2016, 23–34. <https://doi.org/10.21774/ctx.v5i20.755>
- Alicia Sequeira R. (2015). Didáctica y currículum. In *Didáctica y currículo* (Vol. 10, Issue 2, pp. 67–72). <https://doi.org/10.15517/revedu.v10i2.19929>
- Geometry, R., & Analysis, G. (n.d.). Plan Nacional de SST. In *Society*.
- Niu, Y., Gesmundo, F., & Viani, F. (1996). Plan Decenal de Salud Pública. *Oxidation of Metals*, 46(3–4), 287–297. <https://doi.org/10.1007/BF01050800>

3.2

TENSIONES DE CAMPO CURRICULAR EN LA

CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO
"ARANDO LA EDUCACIÓN".

Juan Esteban Quiñones Idárraga

Cita este capítulo:

Quiñonez Idárraga, J. E. (2020). Tensiones del campo curricular en la construcción del proyecto "Arando la educación". En: Rojas Monedero, R. *Repensar el campo curricular para la transformación educativa* (pp. 127-140). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

3.2 TENSIONES DEL CAMPO CURRICULAR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO “ARANDO LA EDUCACIÓN”.

Juan Esteban Quiñones Idárraga, Mg.*
<https://orcid.org/0000-0001-5169-0521>

3.2.1 Resumen

La presente reflexión pretende mostrar cómo se gestaron las relaciones y tensiones entre los diferentes actores que participaron en el proceso de construcción teórica y de implementación del Modelo Educativo Flexible “Arando la Educación”, construido como proyecto de respuesta rápida por el gobierno nacional para la implementación de los Acuerdos de La Habana firmados entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC.

En primera instancia se hace un recorrido por los actores que participaron en el proceso, convirtiéndose éstos mismos en los sujetos de tensión al interior del campo curricular, para en segunda instancia pasar por los contextos que acompañan este campo y sus características, espacios ubicados en 27 zonas a nivel nacional (ETCR – Espacios Territoriales para la Capacitación y la Reincorporación). En un tercer momento analizaremos las relaciones de tensión que se gestaron entre los diferentes actores, tensiones necesarias y claves para el movimiento y dinamización del campo curricular.

Finalmente analizaremos la delimitación del campo curricular en este proceso de construcción pedagógica conjunta que terminó incidiendo en la delimitación de una política pública diferenciada y pensada desde el territorio durante los años 2017 y 2018.

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia
✉ juan.quinones02@usc.edu.co

Capítulo 3. Desafíos del campo curricular

Palabras claves: modelo educativo flexible, campo curricular, contextos, reincorporación, proceso de paz.

3.2.2 Abstract

The present text pretend to show how the relations and tensions between the different actors that participate in the process of theoretical construction and implementation of the Flexible Educational Model “Arando la Educación” were created, built as a rapid response project by the National Government for the implementation of La Havana Accords signed between the Colombian State and the FARC guerilla.

In the first instance, a tour of the actors participating in the process is made, becoming these subjects of tension within the curricular field, to then go through the contexts that accompany this field and its characteristics, spaces located in 27 areas national level (ETCR – Espacios Territoriales para la Capacitación y la Reincorporación). In a third moment, we will analyze the tense relations that arose between the different actors, necessary and key tensions for movement and revitalization of the Currículo field.

Finally, we will analyze the delimitation of the curricular field in this process of joint pedagogical construction that ended up influencing the delimitation of a differentiated public policy thought from the territory.

Keywords: flexible educational model, curricular field, contexts, reincorporation, peace process.

3.2.3 Introducción

Al hablar de Currículo, inmediatamente entramos en un campo de tensiones sólo para acotar su definición y las lógicas con las que debemos abordar el concepto. Precisamente esas tensiones son las que me convocan a escribir este texto, en el cual quiero mostrar (desde un ejercicio

concreto) cómo se validan los discursos de los diferentes actores que intervienen en el desarrollo de una política pública de acceso y permanencia al sistema educativo.

Es así que en el desarrollo de este texto trataré de mostrar cómo se han gestado las relaciones de tensión entre los diferentes actores al interior del campo curricular, en el proceso de construcción del modelo o propuesta pedagógica denominada “Arando la Educación”; propuesta que nace en el año 2017 como estrategia educativa del Gobierno Nacional para dar respuesta a los requerimientos educativos de los excombatientes de las FARC en el marco del Proceso de Paz, del cual fui partícipe como Subdirector de Permanencia y como vocero del Estado en este ejercicio de construcción y de deconstrucción del campo curricular.

Empecemos entonces a analizar cómo los actores, los contextos y las tensiones que se gestan al interior del campo curricular, pueden converger desde la divergencia para construir una política educativa incluyente, contextualizada y que da respuesta a las necesidades de un territorio.

3.2.4 De los actores

Cuando hablamos de actores, podríamos pensar en infinidad de sujetos y organizaciones que participan en la configuración del campo curricular, que además se involucran en la construcción e implementación de una política educativa. Son ellos determinantes, por cierto, quienes al momento de iniciar la construcción de la estrategia educativa –que hoy nos convoca– para la atención de excombatientes de las FARC generan una nuevas dinámicas de relacionamiento, a las cuales el Estado en su “supremacía” no estaba acostumbrado, pero ¿quiénes son estos otros actores?.

En primer lugar, es importante que revisemos el papel que ha jugado el Estado como primer actor del proceso, un Estado que en sus dinámicas institucionales necesitó reinventar sus formas y modos de contratar, revisar, supervisar y construir la política pública; empoderando a

Capítulo 3. Desafíos del campo curricular

los sujetos que hacen parte de este como actores claves al interior del proceso. Tenemos acá entonces un primer fenómeno, un Estado que se muestra con toda su capacidad, que ya no decide por todos, como en otros momentos lo hacía (Grinberg, 2006, p. 70), sino que empodera a esos sujetos para que con su *stakeholders* logre generar sinergias en procura de la construcción de políticas públicas.

En un segundo lugar aparecen los organismos de cooperación internacional (ONG, embajadas, organismos multilaterales), que si bien eran unos aliados estratégicos para el Estado en sus procesos de financiación e implementación de políticas sociales y educativas en las áreas urbanas y rurales, nunca habían sido un determinante en la definición y estructuración de las líneas y acciones a seguir en la construcción de políticas públicas que afectarán el campo del Currículo desde la esfera gubernamental; pero en las particularidades de esta construcción curricular aparecen como un garante del proceso de paz con las FARC, situación que los convierte en actores clave en el proceso de implementación de lo pactado, y a su vez en la estructuración de la arquitectura requerida para hacer el control, implementación y seguimiento a los acuerdos.

Es por esta razón que estos organismos trazaron, en conjunto con el Estado, las líneas de formación, los estilos pedagógicos, las estructuras de acompañamiento e inclusive los materiales que debían ser distribuidos; pasando de tener un aporte económico, a tener un aporte académico, una participación con voz y voto.

En tercer lugar, ingresó la universidad pública desde sus organismos colegiados, que si bien es un actor activo en los procesos de gestión y configuración del campo curricular, no es un actor clave en la determinación de las políticas públicas para la educación de adultos, ni en los procesos de convalidación de saberes específicos de la educación preescolar, básica y media¹. Es decir, desde este nuevo rol que asume la

1 En este punto es importante reconocer que la universidad pública sólo participa de estos procesos, cuando por medio de un convenio o de un proceso de selección genera una vinculación contractual con el Estado para la prestación de sus servicios (remunerados) para la entrega de productos y programas que se piensen y desarrollen al interior de los claustros.

universidad se genera una ruptura en el relacionamiento con la nación, dado que no existe una remuneración económica para las universidades, sino el trabajo mancomunado por un proyecto de país.

Es así como las universidades aportan la teorización y a las construcciones curriculares del modelo o propuesta educativa, teniendo allí los espacios pedagógicos y epistémicos que entran en tensión y discusión en la delimitación de este campo curricular.

Finalmente, se reconoce un actor que, en sus más de cincuenta años de existencia, nunca tuvo voz ni voto en los procesos de construcción de política pública, son ellos los excombatientes de las FARC, que por medio de los representantes de FUCEPAZ (Fundación de excombatientes e indultados para la paz) y del Consejo Nacional de Reincorporación entraron a aportar con sus ideas, con su experiencia y conocimiento de quienes participaron en este proceso educativo.²

3.2.5 Los contextos

Un reto para la construcción de este proceso partió de la inexperiencia como nación, en ejercicios de reincorporación de excombatiente; ahora bien, si como Estado se cuenta con la Agencia de Reincorporación y con un proceso de paz con las Autodefensas, este no contó con un proceso de formación y capacitación en conocimientos de la educación básica y media, y adicional a ello no se requirió la creación de un Modelo Educativo Flexible, dado que la atención se concentró en las cárceles o centros de reclusión, donde existen unas formas específicas para abordar los procesos educativos.

Es así, que se inician los espacios de tensión que se gestan al interior del campo curricular, dado que fue necesario caracterizar los más de doce

2 La ayuda de FUCEPAZ y del CNR fueron determinantes para poder caracterizar la red de conocimientos previos de los excombatientes, así como los miedos, las angustias, las prevenciones, y todos los factores internos y externos que se conjugaban en la población y que se debían tener en cuenta al momento de determinar esta propuesta curricular o modelo educativo flexible.

Capítulo 3. Desafíos del campo curricular

mil excombatientes y las condiciones geográficas, culturales, políticas y sociales de los municipios y veredas donde se ubicarían los veintiséis Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR). Acá encontramos, como lo dije al inicio, un espacio de tensión, de confrontación, donde pretendemos generar una propuesta pedagógica adaptada al contexto, pero que es recibida con resistencia por los actores que habitan el territorio, quienes reclaman un Estado que nunca ha pensado en sus necesidades para pensar la escuela, pero que llega con un programa gestado desde estas dimensiones, del cual ellos no se verán beneficiados.

Es allí donde se hace imperante que las organizaciones y diferentes estamentos del Gobierno Nacional se piensen de una manera diferente, donde se requiere que la conceptualización del campo curricular en nuestro país, genere unas nuevas formas de relacionamiento pasando a una sociedad del gerenciamiento (Grinberg, 2005), “entendiendo que la lógica del disciplinamiento ya no nos permite dar cuenta de los cambios que están viviendo las instituciones y que estaría asumiendo la formación de la subjetividad” (Grinberg, 2006, p. 70), un estado que se escucha con el territorio y genera, como muy pocas veces pasa, una conexión para la determinación de una estrategia pedagógica que impacta el Currículo en Colombia.

3.2.6 Las tensiones

Como bien lo expresaba al principio, en el proceso de construcción de este modelo o estrategia pedagógica para la atención de excombatientes en el territorio surgieron una serie de tensiones alrededor del campo curricular, tensiones que nos hacen recordar, tal como lo expresaba Díaz Barriga, “El Currículo como un campo de conocimiento que ha empobrecido el conocimiento de la Educación” (Aristizábal et al., 2005, p. 4), y me atrevo a hacer esta comparación, debido a que dada la diferencia de actores que participaron en este proceso, también hubo una serie de enfrentamientos entre las personas desde diferentes puntos de vista, pero ¿cuáles fueron esos escenarios de tensión?

Tensiones del campo curricular en la construcción del proyecto

“Arando La Educación”

Juan Esteban Quiñones Idárraga

Aparece la tensión de los conceptos, y es acá donde desde las universidades, los organismos internacionales y el Ministerio de Educación se generaron grandes discusiones para poder conceptualizar lo que se iba a entender por modelo. Desde el Estado hubo una postura férrea de defender la propuesta de Modelo Educativo Flexible que se acomodaba a las formas como se entienden las diferentes propuestas alternativas para la educación de la población vulnerable y víctima del conflicto en el país; pero, por otro lado, las universidades apostaban a la construcción de una propuesta curricular que permitiera hacer una transición dinámica entre lo pedagógico y lo curricular; una propuesta que ayudara a entender, y a su vez, complejizar el campo curricular.

Este asunto no resuelto entre el Estado como determinador de políticas educativas y las universidades como constructoras de saber pedagógico y científico en torno a la educación, genera tensiones al interior del campo curricular dado que no es posible generar políticas educativas si no conocemos a fondo la concepción epistémica de lo que estamos regulando; es así que, como Estado llega sólo a la delimitación conceptual de un estándar curricular y unas mallas orientadoras para el ejercicio de la docencia, pero no para la reflexión del proceso pedagógico que se gesta al interior de las aulas. Ahora bien, es importante reconocer, que:

El campo del Currículo se encuentra en una situación paradójica: por un lado, el enriquecimiento del campo con los aportes de la sociología, pero, por otro lado, su objeto ha dejado de ser el plan de estudios, los programas y los sujetos del aula, para diluirse en todos los procesos educativos. (Díaz Barriga citado por Aristizábal et al., 2005, p. 10)

Es así, como desde el Ministerio de Educación se logró reconocer que la propuesta “Arando la Educación” trascendía las microestructuras de un Modelo Educativo Flexible, y que en su relación con el contexto requería de una mirada amplia de la educación, que diera respuesta no sólo a los contenidos y conocimientos básicos que debería saber ese sujeto, sino que el mismo campo curricular exigía comprender al sujeto, lo que lo rodea, sus propiocepciones, las identidades, la cultura, su proyecto político, sus historias de vida y de muerte, sus saberes previos y las con-

Capítulo 3. Desafíos del campo curricular

diciones de los espacios geográficos donde se educarían; con todos esos factores culturales que pueden tener los espacios por sí mismos.

Superada esta discusión y tensión, surge en segunda instancia una tensión desde el mismo sistema educativo con los actores que habitan el territorio, con unos rectores que reclaman igualdad de condiciones para el proceso de atención de sus estudiantes en extraedad y adultos, situación que lleva al Estado en su dinámica de escuchar y atender, a repensar esta propuesta educativa, a concertar y negociar mínimos y máximos, a generar procesos de co-construcción, elemento que es clave en la delimitación y resignificación del campo curricular en Colombia, dado que para poder generar esas propuestas educativas pertinentes, es necesario que se haga un proceso de introspección y reflexión de la mano de los actores de un sistema, de los sujetos que participan en ese campo, que si bien no disminuirá los hilos de tensión, sí posibilita la producción y resultados al interior, al generar un proceso de convergencia de posiciones para la materialización de las acciones.

3.2.7 El campo Curricular

En lo que hemos venido describiendo en el transcurso de este escrito, hemos podido identificar las formas particulares, cómo una situación específica de gobierno lleva al Estado a pensarse de manera diferente, para la atención de las necesidades de un territorio y de los sujetos que lo construyen, lo habitan, lo comparten. Un Estado que se vio en la necesidad de converger con distintos actores, de generar procesos de negociación conceptual, metodológica y legal para la atención de adultos al interior del sistema educativo en los niveles de básica y media. Situación que genera que el gobierno salga de sus formas³,

3 Recordemos que en el ejercicio de definición de política pública, si bien el Estado genera y posibilita espacios para la participación y la escucha, los productos finales siempre estarán mediados por el proyecto político del momento, las intenciones del técnico que acompaña el proceso, el presupuesto que se tiene asignado desde el inicio del proceso de construcción; llegando así a una falacia de participación que finalmente legitima lo que el mismo Estado desde el inicio quería regular.

Tensiones del campo curricular en la construcción del proyecto

“Arando La Educación”

Juan Esteban Quiñones Idárraga

ingrese a esa sociedad de gerenciamiento que propone Grinberg (2005) y potencialice así una nueva estructura de campo curricular en la educación en Colombia.

