

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-

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., Mejía, 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.