

El Currículo Escolar en Colombia: un campo en conflicto y construcción permanente

Gerardo Machuca Téllez¹

RESUMEN

La configuración del Currículo en Colombia está atravesada por las vicisitudes espacio-temporales propias de un país inserido en la realidad latinoamericana. Comprender su desarrollo histórico, implica pues, el entendimiento primario del Currículo, que es sin más, un “campo de conflicto” con infinidad de agentes y escalas que intervienen en una dialéctica que perpetua permanencias y atisba giros articulados a lógicas gubernamentales. Por consiguiente, el presente artículo pretende discutir dicho proceso a la luz de la comprensión del Currículo como una construcción social en donde se consignan las visiones de país en amplios sentidos contradictorios. El documento se divide en tres momentos: 1. El contexto colombiano en materia curricular; 2. El marco legal del currículo en Colombia y sus relaciones con escalas ampliadas del sistema-interestatal; y, 3. Los retos pendientes del currículo en Colombia. Finalmente, se presentan algunas consideraciones, que pretenden avivar el constante debate sobre el campo curricular.

PALABRAS-CLAVE: Currículo. Colombia. Unesco.

The school curriculum in Colombia: a field in conflict and permanent construction

ABSTRACT

The configuration of the Curriculum in Colombia is crossed by the spatio-temporal vicissitudes of a country inserted in the Latin American reality. Understanding its historical development, therefore, implies the primary

¹ Doctor en Educación. Líder grupo de investigaciones en Innovación Pedagógica en Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN (Bogotá-Colombia). g.machucatelez@gmail.com

understanding of the Curriculum, which is simply a "field of conflict" with an infinity of agents and scales that intervene in a dialectic that perpetuates permanence and peeks at articulated turns to governmental logics. Therefore, this article intends to discuss this process in light of the understanding of the Curriculum as a social construction where the visions of the country are consigned in broad contradictory senses. The document is divided into three stages: 1. The Colombian context in curricular matters; 2. The legal framework of the curriculum in Colombia and its relationships with extended scales of the interstate system; and, 3. The outstanding challenges of the curriculum in Colombia. Finally, some considerations are presented, which aim to stimulate the constant debate on the curricular field.

KEYWORDS: Curriculum. Colombia. Unesco.

* * *

El contexto colombiano en materia curricular desde una mirada histórico-espacial

Analizar al Currículo en Colombia resulta necesario comprender el proceso histórico-espacial de este país en un marco ampliado como es el sistema-mundial (WALLERSTEIN, 1979). Tal como señala Quijano y Wallerstein (1992, p. 583) América “nace como unidad geo-social en el siglo XVI”. Este elemento será determinante en la configuración de las estructuras del currículo, no sólo porque este caracterizado por el ocultamiento de los componentes situados en el territorio americano, sino además, por el posicionamiento de un currículo particular para el denominado “Nuevo Mundo”.

Bajo este panorama, los desdoblamientos de la Contrarreforma, impulsada por los jesuitas en el Siglo XVI, tendrían impacto en el currículo de la región, con elementos como el denominado *Ratio Studiorum*, al imponerse como documento guía para el establecimiento de un sistema que pretendía la evangelización de los habitantes de este territorio. Más aún,

este elemento en asocio con la Corona Española, orientaría la configuración de una suerte de escuela dual -incluyendo su currículo, en la que la relación con la Iglesia, -eje de acción, proponía en un primer momento la formación para los hijos de españoles nacidos en América y, en segunda instancia, una tipología direccionada a la educación para el resto de la población.

Las primeras, de orden privativo, y las segundas, de orden estatal. Estas últimas, enfocadas a la evangelización, mientras que las primeras ofrecían una escolarización primaria en donde la Lectura, Religión, Escritura y Aritmética, formaban parte del plan de estudios (BAZANTE, 2006). Una diferenciación dispuesta en un marco de exclusión socio-espacial que implica el solapamiento curricular de saberes, en este caso, bajo la fuerza colonizadora y evangelizadora derivada del centro del sistema-mundial.