Este es un factor determinante, dado que complejizar el Currículo es un proceso clave, que nos debe llevar a reflexionar si esto es un obstáculo para entender y comprender los problemas que habitan en él, o por el contrario se generan nuevos problemas que ayudan al proceso de comprensión de los factores que por años han sido el foco de la discusión curricular (De Alba, 1998); y me atrevo a afirmar que esto es lo que ha sucedido con “Arando la Educación”, una propuesta que ha llevado al Estado a comprender que el Currículo en Colombia no pueden ser simplemente los lineamientos y estándares que se publican desde el Ministerio, sino que por el contrario, debe llevar a comprender el proceso educativo de forma integral, y que por ende las propuestas de política educativa, como lo he venido reiterando en varias ocasiones, deben ser acotadas a la realidad de un contexto, de una cultura, de unas condiciones sociales y del proyecto político que habita el territorio, es decir una dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica) (De Alba, 1998); llegando así a una propuesta de Currículo que realmente abarque el ser, hacer y sentir de la escuela y de los sujetos que habitan en ella, una propuesta de Currículo que atiende:

A la síntesis de los elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (De Alba, 1998, p. 11)

Es decir, debemos trascender de esa escuela que es pensada como un aparato reproductor del Estado, a una escuela que materializa ese *campo de tensiones*⁴, donde todos los sujetos caben, todos

4 Es bueno precisar, que cuando se hace referencia a la escuela como campo de tensiones no debe entenderse desde una acepción negativa, antes bien, dichas tensiones pueden materializar la necesidad de que la escuela acoja el conflicto, la diversidad, como una posibilidad de construcción de mejores formas de parti-

Capítulo 3. Desafíos del campo curricular

los sujetos aportan, todos los sujetos encuentran su espacio de realización y construcción de su proyecto de vida; no podemos seguir permitiendo que en la construcción, resignificación y delimitación del campo curricular, como normalmente se ha abordado en este país, sigamos llevando una lucha entre todos los actores que participen del proceso (luchas que se traducen en paros prolongados y mesas de diálogo sin conclusiones concretas) para determinar las formas de selección de los contenidos culturales que habitarán los espacios del aula (De Alba, 1998) y del diálogo pedagógico entre maestros y estudiantes.

Al realizar este tipo de procesos que generan disrupciones, llevamos, inclusive, a la escuela a repensarse, a reconstruirse, y lo más importante a resignificarse. En ese proceso de dotación de sentido y de sentidos, la escuela debe reflexionarse sobre aspectos claves de la discusión curricular como es el proceso de construcción de competencias al interior del aula, dado que hoy tenemos una escuela que inclusive ha alterado el proceso formativo, centrándose ahora en la producción de estudiantes contextuales, prácticos, orientados al *know how*, y menos al debate teórico y académico (Díaz V., 2016).

Finalmente, es importante que desde las tensiones que se gestan entre el Estado (como determinante de política educativa), las universidades (como espacios para la producción, validación y categorización del conocimiento y el saber pedagógico y disciplinar) las escuelas (como espacios de reproducción de políticas o espacios para la generación de las mismas) y las comunidades (como actores políticos, culturales, sociales e ideológicos) se logre comprender, que el proceso de transformación del campo curricular en Colombia, desde los niveles de educación preescolar, básica y media se debe centrar en comprender que el campo curricular es:

(...) un espacio en el cual converge una multiplicidad de discursos, prácticas y posiciones de agentes y agencias, marcados por sus diferencias en

cipar y convivir.

relación con la forma de percibir el Currículo, ya sea como medio, como disciplina, o como vinculado a un principio clasificatorio que produce y reproduce no solo límites en el conocimiento y, en consecuencia, formas especializadas de conciencia sino, también, representaciones colectivas e identidades individuales. (Díaz V, 2016, p. 26)

3.2.8 Conclusión: La tensión necesaria

En definitiva, cuando hablamos de campo curricular en Colombia, como bien lo explica Mario Díaz Villa, no podemos entrar en una descripción mono - teórica que nos lleve a comprenderlo en una sola línea de relato; por el contrario se requiere comprender que los diálogos y conversaciones que se gestan al interior del mismo, parten del punto de colocación epistémica de cada uno de los sujetos que habitan el campo, un diálogo que puede convertirse en una eterna discusión, o que puede generar unos puntos de convergencia y solución para definir el proyecto educativo de país, que se logre materializar desde cada una de las realidades del territorio.

Esto es lo que ha logrado el proyecto “Arando la Educación”, un ejercicio que requiere de muchos ajustes, pero que ha llevado a que los actores del campo curricular depongan sus egos, y busquen soluciones conjuntas por un proyecto de país, una estrategia que finalmente logra materializar el sentir de un pueblo, de una nación que quiere en sus territorios actores que aporten a su desarrollo, respetando sus procesos culturales, ideológicos, políticos y sociales. Una escuela y un campo curricular que efectivamente se piensan con y para el desarrollo del territorio, una verdadera escuela como agente de transformación social.

3.2.9 Referencias Bibliográficas

Aristizábal, M., Calvache, L., Castro, G., Fernandez, A., Lozada, L., Mejia, M. E., & Zúñiga, J. O. (2005). Aproximación crítica al concepto de

Capítulo 3. Desafíos del campo curricular

- Currículo. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2), 1–12. <https://doi.org/Vol.1, No.2>
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos aires, Argentina: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Díaz V, M. (2016). Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión. *[Con]Textos*, 5 (20) (December 2016), 23–34. <https://doi.org/10.21774/ctx.v5i20.755>
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67–87.

3.3

PROBLEMÁTICA HISTÓRICA DEL CAMPO CURRICULAR

E INTERESES QUE SUBYACEN A LAS POLÍTICAS
PÚBLICAS INSTAURADAS EN COLOMBIA

Martha Inés Stella Medina Gutiérrez

Cita este capítulo:

Medina Gutiérrez, M. I. (2020). Problemática histórica del campo curricular e intereses que subyacen a las políticas públicas instauradas en Colombia. En: Rojas Monedero, R. *Repensar el campo curricular para la transformación educativa* (pp. 141-155). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

3.3 PROBLEMÁTICA HISTÓRICA DEL CAMPO CURRICULAR E INTERESES QUE SUBYACEN A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS INSTAURADAS EN COLOMBIA

Martha Inés Stella Medina Gutiérrez*

<https://orcid.org/0000-0002-2445-7967>

3.3.1 Resumen

Este ensayo aborda la relación entre el campo del Currículo, la implementación de políticas educativas y la relación que emerge entre un mundo globalizado y las demandas ajustadas al mercado que afronta como reto el campo curricular partiendo de la premisa que existen intereses que subyacen a las políticas públicas instauradas en el entorno educativo.

Palabras Claves: Currículo, educación, políticas públicas, campo curricular, sistema educativo, mercado laboral.

3.3.2 Abstract

This essay addresses the relationship between the field of the Currículo, the implementation of educational policies and the relationship that emerges between a globalized world and the demands adjusted to the market that the Currículo field faces as a challenge based on the premise that there are interests that underlie the policies established in the educational environment.

Keywords: Currículum, education, public policies, curricular field, educational system, labor market.

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

✉ profemarthamedina@gmail.com

3.3.3 Introducción

El presente ensayo pretende realizar un análisis a partir de los textos ofrecidos por la profesora doctora Rosaura Rojas Monedero, en el marco del seminario: El Campo del Currículo: conceptos y problemas, en el Doctorado en Educación, Universidad Santiago de Cali, Cali, realizado el 26 de febrero de 2020. Al igual que los textos de referencia, la pregunta problematizadora que orientará la reflexión será: ¿Cómo era el Currículo en Colombia en los siglos XIX, XX y XXI y qué relación tienen esas características con el tipo de ciudadanos que se quisieron formar en cada época? Este análisis se centrará en profundizar en la problemática histórica del campo curricular, destacar el origen de las políticas públicas que se han instaurado en nuestro país y cómo, en la práctica los docentes hemos ido vivenciando tales implementaciones sin hacer mayor conciencia de lo que éstas implican, o las relaciones de poder que en ellas se manifiestan. Finalmente, se pretende poder manifestar una toma de postura frente a las transformaciones del Currículo, particularmente en el área de lengua castellana, que se han venido instaurando en función de exigencias de orden exógeno de un mundo globalizado y con demandas ajustadas al mercado.

Los textos ofrecidos por el seminario y tomados para el análisis son: *1° Encuentro internacional de educación* (NEES 2014); *Cómo escribir un Artículo Académico en 12 semanas* (Belcher, 2010), *Currículo: crisis, mito y perspectivas* – capítulo III Las perspectivas (De Alba, 1998); *Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión* (Díaz, 2016). Entre los textos adicionales encontramos: *No sólo de mercado vive la democracia: El fenómeno del (in)cumplimiento del derecho y su relación con el desarrollo, la justicia y la democracia*; ensayo del doctor Mauricio García Villegas (2004); *Economía política, educación y desarrollo*; ponencia del doctor Mauricio Montoya (2012) y el Plan Nacional de Desarrollo para la República de Colombia (2010-2014), Tomo I; como contexto.

3.3.4 Concepción teórica del Campo del Currículo

Entendiendo el campo del Currículo como: “un espacio en el cual converge una multiplicidad de discursos, prácticas y posiciones de agentes y agencias, marcados por sus diferencias en relación con la forma de percibir el Currículo, ya sea como medio, como disciplina, o como vinculado a un principio clasificatorio que produce y reproduce no solo límites en el conocimiento y, en consecuencia, formas especializadas de conciencia sino, también, representaciones colectivas e identidades individuales.” (Díaz, M, 2016, p. 26); podemos entonces decir que en el Currículo se entretujan relaciones de poder, se determinan intereses específicos sociales, económicos y culturales, se enfrentan micropoderes, se reflejan y se dibujan elementos identitarios de los individuos y las sociedades en contextos históricos y socio culturales particulares.

Si tomamos como ejemplo la taxonomía de generaciones realizada en España en 2015 (Periódico *La Vanguardia* 09/04/2018) y la analizamos someramente, podríamos decir que efectivamente hay una relación directa entre rasgos característicos, circunstancias históricas e incidencia de los sistemas educativos y sus Currículos; esta aseveración estaría enmarcada desde una perspectiva socio crítica y antropológica.

Cuadro 1. Taxonomía de generaciones

NOMBRE DE LA GENERACIÓN	MARCO TEMPORAL EN ESPAÑA	POBLACIÓN DE LAS GENERACIONES *	CIRCUNSTANCIA HISTÓRICA	RASGO CARACTERÍSTICO
Generación Z	1994 - 2010	7.800.000	Expansión masiva de internet	 Irreverencia
Generación Y <i>millennials</i>	1981 - 1993	7.200.000	Inicio de la digitización	 Frustración

Capítulo 3. Desafíos del campo curricular

Generación X	1969 - 1980	9.300.000	Crisis del 73 y transición española	 Obsesión por el éxito
Baby Boom	1949 - 1968	12.200.000	Paz y explosión demográfica	 Ambición
Silent Generation Los niños de la posguerra	1930 - 1948	6.300.000	Conflictos bélicos	 Austeridad

LA VANGUARDIA

* Datos correspondientes a la población residente en España. Fuente: INE, 2015.

Fuente: INE, 2015

Entonces, tendríamos que preguntarnos ¿Cómo afecta a los individuos el Currículo de los sistemas educativos, al punto que lo que parecen individualidades se pueden agrupar en rasgos identitarios de toda una generación? Frente a este fenómeno Mauricio Díaz nos plantea la necesidad de aterrizar nuevas formas de ver el Currículo, así como de describir y analizar la manera en que sus estructuraciones determinan las formas de interacción de los individuos (Díaz, 2016). Aunque hay circunstancias que marcan diferencias históricas y socio culturales en la composición de estas generaciones, sí hay algo que marca una gran diferencia entre las demás generaciones y la última, la llamada generación Z, y es el cambio de paradigma en el sistema educativo y por tanto en la estructuración del Currículo; esto es: el cambio en las relaciones de poder y el cambio en las relaciones del saber. El acceso a la información gracias a las nuevas tecnologías democratizó los lugares del saber y la privatización de la oferta educativa llevó al estudiante a la condición de usuario – cliente; a la oferta educativa la llevó a oferta comercial; al maestro a empleado pagado por horas con inseguridad laboral y con pérdida de la embestidura como “guardián” del saber. Por otro lado, la globalización, acompañada del sistema capitalista, impulsó el viraje del Currículo hacia la masificación de ofertas educativas atractivas para el mercado laboral acorde con las necesidades contemporáneas. El análisis

Problemática histórica del campo curricular e intereses que subyacen a las políticas públicas instauradas en Colombia

Martha Inés Stella Medina Gutiérrez

del Currículo como campo debe entonces estudiarse y analizarse desde varias perspectivas entendiéndolo como: práctica social, función social y vehículo de transmisión, producción y reproducción cultural, social, política e ideológica, tal como lo señala Alicia de Alba (1998, p. 3):

(...) los discursos que se inscriben en el campo curricular son objeto de relaciones de poder externas al campo, que lo penetran y generan, a su vez, relaciones de poder internas a éste (...) el campo curricular no puede comprenderse sin un análisis interno de su estructura y, de manera especial, de los discursos que constituyen el medio fundamental a través de los cuales se reproducen las relaciones de poder (Díaz, 2016, p. 27).

Pero para nadie es un secreto que existe una gran distancia entre el Currículo formal, el vivido y el oculto; de ahí que de manera coloquial a los documentos institucionales se les llame los documentos “cumplimiento... cumpro y miento” pues suelen contener discursos acomodados al sistema y a las exigencias exógenas desconociendo en muchos casos los contextos reales de aplicación y ejecución. “La doble orientación entre dos planos, el de los enfoques o perspectivas (posiciones teóricas) y el de las prácticas, ha sido y es hoy motivo de tensiones en el campo curricular; es el reflejo de la tensión entre Currículo formal, vivido y oculto del que habla de Alba (De Alba, 1998)” (Díaz, 2016, p. 33). Es así como también tiene cabida la concepción del campo curricular como:

“... un espacio constituido tanto por aquellos discursos que se refieren directa o indirectamente al conocimiento oficial –o Currículo– que construye el Estado y distribuye en las instituciones educativas (Bernstein, 1998), como a aquellos discursos que surgen en el ámbito académico o fuera de él, y que toman como objeto de estudio el Currículo en sus más diversas expresiones. Estos últimos discursos se inscriben en lo que podría denominarse ‘el campo intelectual del Currículo’ (Díaz, 2016, p. 29).

Por otro lado, el mundo globalizado nos ha llevado a reconocer una internacionalización del Currículo que de acuerdo con Pinar (1995), *alude al debilitamiento de las fronteras nacionales que han hecho de la*

Capítulo 3. Desafíos del campo curricular

educación un fenómeno global. Sabemos que las pruebas externas no sólo imponen un estatus en torno al conocimiento validado, sino que determinan y delimitan qué saberes son validados por la sociedad actual; “En este sentido, el Currículo se ha convertido en un discurso-práctica estandarizado que trasciende las fronteras nacionales, y se impone en las instituciones que están bajo el control o supervisión del Estado”. (Díaz, 2016, p. 32).

Ahora bien, leemos los documentos base que rigen nuestro sistema educativo, y es ahí cuando se puede corroborar que no hay nada fortuito, evidenciando que cada política está ligada a relaciones de poder macroeconómicas que determinan y redefinen el qué se enseña, qué se privilegia, en qué se invierte y cuáles son los intereses que subyacen a tales decisiones. Dos de estos documentos, a modo de ilustración, son el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2010-2014 y el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018 - 2022. Si observamos cómo la implementación de estos planes se concreta en los programas y proyectos de nuestras instituciones educativas, podremos notar cómo nuestros estudiantes tienen la formación para el trabajo completamente insertada; al punto que ésta cuenta con mayor intensidad horaria que muchas asignaturas básicas. A modo de ejemplo pensemos en una institución educativa de Cali en donde los estudiantes de educación media cuentan con una intensidad horaria de tres horas semanales para la asignatura de Lengua Castellana; mientras que dedican nueve horas semanales dentro de la jornada mañana o tarde (no jornada única) para formarse en una modalidad para el trabajo. Esto se hace mediante la consolidación de convenios con la empresa privada para el caso de algunas modalidades y con la articulación con el SENA para otras; en este último caso, el SENA no solamente direcciona el Currículo de tales asignaturas, sino que, además, le exige a la institución que el Currículo de otras asignaturas como la de Lengua Castellana tengan que incluir desempeños en términos de formación para el trabajo.

La pregunta sería: ¿a qué se supone que se termina renunciando el Currículo para privilegiar la inclusión de estos aspectos? La realidad es, que a las empresas con las cuales se tienen convenios para que los

Problemática histórica del campo curricular e intereses que subyacen a las políticas públicas instauradas en Colombia

Martha Inés Stella Medina Gutiérrez

jóvenes vayan a hacer sus prácticas laborales porque necesitan más que éstos sepan hacer informes y cartas a que sepan sobre literatura o tengan más desarrolladas sus competencias argumentativa y propositiva. La intensidad horaria y la asignación de recursos se determinan en función de las demandas del mercado laboral que recibe mano de obra barata bajo la modalidad de practicantes. Ahora bien, se supone que esas nueve horas dedicadas a la formación para el trabajo deben cumplirse en lo que se denomina contra jornada, cosa que no ocurre; entonces vemos cómo paulatinamente se ha ido “ajustado el Currículo” reemplazando las intensidades horarias de las áreas fundamentales en función del juego con el mercado laboral. Lo paradójico es que a mayores niveles de pobreza, más probabilidades existen que los jóvenes se inclinen por la educación técnica y sus familias sobrevaloren estas ofertas educativas que les ofrecen una posibilidad de ingreso al mundo laboral bajo la modalidad de *practicante*, pues sus expectativas no están situadas en la educación superior y finalmente, el círculo de la pobreza no logra romperse.

3.3.5 Políticas educativas actuales y su relación con la construcción de Currículos

A continuación se relacionan algunos gráficos extraídos de los PND 2010 - 2014 y 2018 – 2022, que sirven como reflejo de las directrices y las concepciones que subyacen a las políticas educativas actuales y su relación con la construcción de Currículos: el primero, alude a la “Formación de capital humano”; el segundo, al crecimiento de la competitividad; el tercero, habla sobre la apuesta que hace el gobierno a la cobertura de la educación en el país; el cuarto, analiza la distribución de establecimientos educativos según categoría de desempeño en pruebas saber 11 y ruralidad en el 2017; y el quinto, muestra claramente cómo el Ministerio de Educación y el Ministerio del Trabajo deben trabajar articuladamente para la implementación de políticas que satisfagan la demanda del sector productivo.

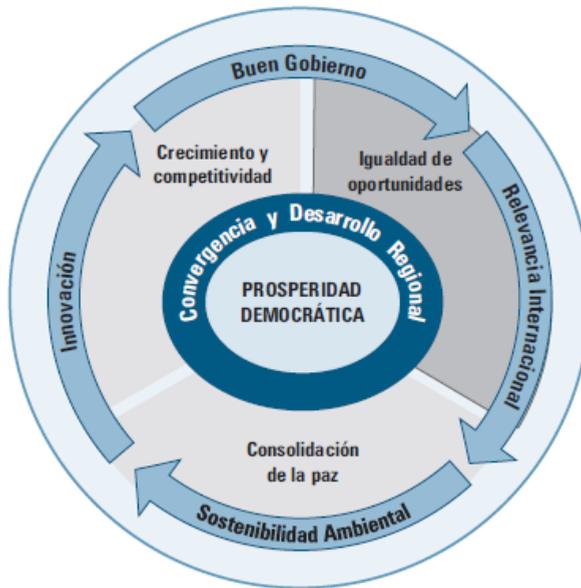
Capítulo 3. Desafíos del campo curricular

Gráfico 1. Sistema de Protección Social



Fuente: ICFES- DNP

Gráfico 2. Convergencia y Desarrollo Regional



Fuente: ICFES- DNP

Estos gráficos se encuentran acompañados del siguiente enunciado y muestran el acento puesto en: formar para el empleo, direccionar la escuela para la conformación de capital humano enfatizando en la formación técnica y tecnológica; y en el aseguramiento de la “calidad”:

Problemática histórica del campo curricular e intereses que subyacen a las políticas públicas instauradas en Colombia

Martha Inés Stella Medina Gutiérrez

La educación, por su parte, es quizás la herramienta más efectiva para reducir la inequidad y alcanzar igualdad de condiciones para la generación de ingresos. A través de una educación equitativa, de calidad y con pertinencia, la población puede acceder con mayor facilidad a un empleo formal o emprender con más posibilidades de éxito una iniciativa empresarial. Lo anterior, sin olvidar los múltiples efectos positivos que genera la educación sobre el desarrollo personal de los individuos (...) En este sentido, es necesario desarrollar y fortalecer el Sistema de Formación de Capital Humano que consiste en: (1) garantizar el acceso universal a la educación básica, haciendo especial énfasis en la calidad del servicio, procurando reducir las brechas entre prestadores públicos y privados, y haciendo hincapié en la importancia de asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema; (2) mejorar la infraestructura educativa y adecuarla a los riesgos derivados del cambio climático; (3) dar especial atención al acceso en el nivel de educación media; (4) mejorar la cobertura y pertinencia de la educación superior y en particular de la educación técnica y tecnológica; y (5) dinamizar y mejorar la cobertura y pertinencia de la formación para el trabajo, introduciendo esquemas competitivos y de aseguramiento de la calidad. (2010 – 2014, pp. 324 - 325)

Gráfico 3. Metas del Plan



Fuente: ICFES- DNP

Capítulo 3. Desafíos del campo curricular

Al parecer, la meta de cobertura en educación, plasmada en el PND, dista de la publicidad que circula en medios y genera una percepción de mayor esfuerzo para el sector educativo.

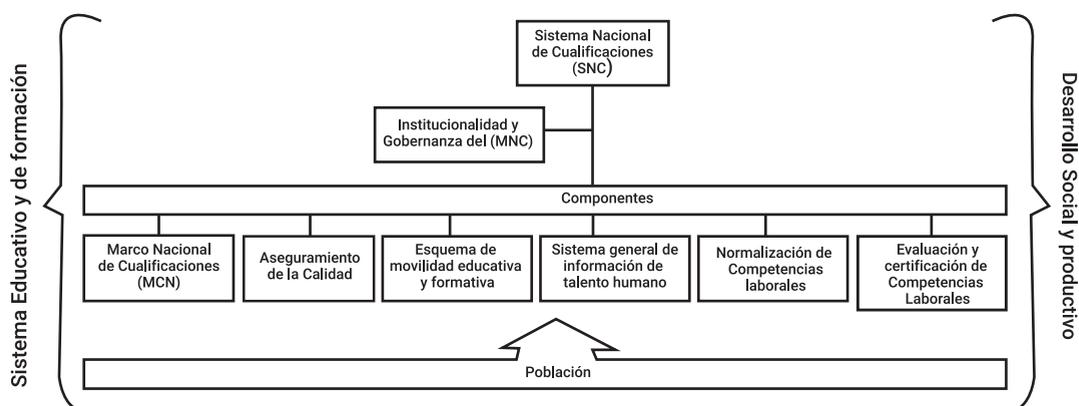
Tabla 1. Distribución de establecimientos educativos según categoría de desempeño en las pruebas saber 11 y ruralidad, 2017

Categoría	A+	A	B	C	D
Ciudades y aglomeraciones	21,5	21,1	28,2	16,1	13,1
Intermedio	5,3	10,4	26,6	25,5	32,2
Rural	1,5	6,7	22,5	31,4	37,9
Rural disperso	0,2	4,4	24,5	31,4	39,5

Fuente: ICFES- DNP

Las políticas educativas y, en sí misma, la reflexión por el Currículo y sus ajustes en términos de contexto y equidad (necesidades y oportunidades) debe tener en cuenta las realidades que los mismos documentos gubernamentales proveen y son un reflejo de la distancia entre la conceptualización, la planeación y la ejecución de los Currículos.

Gráfico 4. Sistema Nacional de Cualificaciones



Problemática histórica del campo curricular e intereses que subyacen a las políticas públicas instauradas en Colombia

Martha Inés Stella Medina Gutiérrez

- Entidades que hacen parte de la CIGERH definirán la institucionalidad y gobernanza del Sistema Nacional de Cualificaciones, de cada uno de sus componentes y su relacionamiento con el sector productivo.
- El ministerio de Educación y el Ministerio del Trabajo reglamentarán el Marco Nacional de Cualificaciones como instrumento del SNC, de tal forma que se logre consolidar un referente.

Fuente: ICFES- DNP

Sería objeto de una reflexión posterior el análisis del concepto de calidad que aquí se está manejando y la relación entre los conceptos de “calidad” y “sistemas de gestión de la calidad”. Nos quedan entonces varios interrogantes por resolver en torno a estos discursos que configuran la educación desde los escenarios más globales, hasta llegar al microcosmos del aula; entre otros, algunos de éstos serían: ¿Qué es lo que efectivamente se está transformando en el sistema educativo colombiano?; ¿Qué nuevos retos tiene que afrontar la escuela para suplir las demandas de los jóvenes de la llamada Generación Z?; ¿Podríamos decir que en el sector rural nuestros niños, niñas y adolescentes tienen las características de la Generación Z como nativos digitales?; ¿Quiénes son los realmente beneficiados con tales transformaciones? ¿Los nuevos discursos en torno a la educación se han transformado al mismo ritmo de la escuela? y finalmente, ¿Qué concepción de sujeto subyace a las políticas públicas que enmarcan el Currículo en Colombia?; ¿Se configuran las mismas subjetividades en todos los contextos educativos o hay alguna relación entre éstas y las condiciones socioeconómicas de los distintos escenarios mundiales?

La escuela funciona como un microcosmos de la sociedad y como un reflejo de esas nuevas formas de relación y de poder que emergen y se articulan. Para poder analizar cómo se producen estas nuevas subjetividades podríamos pensar en un postulado de Hardt y Negri, los cuales plantean que: “El Estado y la ciudadanía ahora deben ser reinventados en la tradición de la globalidad, del nomadismo, del mestizaje y redescubiertos en la forma de lo común”. (Hardt y Negri, 2001, pp. 153-166)

3.3.6 Referencias bibliográficas

- 1° Encuentro internacional de educación NEES (2014) Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA 29, 30, 31 octubre. Tandil – Argentina.
- Banco Mundial (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas. Grupo especial sobre educación superior y sociedad*. Washington, D.C. Banco Mundial.
- Belcher, W. (2010) *Cómo escribir un Artículo Académico en 12 semanas*. Flacso. México.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- De Alba, A., Díaz-Barriga, A. & González-Gaudiano, E. [Comps]. (1991). *El campo del Currículo* [Antología. Volumen 1]. México DF: UNAM.
- Díaz, M. (2016) *Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión*. . [Con]textos
- García Villegas, M. (2004). No sólo de mercado vive la democracia: El fenómeno del (in)cumplimiento del derecho y su relación con el desarrollo, la justicia y la democracia. *Revista de Economía Institucional*, vol.6, n. ° 10.
- Hardt, M. y Negri, T. (2001) “La multitud contra el imperio”. Artículo publicado en la revista *Contretemps* (París: Textuel) N°. 2, septiembre, pp. 153-166.
- Montoya Londoño, M. (septiembre 17 y 18 del 2012). Economía política, educación y desarrollo. Ponencia presentada en el Simposio del Doctorado en Educación de la VUAD-USTA. Universidad Santo Tomás. Bogotá.
- OEA (1998), Segunda Cumbre de las Américas, Santiago de Chile, *Plan de Acción*. <http://www.summit-americas.org>
- Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014). Bogotá: República de Colombia.
- Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022). Bogotá: República de Colombia.

Problemática histórica del campo curricular e intereses que subyacen a las políticas públicas instauradas en Colombia

Martha Inés Stella Medina Gutiérrez

- Pinar, W. F., Reynolds, M. W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding Currículo*. New York, NY: Peter Lang.
- República de Colombia (1991), Constitución Política de Colombia.

Webgrafía:

- Taxonomía de generaciones (2015). La Vanguardia, Barcelona, España. <https://www.lavanguardia.com/vivo/20180408/442342457884/descubre-que-generacion-perteneces.html>
- MEN. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). Consejo Nacional de Educación Superior, CESU. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196487.html>
- República de Colombia (1992), Ley 30. En: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1992/ley_0030_1992.html

CAPÍTULO 4.

EL PAPEL DEL DOCENTE

EN EL DESARROLLO CURRICULAR

The role of the teacher in curriculum development

4.1

EL PROFESOR COMO SUJETO SOCIAL

EN LA ELABORACIÓN DEL CAMPO
CURRICULAR

Gabriel Ernesto Barrero Tapias

Cita este capítulo:

Barreto Tapias, G. E. (2020). El profesor como sujeto social en la elaboración del campo curricular. En: Rojas Monedero, R. *Repensar el campo curricular para la transformación educativa* (pp. 159-173). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

4.1 EL PROFESOR COMO SUJETO SOCIAL EN LA ELABORACIÓN DEL CAMPO CURRICULAR

Gabriel Ernesto Barrero Tapias, Mg.*
<https://orcid.org/0000-0001-8631-3849>

4.1.1 Resumen

El propósito de este escrito es presentar el papel del profesor universitario como sujeto social en la determinación, estructuración y desarrollo del campo curricular. Con base en la revisión bibliográfica y la integración de referentes del contexto político y educativo, se realiza una conceptualización del campo curricular, y desde allí, una comprensión de la universidad y del profesor en la labor de crear y promover proyectos que otorguen significado a la vida social de las personas y de las comunidades. Se acude a referentes que controvierten la contribución de la universidad y del profesor actualmente limitada al nivel del desarrollo del Currículo y de la producción de conocimiento irrelevante, al mismo tiempo que proponen desafíos que justifican el rescate de los espacios de reflexión académica e intelectual en la universidad y proponen que sea el profesor quien construya un discurso transformador que permita pensar una nueva propuesta política y educativa. Se considera fundamental la participación del profesor como sujeto social en la determinación del campo curricular, para que la educación guíe la transición a escenarios éticos, en los cuales la sociedad debe definir el límite de las lógicas económicas y promover los valores de la vida, la justicia social y el compromiso con las generaciones futuras.

Palabras clave: educación, universidad, sustentabilidad, ética, proyecto.