Por otra parte, vemos que la consolidación de modelos escolares y curriculares desde la corona del Virreinato de Nueva Granada en el siglo XVIII, estaría influenciado por distintas comunidades religiosas, entre las que se encuentran los jesuitas y franciscanos como encargados de la formación, particularmente en monasterios. El desdoblamiento de una educación vinculada a la Iglesia, por consiguiente, derivaría en una visión curricular enfocada a la formación de buenos cristianos, es decir, una visión salvacioncita y civilizadora (POPKEWITZ, 2009, 2015; GREIVE; 2002), que incorpora en el currículo asignaturas como: “Lectura, Escritura, Aritmética, Gramática, Religión, Moral, Instrucción cívica y Habilidades manuales; en algunas instituciones de tipo comercial incluían Contabilidad y en otras, Artes y Oficios como Zapatería, Ebanistería, Costura, Bordado y elementos de Agricultura” (BAZANTE, 2006, p. 9).

Ahora bien, pasando a los procesos de Independencia en el agitado siglo XIX, respecto a la configuración del Estado-Nacional, las transferencias técnicas, discursivas y representacionales de la Escuela pasarían a refinarse por cuenta de los procesos de industrialización; procesos que se dan en toda América Latina, particularmente en países como Brasil, Argentina y México,

derivando en una consolidación Euro-centrada de lo que sería el Espacio escolar (OCON, 2002) y claro, en los propósitos del currículo frente a la necesidad de consolidar el Estado-Nacional Moderno en la periferia.

En este contexto, Colombia, inmersa en conflictos internos, consolidaría en 1870 la reforma educativa que acogería los componentes de modernización de los sistemas educativos, otorgándole al Estado, la responsabilidad de educar, y con ello, todo un marco institucional centrado en él. De ahí que este proceso haya vinculado las ideas pedagógicas como las de J. Pentalozzi (1746-1827). Sin embargo, la Iglesia con una importante influencia dentro del currículo y, particularmente en el moldeamiento de una cultura escolar, se situó como regidora de la moral, definiendo la formulación de propósitos, metodologías y técnicas de enseñanza.

No obstante, y a pesar de este tipo de vicisitudes, el currículo alcanzaría importantes matices, de modo que la Educación cívica, Urbanidad, Física y Gimnasia, obtendrían respectivamente un espacio de reconocimiento para el niño y el joven, y con ello, la necesidad de transformación en las metodologías de enseñanza. Baste, como muestra, la primera misión pedagógica alemana que pretendía formar docentes en las visiones más ampliadas de la educación provenientes de Europa. Sin embargo, y como resultado de la configuración territorial del país, esta iniciativa resultó truncada por la denominada Constitución de 1886, al retomar una visión conservadora, basada en la relación Estado-Iglesia, generando así un retroceso curricular con base en los principios católicos imperantes.

Por otro lado, con la entrada al siglo XX frente a los agudos dualismos ideológicos entre conservadores y liberales como representantes del estatismo moral -propio de la colonia y el laicismo, y, sumergidos en un complejo panorama de exclusión socio-espacial de la población colombiana, los procesos de modernización respecto al tema educativo, darían muestras de congelamiento y que se evidencia en las tasas de analfabetismo, específicamente en las mujeres.

Por consiguiente, la realización del currículo, en este contexto, vinculó métodos memorísticos en donde temas como la Religión, Aritmética, Escritura y Lectura no articulaban procesos diferenciados o “modernos” para la época, además de la permanencia evangelizadora como eje de formación. Por tanto, cabe aclarar que la presencia de algunas iniciativas de disciplinas como Historia y Geografía, estuvieron vinculadas a la construcción del Estado-nacional en la escolarización hasta los seis años.

Bajo este panorama, la educación privada perpetuó la dinámica dualista en el currículo con un carácter eurocentrado (afrancesado particularmente) para la formación de las elites, y que justamente se evidencia mediante la Ley 39 de 1903, la cual se centra en la conservadora idea de civilizar a una parte de la sociedad colombiana, así también de formar a sus elites. No obstante, para 1916 con el Ministerio de Instrucción Pública comenzaría la definición de los tiempos dedicados a las disciplinas; ya en 1922, se definiría la educación secundaria con 6 años de enseñanza. En este contexto, la formación de maestros se vinculaba articuladamente, a la formación elemental con una secuencia en de estudios 5 años, manteniendo así, al docente dentro del rol curricular con la respectiva vigilancia del inspector.

En consecuencia, la concepción dualista de la formación durante este periodo, revelaría que, en efecto, las elites lograrían completar su fase de escolarización, mientras que las clases menos favorecidas, en algunos casos, solo podrían acceder a programas de oficios en los denominados Colegios técnicos. A su vez, frente al incierto panorama sobre la modernización del país, la segunda misión alemana, introducida en la mitad de la década de 1920, aportaría la formulación de estrategias para la erradicación del analfabetismo desde una postura de Escuela Libre a pesar de la fuerte postura católica.