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia
✉ gabriel.barrero00@usc.edu.co

4.1.2 Introducción

La palabra Currículo es común en el ámbito de la educación. En el nivel de la educación superior suele relacionarse con la construcción de las propuestas que justifican y definen un nuevo programa de grado o de posgrado y con sus procesos de revisión, actualización o reforma, dentro de los cuales el profesor suele agotar sus reflexiones en el componente del plan de estudios en el cual están organizadas las actividades académicas que dan cabida al despliegue de su acervo de conocimiento. Así mismo, el proceso de estructuración curricular en todos los casos responde a un modelo económico establecido por una instancia externa a la universidad, y se conforma con la reproducción de estándares de calidad que le han sido dados en la perspectiva de la evaluación internacional del sistema educativo, los cuales priorizan el desarrollo de competencias para conseguir en ese contexto un productivo desempeño laboral de los profesionales.

Con base en la conceptualización elaborada por Alicia de Alba (1998), este escrito realiza una reflexión con base en la cual se presenta el papel del profesor como sujeto social en relación con la determinación, estructuración y desarrollo del campo curricular en la educación superior; esto justificado en un contexto humano caracterizado en su devenir histórico y a pesar de su ubicación en la era del Antropoceno, por la crisis de gobernabilidad y la ausencia de un discurso político transparente orientado por la dignidad humana y el respeto a la vida. La reflexión puede ser importante para un Estado dócil distante del anhelado Estado social de derecho⁵, cuya audacia insta tan solo el acatamiento de modelos económicos establecidos por la supremacía de agencias transnacionales y de los determinismos del mercado orientados al servicio del consumo superfluo.

5 “El Estado social de derecho es el marco jurídico-político propuesto en la Constitución de 1991, dentro del cual los colombianos pretendemos construir unas nuevas relaciones con la naturaleza, basados en principios y valores como la vida, prevalencia del interés general sobre el particular, solidaridad, protección de las riquezas culturales y naturales, dignidad humana y participación ciudadana.” (Valencia, 2007, pág. 105).

4.1.3 El campo curricular: concepto, niveles y dimensiones

El concepto *campo* hace referencia a un territorio determinado, entre otros, por factores de orden político, cultural, geográfico, social y económico; está constituido por individuos, grupos y comunidades que se asientan en un lugar específico dentro del cual establecen relaciones, algunas de ellas de poder, orientados hacia el logro de propósitos fundamentales para cada parte mas no necesariamente de beneficio recíproco. El campo está conformado por tramas de relaciones que se producen en distintos niveles, algunas en el nivel de los factores determinantes del campo, situadas fuera del ámbito de manejo de la comunidad; otras en el nivel estructural del campo, las cuales son relaciones que se dan entre los grupos o las comunidades; y otras, de carácter práctico, que son las que se producen entre los individuos como parte del desarrollo de la comunidad. Así el campo se comprende como una entidad sistémica, dinámica y de carácter relacional.

La complejidad de las relaciones que conforman los procesos de construcción de conocimientos en la universidad, en cuanto a los niveles y las dimensiones en los que se generan, remite a pensar en el concepto de *campo curricular* así: en un primer nivel, la dimensión de las relaciones entre los factores que determinan el campo curricular; en un segundo nivel, la dimensión de las relaciones entre las diferentes comunidades científicas y académicas, en el cual se estructura el campo curricular; y en un tercer nivel, la dimensión de las relaciones entre los individuos que conforman los grupos sociales o las comunidades en las que habitan y en las que se desarrolla el campo curricular.

Ese tejido, urdimbre y trama, que analógicamente corresponde a los niveles y a las dimensiones del campo curricular, conduce a reconocer la universidad como una entidad multidimensional, compleja, no tan solo como una comunidad científica o académica, en la cual la complejidad de las relaciones que la determinan y la constituyen, es decir el carácter relacional de la universidad como campo, afirma la proyección de los pensamientos y las acciones de los individuos y sus comunidades en la legitimación de una verdad, en la legitimación de su poder (Bernik, 2014, pp. 7-8). Hecha de esa forma una aproximación al concepto de

campo curricular, se presenta a continuación la definición elaborada por De Alba con el propósito de develar allí el papel de profesor:

El Currículo es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada⁶ e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación y hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de distintos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los Currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (1998, pp. 3-4).

4.1.4 El campo curricular: proyecto del sujeto social

De esta definición, la enunciación de “propuesta política y educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios”, conduce a entender el campo curricular como un espacio de participación, debate, y construcción, en el que participan personas que integran y representan grupos y sectores de la sociedad, que proponen, argumentan y justifican *proyectos⁷ sociales*. Es decir, que el campo curricular puede comprenderse también como un proyecto social o como una articulación de proyectos, y quienes pien-

6 De Alba propone entender la palabra “pensar” desde una perspectiva kantiana, es decir, como “(...) facultad humana para generar ideas que otorgan significado y sentido a la vida social”. (1998, p. 3)

7 “La idea de proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria. Es gracias a los proyectos que el sujeto establece una relación con la realidad que se apoya en su capacidad de transformar a esa realidad en contenido de una voluntad social, (...). En ese contexto, la apropiación del presente deviene un modo de construir el futuro, y, a la inversa, un proyecto de futuro, protagonizado por un sujeto, se transforma en un modo de apropiarse del presente.” (Zemelman como se cita en De Alba, 1998, p. 15).

san e impulsan los proyectos son los *sujetos sociales del Currículo*. Los sujetos sociales del Currículo son en consecuencia, quienes actúan en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular.

4.1.5 Profesor: sujeto social en las dimensiones del campo curricular

De esta forma surge una reflexión acerca de la relación del profesor universitario con las diferentes dimensiones del campo curricular y el papel que en cada una de ellas debería asumir como sujeto social del Currículo. Un primer papel está en la participación del profesor en la *determinación del campo curricular*, dimensión que el profesor no puede comprender desde el interior del ámbito académico porque ocurre fuera de él, fuera de la universidad, pero en la cual su participación es clave dado que desde allí se piensa y define la propuesta política y educativa del campo curricular; un segundo papel es el que el profesor puede jugar en la *estructuración del campo curricular*, al interior de la universidad, abriéndose a la posibilidad de reconocer las dinámicas sociales y epistemológicas de los campos sociales y de los campos de conocimiento presentes en ella, las cuales superan sus formas de organización y ponen en cuestión el límite de las disciplinas; un tercer papel del profesor está en el *desarrollo del campo curricular*, es decir en la concepción de los ambientes, de las estrategias y de la evaluación de los aprendizajes, asuntos que se concretan en la relación profesor-estudiante, la cual siempre está mediada por elementos culturales particulares en un contexto específico (De Alba, 1998, p. 15).

4.1.6 Participación del profesor en la determinación del campo curricular

No obstante, dentro de la amplitud en la cual el profesor como sujeto-social puede contribuir en la elaboración del campo curricular, resulta de particular interés abordar la reflexión en la dimensión de la deter-

minación, acudiendo al argumento de que en ese papel su participación es decisiva. Si bien ese papel es el que con menor frecuencia asume el profesor, es claro que debe asumirse de manera colectiva y propositiva, con una actitud que releve al intelectual *crítico* por el intelectual *transformador*, dado que pensar e impulsar colectivamente proyectos en el nivel de la determinación del campo curricular, otorga la posibilidad de contribuir significativamente en la transformación inminente de la realidad, especialmente en ausencia de proyectos políticos y sociales que correspondan a un horizonte compartido con significado y sentido para la vida social, una de las principales dificultades de la determinación del campo curricular que también se refleja en la situación actual del planeta (De Alba, 1998, p. 19).

4.1.7 Desafíos para la determinación del campo curricular

En ese orden de ideas resulta oportuno acompañar la reflexión con algunos referentes de la realidad, a manera de desafíos para esta y las próximas décadas, los cuales podemos comprender en el ámbito de dos conceptos: el primero, que corresponde al fin del holoceno y ha sido denominado *Antropoceno*; se refiere a una era que ha comenzado con la constatación objetiva de las consecuencias negativas de la actividad humana en la estabilidad geológica y biofísica del planeta y las políticas que surgen en reacción a estos hechos científicos (Universidad de Los Andes, 2020); el segundo, denominado *antiintelectualismo*, entendido como “la aversión contra los intelectuales como figuras públicas y contra la actividad intelectual en general” (Díaz, 2020).

El concepto Antropoceno ha convocado el interés reciente de diferentes comunidades en el mundo teniendo en cuenta que se fundamenta en el reconocimiento de la multiplicidad, la magnitud y la tendencia de los impactos negativos de las actividades humanas en los ecosistemas estratégicos, en el ambiente. Su fundamento genera tensiones frente a modelos hegemónicos de producción y desarrollo económico, al punto que algunas personas, embebidas en estos modelos, niegan, por ejem-

plo, su impacto negativo en el cambio climático del planeta. Es un concepto fértil como eje articulador de las reflexiones que provienen, entre otros campos de conocimiento, de las ciencias básicas, de las ciencias humanas, de los estudios sociales y de las artes.

En el Antropoceno también se reconoce cómo el “progreso humano” ha logrado generar un mundo en riesgo, en otras palabras, en esta era se acusa que los riesgos no son accidentes ni son falta de eficiencia, son constitutivos de la actividad humana. Mientras se están escribiendo estas palabras, millones de personas en el mundo están en confinamiento en su casa, protegiéndose del riesgo de un virus convertido en pandemia; ese es un ejemplo, de un cruel producto del quehacer humano, es la manera como en esta era se representa la deliberada circulación del capital, es la globalización de la crueldad humana en la sociedad del riesgo (Universidad de Los Andes, 2020).

En el mismo sentido, el antiintelectualismo se ha erigido en los últimos años como el discurso característico de algunas personas que ostentan importantes cargos públicos, cuidando su efigie con la lisonja que le conceden los auditorios que piensan como ellos y hacen eco de sus ideas; y aunque en principio podría parecer que tan solo buscaban producir réditos en las jornadas de elección de esos gobernantes, su discurso ha encontrado retablo hasta en la universidad. Es así como en la actualidad en la universidad es desprevenido y coloquial el uso de términos como productividad, gestión, rentabilidad, eficiencia, emprendimiento, cliente, entre otros; así como con certeza se encuentran también, derivados de las políticas educativas del país, en los proyectos educativos y en un buen número de documentos institucionales que a partir de allí la universidad elabora (Díaz, 2020).

Ese lenguaje ha logrado conformar la base ideológica de una organización, que ha convertido al profesor “por voluntad propia” en productor de puntos salariales y de bonificaciones, sumergido en la dinámica de la competitividad que en el mercado de conocimiento se establece, el cual ofrece expresamente un reconocimiento a la persona como individuo tan solo por lo que produce en función de lo que para la organiza-

ción tiene valor, al margen de su integridad intelectual como profesor y como ser humano.

Otra perspectiva del mismo asunto es la manera como los profesores universitarios, en la elaboración de sus programas de trabajo académico, deben comprometerse con la realización de actividades en el marco de la docencia, la extensión y la investigación, las cuales se definen como las funciones sustantivas de la universidad. Estas actividades son comprendidas en el nivel de desarrollo, pero no en el nivel de estructuración y menos aún en el nivel de determinación del campo curricular. Tan solo en las ocasiones que el profesor es elegido para brindar un servicio por un periodo temporal de su carrera profesoral mediante el desempeño de un rol académico-administrativo, adquiere la posibilidad de realizar actividades del nivel de estructuración del campo curricular, aunque son pocos los cargos y las ocasiones en las que tiene ese propósito.

En los últimos años el escalafón de los profesores de la universidad y las posibilidades de ascender en él, han quedado supeditadas a la “productividad” académica, la cual representa para el profesor un incremento salarial o una bonificación, siempre y cuando tenga un nivel de “calidad” reconocido con “estándares” internacionales que así permitan valorarlo. Y aunque en su misión la universidad suele declarar la intención de generar beneficios y contribuir con el bienestar de las comunidades en las que tiene influencia, su espíritu corporativo la lleva siempre a otorgar valor al “producto” por el nivel de la revista en la que es publicado, o también si el “producto” se registra y se constituye en “capital” con valor “transaccional” al estar protegido como propiedad “industrial”⁸, así esos productos no generen de manera cierta riqueza a la sociedad. En ese mismo sentido Díaz Villa (2016) afirmó:

Quizás aquí reside una de las mayores debilidades ya que la producción académica es muy desigual, y va desde aquella que mayoritariamente se inscribe en y replica las concepciones tecnocráticas que aseguran la reproducción de las políticas curriculares hegemónicas hasta una pro-

8 Es notorio el número de *antiintelectualismos* a los que es necesario acudir para presentar una situación propia de la universidad en la actualidad.

ducción que, si bien cumple funciones críticas, no logra tener un impacto en la reconceptualización de los discursos, prácticas y contextos educativos nacionales. A esto se suma un alto volumen de producción de poca relevancia, que no tiene mayor visibilidad ni impacto en el campo curricular. (p. 24)

Dado que los productos de mayor valor en la producción académica se obtienen ejerciendo actividades en la función de investigación, o mediante actividades de asesoría o consultoría para “el sector productivo” en el marco de la función de extensión, la función de docencia, especialmente en los programas de pregrado, así como las actividades de extensión con proyectos para la comunidad, han dejado de motivar el interés del profesor. En complemento es importante decir, que las funciones de investigación y de extensión que el profesor realiza, aunque están en el nivel de desarrollo del Currículo, no siempre cualifican la función de docencia puesto que no dejan de ser actividades *en* el Currículo, no *para* el Currículo; además, porque el profesor suele realizarlas desde su área de conocimiento evitando trascender los límites disciplinares, puesto que resulta más “efectivo” en términos de producción, evitar relaciones con otros individuos, con otros campos de conocimiento o con las comunidades, es decir, trabajar preferiblemente solo y ser administrador de su propio tiempo, “ser gerente de sí mismo” (Díaz, 2020).

4.1.8 Ejercicio intelectual del profesor para superar los desafíos

La reflexión en la universidad es una condición básica del ejercicio intelectual, de un ejercicio que, desde el cuestionamiento de los principios axiológicos del proyecto de país, debe generar y promover de manera colectiva proyectos sociales propositivos y transformadores, que integren una propuesta política y educativa determinante del campo curricular en la universidad con base en una reflexión teórica y epistemológica que supere la construcción de conocimiento al margen de la comprensión y la esterilidad de las disciplinas en el complejo contexto de los problemas humanos (Max-Neef, 1991, p. 5). Por esa razón, más

allá de las distopías de la globalización, de los preceptos de las agencias transnacionales y de la ausencia de gobernanza del país, se hace inaplazable la construcción de una agenda de reflexión *en y para* la universidad, orientada a la consolidación de un discurso para la sustentabilidad de la vida, cimentada en la recuperación de los tiempos y los espacios de la actividad intelectual, la dignificación de *ser humano* y de *ser profesor*, y su posicionamiento como sujeto social.