Bajo este marco de desarrollo curricular, la mujer resultaría excluida del currículo oficial, el cual estaba orientado a la Administración, la Ciencia y las Humanidades. Por tanto, se daría paso al denominado currículo

“oculto” en la estructura social y su papel sería relegado a la formación de labores domésticas.

Por otro lado, en la década de 1930, tras la llegada del Partido Liberal al poder, se presentarían algunos atisbos de modernización en el país, dotando de elementos científicos a los currículos, según las necesidades de desarrollo. Sin embargo, es preciso señalar su fracaso, debido, no solo a las tensas relaciones entre Iglesia, Liberales y Conservadores, sino también por falta de recursos estatales.

En definitiva, el dualismo de la época abrirá, por un lado, la brecha entre la educación estatal enfocada a la suma de esfuerzos para ampliar sus coberturas, ancladas a procesos de modernización del clero y sus aliados y, por otro, a la educación privada que comenzaría a incorporar las tendencias pedagógicas dentro de sus currículos y prácticas escolares, tales como las propuestas por Declory y más adelante, con Franciska Radke, y su propósito de crear el Instituto Pedagógico Nacional en 1955; marcando así, el inicio de una formación docente en Colombia desde un marco ampliado y moderno.

Lo anterior, puede corroborarse mediante las reformas consagradas en la Ley de 1927, y la Reforma de 1932, en donde los currículos no son alterados en mayor medida, y sin embargo, ya entrada la década de 1950, la figura de colegios técnicos y de educación ampliada frente a este panorama, comenzaría a tomar fuerza, puesto que será a partir de 1960 en el que “[...] el plan de estudios se ha diversificado en cantidad de áreas y en las temáticas” (BAZANTE, 2006, p. 19).

Entre tanto, para Boom, Noguera y Castro (2003), serían cuatro, los elementos que caracterizarían la relación currículo y modernización en Colombia, por lo menos hasta aquí descrita. El primero, centrado en la transformación del campo educativo entre las décadas de 1940 y 1960. Al respecto, cabe señalar que se generan transformaciones que rompen con una serie de componentes derivados del siglo XIX, pero sobre todo, porque este periodo se compone de transformaciones en diversas dimensiones sociales,

políticas y económicas, lo que implica una preocupación para atender a las poblaciones no consolidadas.

El segundo elemento, estaría vinculado a la difusa relación -aunque paralela, entre la dimensión macro de la política educativa respecto del currículo y su dimensión micro, específicamente en términos de la comprensión de currículo, educación y la configuración de prácticas y saberes pedagógicos en un contraste con las ideas de desarrollo impregnadas en las dimensiones macro.

A seguir, un tercer elemento relacionado con la influencia de las miradas internacionales sobre el campo del currículo, que para los autores, procedería de una articulación desde la década de 1940, en la que el currículo respondería más a una tecnología para la instrucción.

Así pues, podemos observar que durante este periodo, existe un incremento considerable en la cobertura a nivel primario y una apuesta importante para la erradicación del analfabetismo. Justamente, es así como se generan planes quinquenales como el de 1957, en el que se comienza a estructurar el sistema educativo, en este momento con un carácter altamente centralizado en lo político y lo administrativo. Ya en la década de los 80's, iniciaría una serie de transformaciones tendientes a consolidar la cobertura en la primaria, así como la inclusión total de las mujeres, lo que, de modo general, le convierte en una década que debe ser vista desde una dimensión ampliada a nivel regional.

Por otra parte, es importante relacionar que, al igual que en la región, Colombia asiste a un proceso de transformaciones en el orden educativo y particularmente en la década de 1970 con el Programa de Renovación Curricular (FERRER, 2004), donde se incorpora la idea de tecnología educativa, vehiculada por organismos internacionales. A su vez, dentro de un importante marco de movimientos sociales y reivindicaciones dentro del Magisterio de docentes, más la presencia de movimientos académicos como el Movimiento Pedagógico; por tanto, la década de 1980 se convertirá en una época centrada en el análisis de todo este marco regulatorio que plantearía

la reformulación de los currículos, específicamente enfocados al trabajo sobre el concepto de pedagogía (MONTTOYA, 2016).

A continuación, en la década de los 90's, se encontrarían los procesos de descentralización, procedentes de los 80's y que fueron consolidados según la Constitución de 1991. Sin embargo, en ellos, es preciso anotar, no existió una visión frente a las asimetrías no superadas en el transcurso del siglo XX, lo que resultaría en una aguda brecha no solo entre la educación rural y urbana sino entre la educación privada y pública.

En resumen, podríamos señalar que este tipo de reformas estarían orientadas a la búsqueda de la calidad educativa, descentralización, y prácticas de enseñanza en pro de la participación ciudadana. No obstante, será la conjugación entre las intencionalidades estatales y los posicionamientos de los movimientos a favor de la educación en Colombia, que concurrirían en la consolidación de la Constitución de 1991 y más adelante, en la Ley General de Educación, Ley 115, con la generación de importantes lineamientos curriculares.

Específicamente, esta Ley contempla tres grandes niveles: un año de educación inicial preescolar, nueve años de educación básica y dos años de educación media. Respecto a las áreas obligatorias y fundamentales: Ciencias Naturales y Educación Ambiental; Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia); Educación artística; Educación ética y valores humanos; Educación física, recreación y deportes; Educación religiosa; Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas extranjeros; Matemáticas; Tecnología e informática; y, para la educación media, serían incorporadas las Ciencias económicas, Ciencias políticas y Filosofía (COLOMBIA, 1994).

Por consiguiente, podríamos afirmar que toda la legislación presentada, y que respecta al tema curricular, ha sido una suerte de complementariedad en el proceso de consolidación de un sistema educativo, alimentado más por la discusión política que por un trabajo académico sobre el currículo (FERRER, 2004). En este sentido, el Proyecto Educativo

Institucional-PEI, se convertiría en el canalizador y evidencia de la participación de las comunidades, sin embargo, con poca influencia y análisis sobre lo curricular.

En consecuencia, un proyecto que encuentra acervo en las dificultades por falta de comprensión de los componentes teóricos y conceptuales de lo curricular por parte de directores y docentes; ausencia de metodologías claras para la trasposición a los procesos de enseñanza-aprendizaje; aislamiento disciplinar en la configuración de contenidos, relativo uso de los mecanismos de participación ciudadana; y, una visión técnica por parte del Estado sobre el tema y que transitaría por las dimensiones macro, meso y micro del currículo.

Paralelamente, tenemos que Colombia, apunta FERRER (2004), estaría articulada a importantes procesos de evaluación, no solo desde su Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), sino dentro del ámbito internacional como participante de pruebas como: Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) y Programme for International Student Assessment (PISA), en las que se reflejan, respectivamente, bajos índices conforme a la media. Incluso, cabe señalar, que para el 2018, Colombia lograría ingresar a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), elemento que revela -al lector- todo un marco normativo y específico de direccionamiento curricular.

Por otra parte, respecto a las dos primeras décadas del siglo XXI, tenemos un refinamiento del sistema educativo y de la dimensión curricular, atendiendo a lineamientos de carácter ampliado desde la reformulación de Estatutos docentes, como el 1278; lineamientos curriculares y de evaluación; incorporación de temas como sistemas de convivencia, Derechos humanos, sexualidad y prevención de la violencia escolar con la Ley 1620 de 2013, hasta la formulación de planes para conseguir la excelencia; una estrategia para compensar la huella de la expansión en cobertura y el déficit en términos de calidad educativa.

Por tanto, el currículo, como veremos a continuación, es un proyecto que aún se orienta desde la Ley 115 de 1994, y se encuentra vehiculado por componentes histórico-espaciales, que bajo este panorama, dan cuenta del existente dualismo en el currículo actual, así como la presencia de la moral católica y las tensiones territoriales que impactan y ponen al currículo como una tecnología excluyente, aún en la participación real de los ciudadanos frente a las intencionalidades curriculares.

El marco legal del currículo en Colombia y sus relaciones con escalas ampliadas del sistema-interestatal

Con el marco histórico-espacial anteriormente descrito, podemos comprender el marco de enunciación y “coherencia” en la estructura legal del currículo en Colombia. Así, la enunciación de la Constitución Política en Colombia en 1991, que remplazaría la enunciada en 1886, abriría paso a los diversos procesos participativos y de des-centralización que se alinean con las emergencias democráticas de la región. Precisamente, en su apartado sobre Educación, es clara su intención al afirmar que ésta es un derecho fundamental.