4.1.9 Desafíos para pensar una propuesta política y educativa

Algunos libros de la infancia clasificados en la literatura como novelas utópicas o de ciencia ficción, en muchos de sus fragmentos representan para diferentes ámbitos y en este caso para la educación, escenarios deseables y posibles a la vez. Tal es el caso de un fragmento del libro *La Isla* escrito por Aldous Huxley (1963), muy leído décadas atrás, y vuelto a citar en escenarios académicos recientemente:

Nunca le damos a un niño la probabilidad de imaginar que alguna cosa existe aislada. Le aclaramos desde el principio que todo lo viviente es relación. Les mostramos la relación en los bosques, en los campos, en los estanques y arroyos, en la aldea y en el campo que la rodea (...). En la naturaleza no existen Pueblos Elegidos ni Tierras Santas, ni Revelaciones Históricas Únicas. La moral de la conservación no concede a nadie una excusa para sentirse superior ni para reclamar privilegios especiales. No hagas a tu prójimo lo que no quieras que te hagan, rige para nuestra forma de tratar todo tipo de vida en todas partes del mundo. Se nos permitirá vivir en este planeta sólo mientras tratemos a toda la naturaleza con compasión e inteligencia". (p. 143)

Pensar la universidad, construir su agenda de reflexión y recuperar su actividad intelectual, en relación con los desafíos para esta y las próximas décadas, puede ser leído como un horizonte utópico, pero definitivamente es el horizonte hacia un futuro vital que debe hacerse posible.

Es vital porque la vida del planeta ha entrado en el Antropoceno, una era crítica en la cual la humanidad debe centrar en sí la responsabilidad. Se permitirá la vida en este planeta en la medida que el ser humano impulse en el futuro próximos cambios positivos pensando nuevos modelos de gobernanza, nuevos contratos ecológicos y sociales, nuevas generaciones de seres humanos que entiendan éticamente su lugar en el planeta (Universidad de Los Andes, 2020). Lo haría posible una propuesta política y social que se constituya en un escenario ético, propio de una humanidad compasiva e inteligente, en el cual el ser humano logre desarrollar su capacidad colectiva y solidaria, para conseguir así, desacelerar la trayectoria iterativa que retroalimenta causas y consecuencias del deterioro del hábitat de todas las especies; un escenario en el que cambien las formas de ejercicio de poder y de control a manera de transición a una nueva democracia, desatendiendo políticas inmediatistas e intransigentes, estableciendo relaciones sustentables para el bienestar de los ecosistemas y las comunidades que los habitan.

Algunos elementos para la reflexión imprescindibles en la determinación de la propuesta política y educativa de campo curricular y que darían lugar, de acuerdo con De Alba (1998, p. 14) a nuevas estructuras en el momento de transformación o génesis de la determinación social que pueden ser:

- Recuperación de la dignidad humana en el entendido que ningún hombre es un instrumento y que la vida de cualquier ser en el planeta es lo más valioso.
- Comprensión de la libertad que lleve a la resignificación de la autonomía individual, al cambio de comportamientos individuales conscientes de los efectos en la sociedad y en los ecosistemas, lo cual implica a su vez el desarrollo de capacidades para la cooperación y la acción colectiva.
- Comprensión de la sustentabilidad como proceso de dependencia recíproca entre el hombre y el ecosistema que habita, promoviendo formas de vida sustentable, mediadas por la sociedad e incorporadas en los procesos de la política con el propósito de que sean promovidas por el Estado.

Capítulo 4. El papel del docente en el desarrollo curricular

- Ejercicio consciente de los derechos humanos haciendo expreso el valor del derecho a la responsabilidad de las acciones, es decir, el derecho que se da por parte de la sociedad a cada individuo para que asuma la responsabilidad de sus comportamientos y acciones en su relación con el ecosistema.
- Preservación de la diversidad como valor particular del discurso de lo que es y de lo que debe ser la sociedad, lo que equivale a garantizar siempre la representación y el respeto a la expresión de todas las culturas, las comunidades, las generaciones y las especies que constituyen ese valor.
- Deconstrucción del modelo económico capitalista que ha enajenado al ser humano y ha fragmentado su integridad como ser vivo, guiándolo a nuevas formas de bienestar en el significado esencial de la vida y del buen vivir, redefiniendo la relación tanto simbólica como funcional del valor dado al capital.

Los proyectos que en el mundo, y también en la región, han logrado transiciones plausibles a formas humanas de vida sustentable, como por ejemplo: banca ética, valoración y conservación de los servicios ecosistémicos, modelos de asociatividad agroecológica, surgimiento de servicios colaborativos, incremento progresivo del uso de energías renovables, divulgación amplia de hábitos saludables de alimentación, no se pueden desconocer; por el contrario, estos proyectos, reafirman la posibilidad de transformación de la crisis que en este momento vive la humanidad, exigen, como proyectos sociales surgidos de los individuos y de las comunidades, ser abarcados de manera amplia en el ejercicio intelectual de la universidad y articulados a los proyectos sociales que debe generar y promover el profesor junto con los demás sujetos sociales del Currículo para responder a los desafíos de esta era, en una propuesta política y educativa para la determinación, estructuración y desarrollo del campo curricular, decisiva para un territorio que a la luz de un marco constitucional jurídico y político por ahora utópico denominado Estado social de derecho, ha pretendido desde hace muchos años convertirse en un país digno para todos sus habitantes.

4.1.10 Referencias bibliográficas

- De Alba, A. (1998). *Currículo: Crisis, Mito y perspectivas*. Buenos aires, Argentina: Miño y Dávila Editores S.R.L.
- Bernik, J. (2014). *Campos de conocimientos y Currículo universitario: interpelaciones y apuestas para pensar el porvenir desde un presente complejo*. I Encuentro Internacional de Educación (págs. 1-15). Tandil-Argentina: NEES-Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA.
- Díaz Villa, M. (2016). Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión. *Contextos*, 5(20), 23-34.
- Díaz, W. (29 de febrero de 2020). Propuesta sobre el pequeño glosario de antiintelectualismo académico. *El Espectador*. Recuperado el 10 de marzo de 2020, de <https://www.elespectador.com/noticias/noticias-de-cultura/propuesta-sobre-el-pequeno-glosario-de-antiintelectualismo-academico-articulo-906787>
- Huxley, A. (1963). *La Isla*. Buenos Aires: Suramericana.
- Max-Neef, M. (1991). El acto creativo: De la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre. *Congreso Internacional de la Creatividad* (págs. 1-9). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Universidad de Los Andes. (2 de marzo de 2020). *Catedra nuestro futuro: El buen Antropoceno*. (U. de los Andes, editor) Obtenido de <https://uniandes.edu.co/>: <https://uniandes.edu.co/es/noticias/ambiente-y-sostenibilidad/catedra-nuestro-futuro-el-buen-antropoceno>
- Valencia, J. (2007). Los principios y valores del estado social de derecho como marco jurídico-político para la resolución de los conflictos. *Gestión y Ambiente*, 10(1), 105-112.

4.2

REFLEXIONES CURRICULARES

PARA UNA TRANSFORMACIÓN
SOCIOCULTURAL DESDE LA ENSEÑANZA DE
LAS CIENCIAS

César Augusto Gutiérrez Salazar

Cita este capítulo:

Gutiérrez Salazar, C. A. (2020). Reflexiones curriculares para una transformación sociocultural desde la enseñanza de las ciencias. En: Rojas Monedero, R. *Repensar el campo curricular para la transformación educativa* (pp. 175-189). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

4.2 REFLEXIONES CURRICULARES PARA UNA TRANSFORMACIÓN SOCIOCULTURAL DESDE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

César Augusto Gutiérrez Salazar, Mg.*

<https://orcid.org/0000-0001-7963-648X>

4.2.1 Resumen

En la siguiente propuesta de reflexión se analiza la perspectiva contemporánea de las ciencias, en la que ésta se comprende como una actividad humana desde un enfoque sociocultural que, se refleja en la actualidad en el campo curricular y educativo del conocimiento científico, elementos que pueden promover una significativa formación integral de los sujetos desde las prácticas pedagógicas y didácticas en el campo de la educación en ciencias, en las que se pueda constituir desde las relaciones de conocimiento que se llevan a cabo en el aula de clase a una formación más humana del conocimiento científico, donde se exprese la ética, la subjetividad y los valores de la ciencia, como posibilidades de pensamiento y acción que les permita a estudiantes y maestros, pensarse a sí mismos con conciencia de existencia y como individuos, sociedad, cultura y naturaleza.

Palabras claves: Campo curricular, conocimiento científico escolar, Currículo, enseñanza de las ciencias, educación científica, enfoque sociocultural.

4.2.2 Abstract

In the following reflection proposal, the contemporary perspective of science is analyzed, in which it is understood as a human activity from

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

✉ cesar.gutierrez01@usc.edu.co

a sociocultural approach and how it is currently reflected in the curricular and educational field of scientific knowledge, elements that can to promote a significant integral formation of the subjects from the pedagogical and didactic practices in the field of science education, in which it can be constituted from the relations of knowledge that are carried out in the classroom to a more humane formation, where ethics, the axiology of scientific activity, knowledge of science and its curricular field are expressed, as possibilities of thought and action that allow students and teachers to think of themselves with an awareness of existence and as individuals, society, cultural and nature.

Keywords: Curricular field, school scientific knowledge, Currículo, science teaching, scientific education, sociocultural approach.

4.2.3 Introducción

En la era de la información y el conocimiento, y con el despliegue vertiginoso de las tecnologías de la comunicación, la ciencia y la innovación, se hace evidente la preocupación de lo que ha de ser la enseñanza de las ciencias, el campo curricular y el contexto educativo, elementos fundamentales para el desarrollo sociocultural de la humanidad (Tröhler y Lenz, 2015). Este trabajo se presenta como una oportunidad para reflexionar sobre lo que significa educación en el contexto de la enseñanza de las ciencias y el campo curricular, como ámbitos dinámicos en los que se relaciona y se crea cultura y conocimiento, y se promueve el desarrollo social. Específicamente, el campo curricular desde la enseñanza de las ciencias que se presenta como un escenario para la reflexión, el análisis, la crítica y la investigación así como en filosofías sobre la didáctica y la pedagogía (Audúriz, 2005).

Es importante insistir en una educación en ciencias donde se proyecta hacia el futuro prácticas educativas significativas y acordes con el devenir social contemporáneo, en las que docentes y estudiantes participan en relaciones creativas, innovadoras y formativas, desde las que se construyen cambios y dinámicas del pensamiento y el conocimiento a través de una formación integral de los individuos que la conforman, objetivo fundamental para el desarrollo sociocultural, que implica desde

el campo curricular una enseñanza de las ciencias acorde con las nuevas posturas de la educación y el conocimiento científico (Osorio, 2017).

Teniendo como base las ideas anteriores, en esta reflexión también se pretende reconocer la importancia de la enseñanza de las ciencias naturales y su campo curricular en la formación humana. Pues en el transcurso de un nuevo siglo, los enfoques y objetivos de éstos ámbitos educativos deben estar dirigidos a la construcción de una sociedad democráticamente constituida y con equidad para los individuos que la conforman; además la formación de sujetos íntegros en pensamiento y acción, conscientes de su labor en el mundo y responsables en la construcción de un futuro sustentable, aspecto que se instaura como propósito esencial de la educación científica (Zambrano, 1998); su estructura curricular como campo en el que se evidencia la reflexión de ese conocimiento, y las prácticas educativas que se expresan como escenarios de cohesión y mediación pedagógica y didáctica, en los que se promueve la relación entre los conocimientos científicos y cotidianos, para construir, en mutuo acuerdo, una interpretación colectiva y cambiante de la realidad que integra a los individuos en el contexto social, con sus valores, derechos y preferencias culturales, hacia la búsqueda de un progreso que se oriente en las virtudes humanas y el concepto de sustentabilidad (Capra, 1992).

4.2.4 Propósitos y desafíos en torno al campo curricular de la enseñanza de las ciencias

La estructura curricular se manifiesta como un punto de encuentro de las reflexiones teóricas y prácticas sobre el proceso educativo, específicamente porque hablar de Currículo implica pensar en un dispositivo pedagógico sociocultural que refleja una sociedad particular desde la organización de sus prácticas educativas (Sacristán, 1991); especialmente es necesario reconocer que este tema cobra mayor fuerza cuando se trata de la enseñanza de las ciencias, debido a la variedad de significados del término Currículo y el contexto de su conocimiento, para el que es evidente el reconocimiento y la interpretación de modos muy

Capítulo 4. El papel del docente en el desarrollo curricular

diferentes, (Nieda y Macedo, 1998) cada una de las cuales actúa como orientación de posibles investigaciones educativas y como base para la reconstrucción de las actuaciones pasadas en el contexto escolar y de los saberes adquiridos. Esto puede lograrse a través de la construcción de una teoría curricular crítica, que se instaure como una filosofía del Currículo y de procesos dinámicos del campo de la educación científica, en la que se transformen, dinamicen y materialicen los procesos educativos de las ciencias naturales (Zambrano, 1998), a formas más acordes con el desarrollo de la ciencia que se manifiesta como una estructura sociocultural del pensamiento humano, con la que se construye y transforma el conocimiento en el contexto académico, y se posibilitan perspectivas de mundo y realidad.

En esta reflexión sobre el campo curricular, su historia, sus contenidos y estrategias metodológicas educativas, es indispensable pensar también en la labor del docente y su posición con respecto a la estructura curricular; puesto que sus prácticas pedagógicas contribuyen en el desarrollo y transformación de la misma. Se debe tener en cuenta que con las prácticas educativas se promueve el conocimiento de la ciencia, su dinámica y su pensamiento, a través de la enseñabilidad de su ámbito disciplinar y la vinculación de este conocimiento al contexto cotidiano de los integrantes del proceso educativo (Osorio, 2017).

De este modo, la labor del docente debe instaurarse en la esfera del campo curricular como una propuesta de reflexión filosófica y metodológica, teórico-práctica constante en la que se generen y utilicen estrategias acertadas y materiales concretos de carácter académico, pedagógico y didáctico; estos se deben adaptar a los cambios y requerimientos de una sociedad y época particular (Sacristán, 1991), desde una estructura educativa coherente con el cambio y las exigencias del desarrollo social. Específicamente en la sociedad contemporánea, llamada “sociedad del conocimiento”, donde las demandas de comprensión y competencias frente a las relaciones entre ciencia, sociedad y tecnología se hacen cada vez más preponderantes (Nieda y Macedo, 1998). Por esto se debe considerar el quehacer del maestro y su relación con el conocimiento como ejes fundamentales en el sistema educativo y la dinámica escolar, que actúan como mediadores de conocimientos, valores y cultura, en este caso

del conocimiento científico y el conocimiento cotidiano, en una relación con la que se construye el conocimiento científico escolar (Zambrano, 1998), que permite a los integrantes del proceso educativo comprender y participar de la complejas relaciones actuales del conocimiento.

De esta manera pensar en el Currículo como campo, implica pensar en toda una estructura pedagógica y educativa compleja del conocimiento escolar en la que se encuentran inmersos propósitos cognitivos y cognoscitivos, contenidos disciplinares, estrategias pedagógicas y formativas, pensamientos, ideologías, valores, características propias de una cultura, y tantos otros aspectos que reflejan la complejidad de una estructura social abierta como lo es la educación; en ella son comunes las tensiones políticas, epistémicas y paradigmáticas de cada época (Flores, 2000; Bernstein, 1998), que se manifiestan en una dinámica constante de adquisición, transformación y construcción de conocimientos socio-culturales que refleja una sociedad específica y que se expresan en las relaciones interpersonales que se generan intra o extracurricularmente.

Se hace necesario comprender que la reflexión sobre el campo curricular, exige una rigurosidad especial que genere filosofías alternas para pensar este contexto y su funcionamiento, puesto que la organización de las prácticas educativas y su desarrollo en las sociedades actuales, y de manera específica en el ámbito de las ciencias naturales, suponen una complejidad de conocimientos y saberes, instituciones, especialidades y procesos de formación. Con esto se construyen diversas interpretaciones para entender y referirnos a este complejo y cambiante concepto, en el que la educación, la escuela y cualquier otro elemento social es sensible a muchas lecturas, interpretaciones y definiciones (Jiménez, 1998).

4.2.5 Nuevas visiones de la ciencia, el campo curricular y la educación científica escolar

El concepto de Currículo es un término polisémico, es una construcción social, cultural y epistémica (Astolfi, 1998; Díaz, 2016); es decir, en diferentes contextos tienen una concepción particular de este, aspecto

Capítulo 4. El papel del docente en el desarrollo curricular

que lo hace un concepto conflictivo, controvertible y debatible, por lo que surge la necesidad de construir una sola concepción, que sea coherente con la práctica educativa que se lleva a cabo en el aula de clase. Este término se ha desarrollado bajo diversas interpretaciones y perspectivas acordes con el devenir histórico, educativo, cultural y económico de una sociedad e historia determinada; sea cual sea la definición, siempre ha existido un hilo inherente en su significado, que ha conservado la esencia del mismo desde inicios del siglo XIX, en la cual el término “Currículo” es definido como aquella estructura de organizar los conocimientos, propuesta por la autoridades políticas y académicas para poner orden en la escuela y reconducir sus actuaciones (Sacristán, 1991).

Lo que permite desde entonces, establecer mecanismos de regulación de los procesos educativos de acuerdo a las necesidades y características de cada sociedad; reconociendo que uno de los objetivos de la educación, como proceso sociocultural, debe ser el de asimilar a sus nuevos miembros según sus propias reglas, valores, ideologías, tradiciones, prácticas, proyectos, etc (Berstein, 1998), compartidos por la mayoría de personas de un colectivo humano, permitiendo a los sujetos, su formación autónoma y libre bajo una idea de su vida como estética de su existir.

En este sentido, desde el contexto curricular la dinámica educativa debe responder esencialmente a rescatar de los individuos aspectos valiosos como por ejemplo, sus aptitudes creativas e innovadoras, ya que debe tratarse de procesos de formación que potencien las virtudes de los seres humanos, su formación ética y los elementos valorativos para compartir en sociedad, aspecto neurálgico que ha permeado la discusión curricular en la historia de la educación (Tröhler, D. y Lenz, 2015); si se logra entender al Currículo como campo, como proyecto social y cultural de organización educativa, este debe analizarse desde una filosofía como la organización del conocimiento en el aula, la selección distribución, regularización, secuenciación y circulación de la cultura, valores y cosmovisión del contexto científico (Osorio, 2017).

**Reflexiones Curriculares para una transformación sociocultural desde la
enseñanza de las ciencias**

César Augusto Gutiérrez Salazar

El Currículo es un término multifacético que debe pensarse como un sistema complejo, que implica directamente sobre el proceso de formación de cualquier práctica educativa, que se nutre de los lineamientos que lo conforman, de los formatos que adoptan y de las condiciones y posibilidades en la que se desenvuelven. Teniendo presente que todo este tipo de reflexiones y transformaciones en la educación y la filosofía curricular, responden por la calidad educativa y los modos en los que las sociedades apropian el conocimiento, puesto que, si se crean mecanismos de reflexión pedagógica, se garantiza el desarrollo integral de los individuos que hacen parte del proceso educativo y en el avance cultural, social, democrático y económico de la sociedad (Kemmis, 1988).

Ante estas perspectivas sobre los objetivos del Currículo, su estructura, y la necesidad de crear mecanismos de reflexión crítica, sobre el desarrollo curricular en el contexto de la enseñanza de las ciencias naturales, es significativo entender y crear las propias perspectivas sobre la misión de este tipo de sistemas socioculturales. Por esta razón, dentro de la reflexión del Currículo, deben establecerse como preguntas de investigación didáctica, pedagógica y educativa, cuestiones fundamentales sobre la teoría y práctica curricular como el *¿Qué enseñar y cómo debe organizarse en el Currículo en ciencias naturales?*, un *¿Cómo enseñar y cuáles son los presupuestos de la dinámica curricular en el contexto de la educación científica?*, y un *¿Para qué llevar a cabo este sistema sociocultural en el ámbito educativo?* Que sin duda se manifiestan como cuestionamientos fundamentales para el desarrollo curricular y la constitución del Currículo, pero *¿De qué manera establecer esta estructura flexible a los cambios socioculturales a los que se encuentra expuesta y promover desde ella valores humanos como el respeto, la autonomía, la democracia o la libertad?* mencionando algunos de los valores más relevantes.

Estas son preocupaciones filosóficas, didácticas, pedagógicas y educativas que surgen en la indagación rigurosa sobre la estructura curricular en la enseñanza de las ciencias, que hasta la actualidad se manifiesta en diferentes perspectivas. Especialmente en nuestro país, que se presenta aún como una estructura estática y absoluta, con propósitos determi-

nados, conocimientos acabados y descontextualizados de una realidad sujeta al cambio constante, y cuestionadora del conocimiento, el mundo y la vida, pues en la educación en ciencias, las estructuras curriculares presentan los contenidos disciplinares y actitudes de pensamiento y acción como unidades aisladas, fragmentadas de su globalidad; así el estudiantado no logra construir una visión amplia y compleja del conocimiento científico, y mucho menos de la realidad sociocultural en la que se desarrolla, que es en últimas el objetivo esencial de la ciencia contemporánea (Prigogine, 1997).

Por otra parte, el saber científico se presenta instrumentalizado, al presentarse como conocimientos operativos (procedimentales y cognitivos) y metódicos con lo que se limita el pensar crítica y reflexivamente, y se fortalece la mecanización y memorización del conocimiento. Con esto el sujeto pierde la conciencia de sus procesos cognitivos, y el conocimiento de la ciencia se instaura entonces como un saber acabado e incuestionable. Imagen de la ciencia moderna donde prima el conocer por el conocer y se limita el actuar de los sujetos en cuanto a la formación de su conocimiento, y las relaciones de éste con la sociedad y la cultura. (Tobón, 2006)

4.2.6 Hacia la humanización del pensamiento y conocimiento científico en la enseñanza de las ciencias

La mirada de la ciencia actual ha mostrado que esta posee una historia y que no se ha construido linealmente; no tiene un orden ni una secuencia de conocimientos o acontecimientos determinada, ella como estructura social y cultural evoluciona de la incertidumbre y ésta es su fuerza de desarrollo (Prigogine, 1997). Pero en el contexto educativo, desde las propuestas curriculares en lo concerniente a la educación en ciencias, aún se sustentan en visiones clásicas del pensamiento científico, mostrando una historia anacrónica, donde su evolución conceptual se ha dado a través de la acumulación de leyes, teorías y conceptos, resultados de un método riguroso de conocimiento, aspecto que se refleja en el desarrollo de los procesos educativos tradicionales en cien-

cias. Situación totalmente contraria a su desarrollo, según lo expresado desde finales de los 90 en la sociología del conocimiento científico y la filosofía de las ciencias (Kuhn, Feyerabend, Lakatos, Bloor, Callon, Latour, entre otros académicos) donde aparece una ciencia social, cultural, entendida como actividad humana (Morín, 2001).

Con base en estas ideas, vale la pena hacerse las siguientes preguntas en el contexto curricular de la educación en ciencias: *¿Qué hacer con la estructura curricular?, y ¿Cómo debería ser un Currículo que no descuide ninguna de las condiciones cognitivas y cognoscitivas del ser humano y del conocimiento científico? ¿Cómo construir un Currículo que rescate y promueva el desarrollo social desde la restauración de los valores humanos y el conocimiento? Del mismo modo, si las disciplinas poseen sus intereses y razones epistemológicas, y en el contexto educativo esta dinámica cambia, y si sus objetivos en el campo educativo son distintos ¿En qué parte de esta relación o de qué manera se hacen explícitos los valores, la ética y situaciones socioculturales que fundamentan la formación humana de los individuos que participan en el contexto educativo de las ciencias naturales?*

Para responder a los anteriores cuestionamientos, que surgen como preocupaciones fundamentales sobre el campo de la educación en ciencias y su labor en la formación humana, se debe replantear entonces nuestra interpretación sobre lo que entendemos por Currículo y educación, pues como maestros tenemos la potestad de cuestionar y criticar constructivamente estas estructuras del conocimiento, la sociedad y la cultura (Osorio, 2017). De esta forma debe instaurarse la reflexión constante a nivel pedagógico y didáctico, y la investigación en la labor educativa como un paradigma que oriente y articule el sistema educativo, pues se adecua como estructura sistemática sensible a cambios y condiciones socioculturales presentes en el contexto escolar y la sociedad que transforma (Chamizo, 2007).

De esta forma nuestro pensamiento debe reestructurar las prácticas pedagógicas y educativas, con las cuales se nos permita construir una cosmovisión del mundo, de la ciencia y de nuestro ser, y así, siendo conscientes de nuestro quehacer como maestros, convertir esta en una

pregunta que oriente estas reflexiones sobre ¿hacer qué?, con respecto a nuestros estudiantes y al conocimiento que brindamos como alternativa de construcción de mundo y nuestras interpretaciones de lo que comprendemos como realidad, individuo y sociedad.

De este modo, las relaciones de conocimiento que se expresan en el contexto educativo no deben ser homogeneizantes, ni impositivas de valores y conocimientos; sería mejor, si responden a una formación integral que garantice la construcción del ser, de individuos con un pensamiento reflexivo y crítico que les permita entender y transformar las dinámicas socioculturales del mundo contemporáneo. En este sentido, el acto educativo como sistema sociocultural abierto donde se bifurcan las diferentes interpretaciones de mundo (Morín, 2003), debe darse un objetivo fundamental y es formar individuos y sociedades desde el conocimiento de la ciencia como una cosmovisión particular con la cual se puede poseer un amplio sentido del *mundo* de la vida y de nuestra sociedad.

Las ideas anteriores se dan en el contexto de la educación en ciencias, y se establecen en la relación entre el conocimiento disciplinar, los valores y la cultura. Es en el acto pedagógico en el cual se contribuye a la formación humana desde estéticas definidas de existencia, desde éticas particulares donde las perspectivas de mundo pueden ampliarse con el conocimiento de la ciencia, aquel conocimiento que debe permitir la vida, y la toma de posiciones frente a esta, y también el conocimiento y las concepciones que tengamos de este mundo, porque al final son estas ideas las que determinan nuestro pensamiento ético, moral, estético y político (Morín, 2007). En esta relación del hombre con el conocimiento, es que se permite el actuar en el mundo, que se piense así mismo, que pueda entender su realidad e incluso pensar futuros posibles e ideales inherentes a las virtudes humanas; esta es una manera de tener posición frente a la vida, la realidad y el mundo que concebimos, el cual debe ser uno de los fines fundamentales de la educación en ciencias (Zambrano, 1998).

4.2.7 A manera de conclusión

Es necesario entonces reestructurar nuestras reflexiones sobre lo que significa la enseñanza de las ciencias y lo que significa campo curricular, para así promover desde nuestro pensamiento el cambio de nuestras acciones y la comprensión del sistema educativo que se presenta en la realidad social como sinónimo de transformación constante; por ello, no podemos instaurar proyectos educativos, como el Currículo desde visiones deterministas y absolutas del conocimiento humano, porque estaríamos desarrollándonos en contra de la realidad misma y los propósitos serían en este caso nefastos, como lo han sido hasta ahora lo que se refleja en una sociedad ignorante y sesgada por el materialismo y el consumismo, en la que se han perdido los valores, las aspiraciones y las virtudes humanas; vivimos sin consciencia de sí mismos y de nuestro conocimiento, que es en definitiva lo que construye nuestra visión de la realidad (Tobón, 2006).

Finalmente, es inevitable entonces pensar en proyectos educacionales flexibles, entendiendo la flexibilidad como dinámica, lo cual implicará para los estudiantes un cambio de cuestionamiento, pues en lugar de pensar en ¿Qué quiero ser?, pensarán en el ¿Quién quiero ser? Esta última pregunta remitiéndose al sujeto, a su existencia, como una política de vida y sus posibilidades reales de actuar en su mundo, desde un conocimiento problema fundamentado en la incertidumbre del ¿Quién soy?, que cuestione la naturaleza y expanda las posibilidades de comprender en conjunto el sistema sociocultural en el cual está inmerso, además del entorno natural del cual hacen parte. De esta forma si la estructura curricular es un espacio de reflexión oportuna y flexible sobre el propósito educativo en el contexto de las ciencias naturales, el maestro sería en este caso el eje encargado de promover esta reflexión desde sus prácticas de conocimiento, fundamentadas en la investigación e indagación pedagógica de su labor educativa (Gimeno y Pérez, 1996); principalmente en el caso de la educación en ciencias naturales que se presenta como un cuerpo de conocimiento social y cultural dinámico y sensible a las transformaciones de la naturaleza, donde su comprensión se constituye como un ideal fundamental del hacer científico y el conocimiento humano.

4.2.8 Referencias bibliográficas

- Astolfi, J. P. (1998). Desarrollar un Currículo multirreferenciado para hacer frente a la complejidad de los aprendizajes científicos. *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 16, N° 3, pp. 375-385. España.
- Adúriz, A (2005). *Una introducción a la naturaleza de la ciencia. La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales*. Fondo de Cultura Económica S.A., Buenos Aires.
- Berstein; B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, España: Morata.
- Chamizo G, J. A. (2007). Las aportaciones de Toulmin a la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 25, N° 1. España.
- Capra, F. (1992). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Argentina: Editorial Troquel.
- Florez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Ed. McGraw-Hill. Bogotá, Colombia.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hernández González, M. y Prieto Pérez, J. L. (2000). Un Currículo para el estudio de la historia de la ciencia en secundaria (la experiencia del seminario de historia de la ciencia). *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 18, N° 1, pp. 105-112. España.
- Jiménez, A. (1998). Diseño curricular: indagación y razonamiento con el lenguaje de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 6, N° 2, pp. 203-216. España.
- Kemmis, S. (1988). *El Currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Nieda, J. y Macedo, B. (1998). *Un Currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paídos
- Morín, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Osorio, V. (2017). El Currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Revista, Zona próxima*. Facultad de Comunicación. Universidad del Norte. pp. 142-151. Barranquilla-Colombia.

Reflexiones Curriculares para una transformación sociocultural desde la
enseñanza de las ciencias

César Augusto Gutiérrez Salazar

- Prigogine, I. (1997). *La nueva alianza: Metamorfosis de la ciencia*. España: Editorial; Alianza Universidad.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tröhler, D. Y Lenz, T. (2015). *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*. Barcelona: Octaedro.
- Zambrano, C (1998). La relación entre el conocimiento común y conocimiento científico en el contexto de la enseñanza, aprendizaje y cambio conceptual de las ciencias. *Revista, Tecne, episteme y didaxis*, pp. 85-101. Bogotá-Colombia.