Nótese que tras cuatro años de la Constitución de 1991, mediante la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se generó todo un marco regulatorio para la efectivación de lo que en 1991 se habría proclamado sobre el Derecho a la Educación. En él, se encuentran las definiciones, lineamientos generales y procedimientos para la organización del servicio público educativo. Así también, se especifican los fines de la educación en su Artículo 5º, donde además se plantea: el pleno desarrollo de la personalidad; la formación para el respeto a la vida y demás derechos humanos; la formación para la participación, el respeto a la autoridad legítima, la cultura nacional y símbolos patrios; la comprensión crítica, conocimiento en ciencia, técnica e investigación; así como los bienes culturales, el cuidado del medio

ambiente, la formación para el trabajo, la preservación de la salud y la higiene.

Por otro lado, en su Artículo 13, la Ley 115 establece la obligatoriedad de la Educación e indica algunos elementos a tener en cuenta como: la práctica de la Constitución, la Educación cívica, el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de la cultura, la enseñanza para la protección del medio ambiente, la educación para la justicia, la paz y la formación en valores humanos, así como la educación sexual; y, de igual manera, indica los elementos comunes entre los niveles educativos, marcando también los componentes específicos de cada nivel.

La Ley 115 definirá las áreas obligatorias y fundamentales, las cuales deberán articularse con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), con una relevancia del 80%. Así pues, señalamos que estas áreas son: 1. Ciencias naturales y educación ambiental; 2. Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución política y democrática; 3. Educación artística; 4. Educación ética y en valores humanos; 5. Educación física, recreación y deportes; 6. Educación religiosa; 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; 8. Matemáticas; 9. Tecnología e informática.

Por otro lado, luego de la proclamación de la Ley 115, aparecería el Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. De manera general, reglamenta la manera sobre cómo debe darse la prestación del servicio educativo, la organización de la educación formal en sus niveles, ciclos y grados, la formulación del proyecto educativo institucional - definiendo sus componentes, así como los concernientes al Manual de convivencia, además de indicar la estructura del Gobierno Escolar, la organización institucional, las orientaciones curriculares, la evaluación y la promoción y calendarios académicos.

Posteriormente, bajo la Resolución 2343 de 1996, se adopta el diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público

educativo, estableciendo los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

El documento contiene, entre otros aspectos, las orientaciones para los lineamientos y procesos curriculares, abarcando temas como la autonomía curricular, su construcción y la idea de currículo común que, según su Artículo 7 indica: “[...] debe entenderse como un conjunto de procesos, saberes, competencias y valores, básicos y fundamentales para el desarrollo integral de las personas y de los grupos, en las diversas culturas que integran la nacionalidad colombiana”. (Resolución 2343 de 1996).

La Resolución presenta todo un marco de indicadores de logros curriculares, elementos que servirán para constatar los resultados del proceso educativo. Así también, define alcances e indicadores por conjunto de grado; procedimientos técnicos; proyectos pedagógicos y educación religiosa; procedimientos curriculares de los establecimientos educativos, definiendo consecuentemente la base para la formulación de logros e indicadores específicos.

Por otra parte, con la Ley 715 de 2002, se abre paso a la reorganización en la gestión, lo que también exigiría la reorganización del sistema educativo desde una perspectiva económica. Con ello, se establecen no solo los recursos sino las obligaciones y competencias a las entidades territoriales en materia de educación, generando una serie de estándares curriculares orientados a aquello que el estudiante debe saber, y en este sentido, se perpetua una lógica mecanicista en donde el docente continua aplicando una suerte de componentes curriculares.

Años más tarde, mediante el Decreto 1290 de 2009, se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Para ello, dispone la evaluación de los aprendizajes desde distintos ámbitos -internacional, nacional e institucional; por ende, una dimensionalidad escalar que venía solapada desde 1980 y que comienza a consolidarse en este periodo.

Aunado a lo anterior, se define el Sistema Institucional de evaluación de los estudiantes, la escala de valoración –cualitativa, la promoción escolar, las responsabilidades del Ministerio Nacional de Educación, las secretarías, las entidades territoriales y los establecimientos escolares, así como derechos y deberes de la comunidad educativa. De modo que, sumado a toda esta estructura, se presentan a continuación, tres elementos que buscarían definir los marcos generales de acción para las diferentes escalas espaciales –aun no descritos; elementos que en su recorrido, como se denota en las reglamentaciones y decretos, intentarían aliviar los vacíos evidenciados en el proceso de descentralización.

El primero de ellos, definido como lineamientos curriculares, los cuales, se enfocan en diversas áreas como: Ciencias Naturales, Matemáticas, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), dichos lineamientos se entienden como una suerte de orientación que vincula marcos epistemológicos, pedagógicos y curriculares, que junto a la comunidad académica relacionada con la educación, sustentan la fundamentación y planeación de áreas, tanto obligatorias como fundamentales, brindando “orientaciones a las instituciones para la elaboración de sus planes de estudio, la formulación de objetivos y la selección de los contenidos, de acuerdo con los respectivos proyectos educativos” (1998, p. 9). Todo lo anterior articulado a la Ley 115 de 1994.

Adicionalmente, por lo anterior, emergen los estándares básicos en educación para las diferentes áreas. El documento generado por el MEN indica que estos [...] constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo.” (COLOMBIA/MEN/ESTANDARES, 2006, p. 9).

En síntesis, estos dos documentos, aun cuando plantean un marco general para lograr la efectivación de la Ley 115 sobre los aspectos

curriculares en el territorio nacional, arrastran las dificultades propias de un proceso de desarrollo educativo asimétrico.

Finalmente, y como uno de los últimos elementos propuestos por el MEN, aparecen los Derechos básicos de aprendizaje, definidos como:

[...] un grupo de aprendizajes estructurantes grado a grado (de primero a once) y para un área particular. Se entienden los «aprendizajes» como la conjunción de conocimientos y prácticas sociales y personales que favorecen transformaciones cognitivas y cualitativas de las relaciones del individuo consigo mismo, con los demás, y con el entorno (físico, cultural y social). (COLOMBIA/MEN, 2017, p. 7).

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional, es claro al indicar que los derechos básicos de aprendizaje deben articularse a las dinámicas propuestas en el proyecto Educativo Comunitario (PEC). Esto se desarrolla a partir de la articulación de tres componentes: 1. Los enunciados que contienen el aprendizaje estructurante; 2. Las evidencias de dicho aprendizaje; y, 3. El ejemplo que complementa la evidencia. En definitiva, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) NO son: “un listado de contenidos sino de un grupo de aprendizajes que se conectan entre sí, y que deben ser tratados de manera simultánea o secuencial en los planes de aula dependiendo de las experiencias que se diseñan” (MEN, 2017, p. 9).

Toda esta ruta legislativa, presentada en Colombia desde 1990, es más palpable desde la dimensión interestatal. Por tanto, cuando abrimos el lente hacia la relación escalar entre un nivel como el Estado-Nación y su política externa, queda clara la relación que se establece con las dinámicas regionales y mundiales. Baste hacer una breve referencia al papel de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco,) Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Entre tanto, el proyecto Educación Para Todos-EPT (1990-2015), es, por ejemplo, la cumbre de un proceso ampliado en la región, en donde la Unesco, bajo un refinamiento técnico, delimita una serie de rasgos para la educación y que a su vez, van configurando sistemas educativos que responden a una “mundialización de la educación” (MEYER & RAMIREZ, 2010). Este proyecto, de carácter mundial, pero con marcos regionales de acción, derivados de iniciativas anteriores como el PRELAC (1980-2002), propone, de modo general, la ruta que orientaría a la región en sus procesos de redemocratización en el orbe educativo. En la Declaración y Marco de Acción Mundial Educación para Todos (EPT) 1990, se indica claramente las necesidades que enfrenta la región en materia educativa.

En consecuencia, estos elementos estarían susceptibles de ser explicados bajo las lógicas de configuración de los Estados-Nacionales de la región y su condición espacio-temporal al interior del sistema-mundial. Por ello, para su efectivación, el documento indica la articulación de planes de acción desde diversos organismos centrados en un marco de acción.

En efecto, dentro de este marco de acción, que esperaba alcanzar sus objetivos para el año 2000, se organiza una serie de acciones de orden Nacional, entre las que se encuentran: la evaluación de las necesidades y la planificación de las acciones de desarrollo en un contexto político favorable; la concepción de políticas para mejorar la educación básica; optimizar las capacidades analíticas, tecnológicas y de gestión; movilizar canales de información y comunicación; concertación de acciones y movilización de recursos.

En un nivel posterior, plantea acciones a nivel regional, tales como: el intercambio de información de la experiencia, de las competencias, así como la necesidad de emprender actividades conjuntas de cooperación. Por último, traza acciones dentro del ámbito mundial, señalando cuatro acciones centrales: 1. De Cooperación internacional; 2. De atención para la mejora de las capacidades nacionales; 3. De apoyo sostenido (técnico) a largo plazo; y, 4. Un espacio de consultas políticas.