4.3

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE:

TENSIÓN CURRICULAR EN LA RELACIÓN
DOCENTE- ESTUDIANTE

Claudia Ávila Vanegas

Cita este capítulo:

Ávila Vanegas, C. (2020). La evaluación del aprendizaje: Tensión curricular en la relación docente- estudiante. En: Rojas Monedero, R. *Repensar el campo curricular para la transformación educativa* (pp. 191-202). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

4.3 LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: TENSION CURRICULAR EN LA RELACIÓN DOCENTE- ESTUDIANTE

Claudia Ávila Vanegas, Mg.*

<https://orcid.org/0000-0003-0797-4302>

4.3.1 Resumen

El Currículo educativo se ha configurado históricamente como un campo epistemológico enriquecido por discursos y prácticas que manifiestan unas intencionalidades sociales, políticas, económicas y pedagógicas que resultan ser estructurantes; sin embargo, los docentes y estudiantes como sujetos sociales que posibilitan o limitan dichas estructuras, se encuentran en permanente tensión. Un escenario claro de dicha relación es la evaluación de los procesos de aprendizaje donde se proyectan unos postulados de evaluación formativa, emanados a través de políticas educativas que al ser analizados en el contexto de la escuela suelen ser contradictorios, pues los estudiantes siguen percibiendo una evaluación tradicional, sumativa y punitiva. Parte de ello se atribuye al valor que hoy en día reciben los resultados de las pruebas estandarizadas.

Indagar acerca de las razones implícitas o explícitas que sesgan la implementación de una evaluación formativa, así como las estrategias de empoderamiento que se dan o deberían darse al estudiante como protagonista del proceso hacen de esta tensión curricular una oportunidad para impactar las relaciones de poder de la escuela, desde la democracia, el respeto y la empatía como medio de transformación y emancipación desde las prácticas evaluativas.

Palabras clave: currículo, intencionalidades, tensión, docente, estudiante, evaluación del aprendizaje.

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

✉ klaudiavila@gmail.com

4.3.2 Abstract

The educational Currículo has historically been configured as an epistemological field enriched by discourses and practices that manifest social, political, economic and pedagogical intentions that turn out to be structuring, however, teachers and students as social subjects that enable or limit such structures are in permanent tension, a clear scenario of this relationship is the evaluation of the learning processes where some formative evaluation postulates are projected, emanating through educational policies that when analyzed in the context of the school are usually contradictory, since the students continue to receive a traditional, summative and punitive assessment; part of this is attributed to the value that standardized test results receive today.

Inquiring about the implicit or explicit reasons that bias the implementation of a formative evaluation, as well as the empowerment strategies that are given or should be given to the student as the protagonist of the process, make this curricular tension an opportunity to impact the power relations of the school from democracy, respect and empathy as a means of transformation and emancipation from evaluative practices.

Keywords: Currículo, intentions, tension, teacher, student, evaluation of learning.

4.3.3 Introducción

Abordar el Currículo como campo epistemológico, es reconocerlo como un espacio complejo con unos discursos y prácticas que se han constituido y legitimado a través del tiempo, ya sea por reproducción social o momentos históricos de transformación; cabe señalar que en este campo también están quienes se han opuesto o resistido a estos saberes legitimados, que establecen las formas de concebir el Currículo.

Así, se han configurado unas prácticas sobre las cuales los investigadores y demás agentes interesados, analizan, justifican, critican o proyectan

las acciones curriculares dependiendo de la intencionalidad social, política, económica o pedagógica del momento, dando continuidad a la estructuración de una identidad sobre los conocimientos y saberes propios del Currículo. En este caso, la evaluación de aprendizajes es el escenario para analizar y reflexionar acerca de las tensiones discursivas y prácticas que evidencian la distancia existente entre los sujetos sociales que comparten y desarrollan el Currículo educativo: docentes y estudiantes.

4.3.4 El campo curricular

Incluir el concepto de campo, es reconocer un espacio de relaciones entre posiciones que se caracterizan por tener unas tensiones internas y unas presiones externas; tal como lo expresa Bourdieu (1987), son “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (p.108). Un campo esencialmente caracterizado como práctica social de reproducción y transmisión de capital social, cultural e ideológico, donde se evidencia una lucha de fuerzas entre quienes conservan o transforman las prácticas establecidas a través de su quehacer pedagógico, situación que hace del Currículo un campo histórico y dinámico, en permanente transformación. En consecuencia, es importante articular la conceptualización que hace Alicia de Alba sobre el Currículo, entendido como:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a la dominación o hegemonía. (Alba, 1998, p. 11)

Por tanto, es necesario reconocer que el campo curricular tiene unos aspectos constituyentes formales o estructurantes, que son apropiados o ajustados a partir de unas directrices socio-políticas, que se plasman teóricamente en planes de gobierno nacionales, departamentales y dis-

Capítulo 4. El papel del docente en el desarrollo curricular

triales, siendo el insumo de las instituciones escolares para determinar las posiciones frente a: objetivos, metodologías, estrategias, contenidos, competencias, perfiles de ingreso y de egreso, evaluación de los aprendizajes, entre otros.

En este marco formal del Currículo, el proceso de evaluación ha sido objeto de debates y reflexiones permanentes; por ello, se considera interesante detener la mirada en la evaluación, como un proceso que a través del tiempo se ha constituido en una disciplina de conocimiento, fundamentada en posturas teóricas, líneas de estudio, discursos y prácticas que la podrían categorizar como un subcampo epistemológico del Currículo, sin desconocer que la evaluación también es aplicada en otros campos del conocimiento. Es conveniente señalar que el enfoque del proceso de la evaluación aquí asumido corresponde a la evaluación de los aprendizajes y específicamente cómo este proceso se ha convertido en un espacio de tensión pedagógica para los sujetos sociales que lo protagonizan.

Para ello se retoma a Gimeno Sacristán (1992), quien advierte que el estudio de la evaluación implica hacer el análisis de toda la pedagogía que se práctica, pues abarca: la transmisión del conocimiento, la relación estudiante- docente, métodos que se practican y valoración del individuo en la sociedad, entre otros que configuran el ambiente educativo. Evidenciando así, la compleja interrelación de elementos que integran el proceso evaluativo y que, por ende, parece el punto de llegada del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero a la vez, el punto de partida para establecer la función social del mismo, dado que a partir de los resultados de evaluación se garantizan acciones de aprobación o reprobación, reconocimiento, exclusión, progreso y validación. En este sentido Foucault (1988), afirma que la evaluación evidencia la “jerarquía que normatiza, que vigila, que castiga, que controla, y para sus efectos hace presencia la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad”. (p. 189)

Estas acciones suelen caracterizar el espacio de la escuela, convirtiéndola en el escenario que concreta los elementos curriculares formales e

informales y específicamente, el lugar donde se construyen relaciones de poder entre docentes y estudiantes, como encuentro de dos sujetos sociales configurados por un capital social y cultural heredado, construido en gran medida por el devenir histórico de la escuela, determinando las formas de relación y los discursos legítimos de su cotidianidad, a través de formas simbólicas de poder y dominación donde generalmente el estudiante suele ser controlado o normalizado, ya que socialmente, el docente es el portador del conocimiento y la autoridad.

Sin embargo, esta relación no es necesariamente establecida desde intenciones explícitas, ya que los docentes generalmente buscan el bienestar y progreso de los estudiantes. Por su parte, los estudiantes acostumbrados a la educación tradicional buscan cumplir con las normas y expectativas establecidas, pero no siempre es así, también “Ellos aparecen como puntos de resistencia en esa relación de fuerzas, en la medida en que asumen parcialmente el ejercicio del poder del maestro” (Hernández y Reyes, 2011); esto lo vemos reflejado en los distintos comportamientos que asumen los estudiantes: liderazgo, agresividad, pasividad, indiferencia, entre muchos otros, que claramente generan una postura frente a las dinámicas en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

4.3.5 La evaluación del aprendizaje

La evaluación es un eje fundamental en la garantía de los procesos de enseñanza-aprendizaje; a la vez se presenta desde marcos referenciales como las políticas nacionales de evaluación que se viabilizan en los planes de gobierno departamentales y distritales; y se concreta en el diseño curricular de las instituciones educativas desde su concepción formal hasta las prácticas evaluativas que se presentan en el llamado Currículo oculto. El trayecto que se recorre desde el marco de las políticas educativas hasta el quehacer pedagógico cotidiano es un espacio para el análisis de la conformación del carácter de la evaluación de los aprendizajes como subcampo curricular.

Capítulo 4. El papel del docente en el desarrollo curricular

Al revisar los últimos planes decenales de educación: el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 “Un pacto social por el derecho a la educación” y el Plan Nacional Decenal 2016- 2026 “El camino hacia la calidad y la equidad”, observamos que para el decenio 2006-2016 se presenta como propósito la actualización curricular y “el establecimiento de contenidos, prácticas y evaluaciones que conlleven al aprendizaje y la construcción social del conocimiento, teniendo en cuenta las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes” (PND 2006- 2016, p.15). En este sentido el plan decenal de educación 2016-2026 plantea en su quinto desafío: impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento y para ello plantea el lineamiento estratégico de “Fomentar y fortalecer procesos de evaluación formativa en el sistema educativo” (PND 2016-2026, p. 50), así como visualizar la evaluación como una herramienta de cambio y mejora, más allá de una concepción punitiva y sancionatoria.

Estos propósitos ponen de manifiesto la necesidad de cambio alrededor de las prácticas evaluativas, que parecieran seguir caracterizándose por ser tradicionales y/o instrumentales, según los planteamientos anteriormente expuestos en lo que respecta a la evaluación.

Igualmente, a nivel nacional hoy se emplea como una iniciativa de reconocimiento de las prácticas de evaluación y el uso de sus resultados: la estrategia Día E, que entre otros objetivos busca para el año 2019 “La identificación de los criterios de evaluación que formulan los docentes para orientar el proceso de evaluación, así como a los resultados evaluados sobre el desempeño de los estudiantes y los índices de no promoción” (Siempre Día E, 2017).

Esta estrategia aplicada anualmente, con un material didáctico específico, puede ser un punto de partida para reflexionar sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes a nivel institucional, pero ¿el ejercicio de reflexión es permanente en los sujetos sociales que traducen las intenciones de los planes decenales de educación? ¿Cómo se podrían develar los capitales sociales y culturales que han configurado las prácticas evaluativas de los aprendizajes en medio de la relación de poder maestro-estudiante?

4.3.6 Un escenario de tensión curricular

La evaluación del aprendizaje aparece en medio de esta relación docente-estudiante, compartiendo un mismo escenario, pero siendo ejecutada e interpretada desde dos perspectivas opuestas: para el docente actualmente, la evaluación es un proceso de formación continua, integral, reflexiva, que no se reduce solamente a una escala valorativa. Por otro lado, los estudiantes reconocen la evaluación como una práctica que se concreta en pruebas escritas, calificaciones, etiquetas de aprobación o no aprobación y que se caracteriza por el silencio, el orden y el direccionamiento del docente.

En este mismo sentido, Torres y Cárdenas después de realizar un estado del arte sobre investigaciones alrededor de la evaluación de los aprendizajes afirman:

(...) las investigaciones analizadas muestran una brecha entre el decir y el hacer de la evaluación. Al respecto se evidenció cómo los docentes y los estudiantes realizan interpretaciones diferentes frente a la evaluación; por una parte, el docente considera sus prácticas de evaluación en el marco de lo cualitativo y formativo mientras que el estudiante considera que la evaluación se suscribe desde lo cuantitativo y sumativo (Torres y Cárdenas, 2010, p. 15).

Frente a estos hallazgos, vale la pena cuestionarse acerca de cuáles son las intenciones de la evaluación en la estructura curricular y cuáles son las intenciones del docente al evaluar, pues la distancia entre estas posturas, concreta las prácticas evaluativas que están recibiendo los estudiantes en donde estos últimos parecen no haber desarrollado la fuerza necesaria para cuestionar, resistir u oponerse de forma explícita a una forma de evaluación tradicional, que incluso, podrían reconocer y recordar sus padres o abuelos al preguntarles sobre sus experiencias de evaluación de aprendizajes en la escuela.

No se pretende señalar que el docente se oponga a la evaluación formativa que hoy en día suele ser la tendencia en los Currículos

Capítulo 4. El papel del docente en el desarrollo curricular

educativos; lo que se pretende resaltar es la necesidad de encontrar las razones explícitas e implícitas, conscientes e inconscientes que no permiten concretar tal evaluación; analizar las relaciones de poder que se dan entre docentes y estudiantes alrededor de la evaluación puede ser un factor que dé cuenta de una característica del Currículo oculto que limita el ejercicio de la implementación de una evaluación con enfoque formativo.

Así mismo, es importante examinar acerca de la formación que reciben los estudiantes, ya que se adaptan con naturalidad a los procesos de evaluación tradicional. Además, indagar a nivel curricular sobre las estrategias de empoderamiento que se dan o que deberían darse a los estudiantes respecto a su papel protagónico en el proceso de evaluación de los aprendizajes y cuáles son los recursos para exigir su participación en dicho proceso.

Por otra parte, la tensión curricular en la evaluación del aprendizaje se complejiza, ya que algunos de los sujetos de determinación curricular, tal como los enuncia Alicia de Alba, el Estado, el sector empresarial, los gremios profesionales y los sectores populares (Alba, 1998), siguen legitimando las pruebas escritas, a través de la hipervaloración que se les asigna a las pruebas estandarizadas de conocimiento a nivel nacional e internacional.

Dichas pruebas dan cuenta al Estado y demás sujetos determinantes del Currículo, sobre la eficiencia y productividad de los recursos invertidos en la educación, por lo menos en términos cuantitativos referidos en una escala de valoración de desempeño. Frente a esto, se debería ampliar el análisis de los resultados más allá del enfoque técnico-eficientista, para lograr permear en el deber ser de una educación que promueva el desarrollo del ser y el saber, desde los capitales sociales y culturales de los docentes y los estudiantes.

Por consiguiente, se considera urgente abrir espacios institucionales de reflexión acerca de los discursos y prácticas de evaluación que se orientan desde el Currículo escolar, con el fin de reconocer las relaciones de

poder que allí se reproducen y que inciden de forma directa en el ejercicio de la autonomía y la libertad. Pensar la evaluación como espacio de encuentro para el diálogo y para el aprendizaje, es una posibilidad de empoderamiento y conciliación de las naturales tensiones que se dan por las percepciones opuestas que tienen el docente y el estudiante, sobre la evaluación del aprendizaje.

4.3.7 Conclusiones

Para finalizar, se considera la tensión curricular alrededor de la evaluación de los aprendizajes, como un espacio enriquecido de antecedentes históricos y formas de reproducción social que se convierten en desafíos de transformación curricular, donde se empodere a docentes y estudiantes de un discurso reflexivo que incite a la emancipación y exija formas de evaluar coherentes a las características y necesidades del contexto social y cultural de la escuela en Colombia.

Reconciliarse en el espacio de tensión histórica de la evaluación de los aprendizajes, es una oportunidad para impactar las relaciones de poder de la escuela desde la democracia, el respeto y la empatía, una oportunidad para que los sujetos del desarrollo curricular puedan incidir en las transformaciones de los discursos y prácticas evaluativas, que terminen viabilizando o limitando de forma crítica, las intenciones del Currículo desde sus agentes políticos e ideológicos, que generalmente señalan contradictoriamente, un camino hacia la evaluación formativa en medio de requerimientos de formación eficiente y competitiva.

Aun así, la relación docente-estudiante, está llamada a nuevos procesos de empoderamiento alrededor de la evaluación de los aprendizajes, esto se viabiliza especialmente con la permanente reconstrucción del Currículo, a partir de las necesidades cambiantes de los sujetos sociales que lo traducen y desarrollan, así como del reconocimiento de sus saberes y experiencias, que se ponen en juego en la cotidianidad de la escuela, concebida más allá de un espacio físico.

4.3.8 Referencias Bibliográficas

- De Alba, A. (1998). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproducción*. Laia; Barcelona, 1977. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Díaz, M. (2016). *Del campo curricular en América Latina: elementos para su Comprensión*. Colombia; Universidad Santiago de Cali, (2018)
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, México: Editorial Universidad Nacional Autónoma de México. Agosto - 1988, vol. 50, No. 3
- Gimeno y Pérez (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Gutiérrez, A., (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba, Argentina: Editor Ferreyra.
- Hernández, G., Reyes, M. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles educativos*, 33(133), 162-173. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300010
- MEN. (2007) Plan decenal de educación 2006-2016 “Un pacto social por el derecho a la educación” lineamientos del PNDE para la educación preescolar, básica y media. Bogotá http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf
- MEN. (2016). Plan decenal de educación 2016-2026” “El camino hacia la calidad y la equidad” lineamientos del PNDE para la educación preescolar, básica y media. Bogotá. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- MEN. (2017). Siempre Día E “La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento”. Bogotá. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae>
- Pérez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ed. Morata.

ACERCA DE LOS AUTORES

Rosaura Rojas Monedero

© <https://orcid/000-0003-1008-5338>

✉ rosaurarojas@usc.edu.co

Colombiana, doctora en Métodos Alternos de Solución de conflictos de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Magíster en Gestión Pública de la Universidad Santiago de Cali. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad del Valle.

Certificada internacionalmente en Educación para la Paz, por el International Education For Peace Institute, Canadá.

Actualmente se desempeña como docente de dedicación exclusiva de la Universidad Santiago de Cali. Además de ser la directora del programa académico de la Licenciatura en Ciencias Sociales de esta misma Universidad. Docente invitada de la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde ha impartido la Cátedra de Cultura de Paz. Actualmente, pertenece al grupo de investigación de Ciencias de la Educación, Educación Superior y Conceptos-CIEDUS, de la Universidad Santiago de Cali.

Coordinadora científica y coautora del libro *Tejiendo Paz en las Aulas*, 2020. Coautora del libro *Construcciones, aportes y elaboraciones en Educación Infantil*, 2020. Coautora del libro *Diálogo entre las Humanidades*, 2020. También, coautora del libro *Conflictos Escolares, Transformación y Mediación*, 2019 y autora del Libro *La Escuela un Escenario de Paz*, 2018.

Sandra Liliana Castillo Vallejo

📧 <https://orcid.org/0000-0001-6475-0618>

✉ sandracastillo@usc.edu.co

✉ sandralilianacastillo@gmail.com

Colombiana, doctora en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia, Venezuela. Magíster en Educación, mención Enseñanza de la Matemática de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en convenio con la Universidad Nacional Experimental de Guayana. Licenciada en Educación mención Informática y Matemática, de la Universidad Católica del Táchira en Venezuela.

Miembro del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa y de la Asociación Venezolana de Educación Matemática. Actualmente se desempeña como docente de dedicación exclusiva de la Universidad Santiago de Cali. Además de ser la directora del programa académico del Doctorado en Educación de esta misma Universidad.

Árbitro de artículos científicos para las Actas de la Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa de México –RELIME– y las revistas indexadas *Paradigma* y *Kaleidoscopio* en Venezuela.

Directora de trabajos de investigación en trabajos de pregrado y postgrados. Conferencista en eventos académicos y de investigación nacionales e internacionales. Líder del grupo de investigación de Ciencias de la Educación, Educación Superior y Conceptos-CIEDUS, de la Universidad Santiago de Cali.

Autora del libro *Habilidades Metacognitivas desarrolladas por estudiantes de matemáticas* (2011) y autora de dos capítulos del libro *Lectura y Notas, Métodos de investigación* (2008) y un capítulo del libro *Alternativas Pedagógicas para la Educación Matemática del Siglo XXI* (2017).

Clara Inés Oyola Rúa

© <https://orcid.org/0000-0002-4617-6437>

✉ clara-oyola@hotmail.com

Colombiana. Magíster en Informática Educativa de la Universidad Libre, especialista en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Lengua Materna de la Universidad del Valle y licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali. Estudiante de primer año del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Santiago de Cali, con filiación al grupo de Investigación CIEDUS e intereses de investigación en la educación inicial. Docente en ejercicio en el nivel preescolar, vinculada al magisterio, Cali. Autora de la colección de libros *El Juego del Saber*, una propuesta transformadora pensada para acompañar el proceso de enseñanza – aprendizaje en los grados Prejardín, Jardín y Transición en el territorio colombiano.

Yesid Camilo Buitrago López

© <https://orcid.org/0000-0002-3540-1029>

✉ yesid.buitrago00@usc.edu.co

Boyacá - Colombia. Magíster en Pedagogía, Universidad Santo Tomás. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Instituto de Formación Docente Virtual Educa. Diseñador gráfico, Universidad de Boyacá.

Investigador Junior y par evaluador reconocido por Minciencias. Integrante de los grupos de Investigación XISQUA – Universidad de Boyacá y CIEDUS - Universidad Santiago de Cali. Actualmente, director y docente del Programa de Diseño Gráfico de la Universidad de Boyacá. Universidad Santiago de Cali

Jennifer Hurtado Cubillos

① <https://orcid.org/0000-0002-7850-2866>

✉ jhurtado@iesantarosa.edu.co

Colombiana, candidata a Doctora en Educación de la Universidad Santiago de Cali, candidata a Doctora en mediación pedagógica de la Universidad de la Salle de Costa Rica. Magíster en Alta Dirección de Servicios Educativos de la Universidad de San Buenaventura Cali. Especialista en educación y orientación familiar de la Fundación Monserrate de Bogotá. Licenciada en Educación preescolar de la Universidad de San Buenaventura Cali.

Reconocimiento de la Secretaría de Educación Municipal por tres años consecutivos (2017, 2018 y 2019) como líder en procesos directivos docentes.

Reconocimiento en el COMCE (Comité de Convivencia Escolar Municipal) (2018, 2019) por la investigación en implementación de prácticas restaurativas, para atender el conflicto.

Actualmente se desempeña como Directivo Docentes adscrita a la SEM de Cali, bajo el cargo de Coordinadora Integral de la Institución Educativa Santa Rosa, en la ciudad de Cali.

Coautora del libro *La educación Transformadora*. Autora de artículos sobre convivencia escolar y prácticas restaurativas tales como: “Las prácticas restaurativas en contexto escolar complejo”, “La herencia de la colonización en la educación”, “Descolonización y género en la educación”.

© **María Elena Sua Tarazona**

<https://orcid.org/0000-0002-5252-4899>

✉ maria.sua05@usc.edu.co

Colombiana. Estudiante del Doctorado en Educación (2020) de la Universidad Santiago de Cali. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa (2015) de la Universidad de Santander, especialista en Administración de la Informática Educativa (2011) de la Universidad de Santander, especialista en Lúdica Educativa (2009) de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, licenciada en Educación Básica Primaria (2001) de la Pontificia Universidad Javeriana.

Adscrita al grupo de investigación CIEDUS de la Universidad Santiago de Cali.

Actualmente se desempeña como tutora del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional, desde el año 2016, y como docente de la Secretaría de Educación de Boyacá desde 1997.

Coautora del artículo de investigación educativa titulado “Docentes Transformadores de la Educación Rural” (2019), publicado en *Voces y realidades Educativas, Revista de Docencia e Investigación* ISSN 2619-5658 ISSN-e 2619 – 3485 Vol. 2 Núm.3 Enero – Junio 2019. Tunja, Boyacá Colombia.

Marisol Soledad García Cordero

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-4400-2855>

✉ marisol.garcia00@usc.edu.co

Tunja – Boyacá, Colombia. Magíster en educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Especialista en Gerencia de Mercadeo. Diseñadora Gráfica, Universidad de Boyacá.

Investigador Junior y par evaluador reconocida por Minciencias.

Integrante del grupo de Investigación Xisqua. Universidad de Boyacá y CIEDUS. Universidad Santiago de Cali.

Actualmente, docente del programa de Diseño Gráfico de la Universidad de Boyacá.

Mónica Rojas Palomino

<https://orcid.org/0000-0003-4103-8809>

✉ monikrojas75@gmail.com

Colombiana, magíster en Educación- Universidad Icesi. Especialista en Administración de la Informática Educativa - Universidad de Santander. Licenciada en Literatura – Universidad del Valle.

Ha sido ponente y tallerista en el evento académico EDUKATIC en la Universidad Icesi. Se ha desempeñado como par evaluadora y lectora de trabajos de grado en la Maestría en Educación de la misma Universidad. Participó como docente tutora del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional.

Actualmente se desempeña como coordinadora académica en la IE de Santa Librada de Cali y está vinculada a la Universidad Icesi como docente hora cátedra en el curso de Diseño Curricular.

María Teresa Bedoya Gutiérrez

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-3322-5148>

✉ maria.bedoya05@usc.edu.co

Colombiana, doctorando en Educación de la Universidad Santiago de Cali, magíster en Administración de la Universidad del Valle. Especialista en Gerencia para la Salud Ocupacional de la Universidad Santiago de Cali. Especialista en Gerencia General de la Universidad Pontificia Bolivariana. Administradora de Empresas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Con Licencia en Seguridad y Salud en el Trabajo expedida por la Secretaria Departamental del Valle del Cauca.

Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo y directora de la Especialización en Gerencia de la Seguridad y Salud en el Trabajo de la Facultad de Salud de la Universidad Santiago de Cali. Consultora en Seguridad y Salud en el Trabajo de las empresas del Sur-Occidente Colombiano.

Pertenece al Grupo de Investigación Salud Integral – GISI de la Universidad Santiago de Cali.

Autora de capítulo en el libro *Salud y Educación. Horizontes y Retos Investigativos Contemporáneos*: Artículo: Condiciones de Trabajo y Salud de los Vendedores Ambulantes de la Plaza de Cayzedo de Cali. En impresión.

Lidera el proyecto de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo y Salud de los Trabajadores Dependientes de la Ciudad de Santiago de Cali – 2019-2020.

Juan Esteban Quiñones Idárraga

① <https://orcid.org/0000-0001-5169-0521>

✉ juan.quinones02@usc.edu.co

Colombiano, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Santiago de Cali, magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura, Especialista en Evaluación Pedagógica de la Universidad Católica de Manizales, Especialista en Gerencia Educativa y Licenciado en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, de la Universidad San Buenaventura de Medellín con más de 19 años de experiencia en el sector social, la gerencia escolar y el sector educativo, en los niveles de preescolar, básica, media y educación superior y como directivo del Ministerio de Educación Nacional.

Actualmente se desempeña como docente de Políticas Públicas, Evaluación Educativa y Proyecto de Investigación Aplicada de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bogotá, además de desempeñarse como profesional de Gestión Social de la Banca de Desarrollo Territorial - FINDETER.

Martha Inés Stella Medina Gutiérrez

① <https://orcid.org/0000-0002-2445-7967>

✉ d.sli.martha.medina@cali.edu.co

Colombiana. Magíster en Alta Dirección de Servicios Educativos de la Universidad de San Buenaventura de Cali. Licenciada en Literatura de la Universidad del Valle.

Actualmente se desempeña como docente de planta del sector oficial en la asignatura de Lengua Castellana apoyando a la población con discapacidad auditiva con la asignatura de español como segunda lengua. Lidera la jefatura del departamento de Humanidades de la Institución Educativa De Santa Librada de Cali.

Gabriel Ernesto Barrero Tapias

① <https://orcid.org/0000-0001-8631-3849>

✉ gabriel.barrero00@usc.edu.co

Nacido en Bogotá, es estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Santiago de Cali, magister en Diseño de Procesos de Innovación de la Universidad Católica de Córdoba - Argentina y diseñador industrial de la Universidad Nacional de Colombia. Dentro de su experiencia profesional se destaca haber integrado el equipo precursor de la Corporación de Ciencia y Tecnología para el desarrollo de la industria naval, marítima y fluvial - COTECMAR, y en ella, como director de ciencia y tecnología, haber estructurado y puesto en marcha el Sistema de Innovación para la Industria Astillera en Colombia. Tiene una trayectoria académica de 25 años, buena parte de ella como profesor en la Pontificia Universidad Javeriana, y en la actualidad, como profesor en la Universidad Nacional de Colombia Sede Palmira.

César Augusto Gutiérrez Salazar

① <https://orcid.org/0000-0001-7963-648X>

✉ cagutierrez@iederozo.edu.co

✉ cesar.gutierrez01@usc.edu.co

Colombiano. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Santiago de Cali. Magíster en Educación con Énfasis en Enseñanza de las Ciencias e Investigación. Licenciado en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Valle. Profesor de la Secretaría de Educación del Municipio de Palmira en la Institución Educativa de Rozo. Participante del Grupo de Investigación Ciencia, Diversidad y Educación del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle e integrante del grupo de investigación CIEDUS de la Universidad Santiago de Cali. Intereses de investigación: didáctica y pedagogía en la enseñanza de las ciencias, axiología y ética de la actividad científica y enfoques socioculturales en educación científica.

Claudia Ávila Vanegas

© <https://orcid.org/0000-0003-0797-4302>

✉ klaudiavila@gmail.com

Colombiana. Magíster en Evaluación y aseguramiento de la calidad educativa de la Universidad Externado de Colombia. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctoranda en Educación de la Universidad Santiago de Cali (II cohorte), con filiación al grupo de Investigación CIEDUS. Experiencia investigativa en evaluación de aprendizajes y representaciones sociales, así como el desarrollo de proyectos pedagógicos innovadores para el desarrollo de las competencias comunicativas.

Actualmente, docente de Básica primaria, vinculada a la Secretaría de Educación de Bogotá.

PARES EVALUADORES

Ricardo Antonio Torres Palma

Investigador Senior (IS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4583-9849>

Universidad de Antioquia, Medellín.

Luis Alfredo González Monroy

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7249-4677>

Universidad del Magdalena

Lucely Obando Cabezas

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8770-2966>

Universidad Libre

Jorge Ladino Gaitán Bayona

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9539-4660>

Universidad del Tolima

Jairo Vladimir Llano Franco

Investigador Senior (IS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4018-5412>

Universidad Libre de Colombia Seccional Cali

Marco Antonio Chaves García

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7226-4767>

Fundación Universitaria María Cano - Sede Medellín

Marcela América Roa

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1481-211X>

Universidad de Boyacá

**Distribución y Comercialización /
Distribution and Marketing**

Universidad Santiago de Cali
Publicaciones / Editorial USC

Bloque 7 - Piso 5

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: (57+) (2+) 518 3000

Ext. 323 - 324 - 414

✉ editor@usc.edu.co

✉ publica@usc.edu.co

Cali, Valle del Cauca

Colombia

Diagramación / Design & Layout by:

Diana María Mosquera Taramuel

diditaramuel@hotmail.com

diagramacioneditorialusc@usc.edu.co

Cel. 3217563893

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Charter en sus respectivas variaciones a 11 puntos en el contenido y títulos, para los capitulares Gilroy Black & Medium a 25 puntos.

Impreso en el mes de junio de 2021,
se imprimieron 100 ejemplares en los
Talleres de SAMAVA EDICIONES E.U.

Popayán - Colombia

Tel: (57+) (2) 8235737

2020

Fue publicado por la
Facultad de Educación
Universidad Santiago de Cali.