Por ejemplo, con el Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes 2000, las acciones sobre América Latina se destinarían a temas concretos como la atención a la primera infancia; Educación básica; necesidades de jóvenes y adultos; logro de aprendizajes y el tema de calidad; Educación inclusiva y Educación para la vida; aumento de la inversión nacional para educación; profesionalización docente; espacios de participación civil; el vínculo de la Educación básica con las estrategias para superar la pobreza y las desigualdades; las tecnologías en la educación; la gestión en la educación; y el tema de la Cooperación internacional.

Entre tanto, la Declaración y Marco de Acción Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Plantea, en su marco de acción, como objetivo global: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015). Para ello, establece una serie de enfoques estratégicos, metas e indicadores, además de diversas modalidades de aplicación, entre ellas: gobernanza, rendición de cuentas y alianzas; coordinación eficaz; supervisión, seguimiento y examen de políticas basadas en evidencia, así como el tema de financiación. De ahí que el presente marco de acción sea analizado a profundidad en la siguiente fase de análisis.

Conviene señalar que estos elementos tendrán gran impacto en las reformas educativas de la región, específicamente en países como Brasil, Perú, Argentina, y el abanderado Chile, como ejemplos claros de este tipo de influencias. Para Cassasus (2001) tres elementos centrales, orientarían las reformas en la región a partir de 1990: 1. Situar la educación como estrategia del desarrollo económico y social, 2. Mudanzas en la gestión educativa para el desarrollo, 3. Mejoras en los niveles de calidad en el aprendizaje. Al respecto, señala la autora -en la mayoría de casos, los países de la región que pasan a incorporar estos discursos.

Tal es el caso de Colombia, que dentro del marco de estos proyectos, ha ido vinculando los objetivos y recomendaciones allí plasmadas y que pueden evidenciarse al retomar la primera parte de este apartado, respecto a la comprensión de los procesos de descentralización iniciados en 1980 y consolidados en 1990 mediante la Constitución, en donde el ámbito educativo no emergería solo de las necesidades territoriales, sino también, del complejo marco de acción regional, que de manera coyuntural, propuso la discusión sobre Educación en la región, bajo criterios mundiales tales como el proyecto EPT-1990.

Posteriormente, el recorrido de reglamentaciones en Colombia desde 1990 con la Ley 115 de 1994 y los decretos derivados, hasta las últimas disposiciones, revelarían una estrecha relación entre las dimensiones nacionales y regionales. De ahí que los movimientos curriculares de amplio margen se hayan transformado en discursos como las Competencias, que por demás, conjugan una división territorial del trabajo que frente a las asimetrías técnicas-tecnológicas de un país como Colombia, implican una seria agudización de las problemáticas históricas alrededor del currículo, tal como el citado dualismo, la tensión rural-urbano y particularmente el tema de la calidad y pertinencia.

Los retos pendientes del currículo en Colombia

Luego de este panorama, vemos que, en efecto, emerge una serie de elementos que resultan característicos para la configuración curricular en Colombia. En suma, podríamos indicar que los procesos curriculares empleados desde las esferas interestatales, lograron en la década de 1990, la instalación y refinamiento de marcos curriculares, discursos pedagógicos y, en particular, tecnologías de planificación curricular desde la descentralización escolar, una suerte de apuesta por lo democrático-participativo (FERRER, 2004). Para el caso colombiano, por ejemplo, no se

planteó un currículo nacional unificado, sin embargo, para algunos autores, la evaluación se ha convertido en un regulador curricular.

En este sentido, Colombia presenta problemas comunes en el orbe regional. Y es que si bien, los procesos de descentralización administrativa y curricular agenciados por la constitución de 1991, permitieron cierta autonomía para los municipios, asimetrías en el acceso al financiamiento, estatutos docentes, así como el tema de consolidación de los contenidos adecuados a las realidades socio-espacio-temporales complejas, complejizando el panorama de implementación de procesos de modernización educativa. Estos elementos pueden ser apreciados mediante la discusión entre la expansión educativa, la equidad en el acceso y claro, el tema de la calidad.

Entre tanto, la diversidad socio-cultural pone sobre la mesa la complejidad de pensar en el currículo (SACRISTAN, 2010). En este sentido, la infraestructura técnica-tecnológica del Estado se resiente en la intención de consolidar procesos de descentralización en la formulación del currículo, incluso con la ayuda de lineamientos generales de aprendizaje, como es el caso colombiano. No obstante, aun dentro de los procesos de búsqueda de articulación de las administraciones curriculares centrales con las de diversas regiones del país, se muestra que el Estado se torna muy pequeño para hacerse cargo de tan compleja realidad (FERRER, 2004); de ahí que este elemento se situó en el rol, avivado por sus compromisos interestatales bajo lógicas capitalistas de regulación por medio de la evaluación, lo que en consecuencia reanima la intencionalidad curricular de la evaluación.

Sin embargo, las comprensiones sobre el currículo en Colombia han derivado en luchas que van dirigidas más al orden ideológico que al de una dimensión crítica de discusión que permita su estudio como categoría formal (MONTROYA, 2016). Este elemento, revela por demás, las tensiones entre dos paradigmas; uno que ve la gestión curricular desde un aspecto tecnocrático-economicista y otro, desde lo democrático-participativo (FERRER, 2004), en ambos sentidos, se concretiza un dualismo que marca lo

curricular en Colombia, donde el análisis histórico-espacial evidencia una tarea pendiente: la problematización del currículo en articulación con las dimensiones pedagógicas y didácticas.

De modo que este fenómeno puede ser explicado en la comprensión del peso de la situación espacial en la que un país como Colombia se halla inscrito. Su proceso historio-espacial, como se mostró en la primera parte de este texto, evidencia que su articulación con el sistema-mundial estaría alineado a una lógica de imposición de componentes económico-políticos e ideológico-culturales que configuran un territorio curricular construido foráneamente, y que, desde el refinamiento derivado de los procesos de industrialización, transferencia de modelos y discursos, lograría consolidar una visión de educación concebida como: una institución construida “culturalmente y no una respuesta práctica a las necesidades sociales. [...] Todos estos elementos son consecuciones eminentemente culturales y no una realidad práctica forzada a partir de necesidades políticas o económicas” (MEYER & RAMIEREZ, 2010 p. 22).

Precisamente, es esta dimensión foránea, la configuración de “mitos racionalizados”, quiere decir, de estructuras discursivas que justifican acciones sobre la dimensión educativa, y claro sobre componentes como el currículo, que resultan en la sobre posición de componentes sobre el currículo, derivando en lo que podemos afirmar, un isomorfismo-curricular, resultante de la conjugación de lineamientos centralizados en articulación con los saberes locales. Al respecto, señala Meyer y Ramírez que este resulta de “la incorporación de estructuras formales legitimadas externamente” (2010, p. 67).

Sin embargo, este proceso de traducción y vinculación a estructuras externas, en el caso de las dimensiones locales, no se traduce en el fortalecimiento del tema curricular. Por el contrario, los procesos de descentralización en Colombia, dejarían en evidencia el persistente atraso técnico y tecnológico en diferentes partes del país; elemento que arrastraría una historia de aislamiento y exclusión socio-espacial, que en los últimos 35

años viene convirtiéndose en un foco de atención, aunado a temas como el conflicto armado y el pos-conflicto. Este último elemento socio-espacial en Colombia, delimita características complejas en las dimensiones curriculares.

Por consiguiente, las reformas aplicadas en el largo recorrido de configuración curricular en Colombia, y, particularmente las referidas a las últimas tres décadas con la enunciación de la Ley 115 de 1994, estarían en contra de esa gramática escolar (FRAGO, 2002) dada la influencia de expertos, burócratas y organismos foráneos a las realidades más complejas y poco incorporadas en los currículos: la sala de aula.

Alienados con Goodson (2013), el proceso de configuración curricular en Colombia, aun cuando presenta procesos de producción, negociación y reproducción (p. 22), no ha conseguido solucionar aquellos conflictos en su "significado simbólico y un significado práctico" (GOODSON, 2013, p. 17). Precisamente, en esa tensión entre lo simbólico y lo práctico, donde el reto de definir un currículo, o unos lineamientos, resulta complejo.

Colombia, por su parte, es un país con una amplia diversidad socio-cultural, a lo que se debe agregar una historia de conflicto que ha afectado de forma contundente los procesos de enseñanza-aprendizaje de millones de niños y niñas inseridos en territorios configurados al margen del conflicto, aun cuando se afirme que el currículo es fuente generadora de tradición (GOODSON, 2013, p. 27). Esta tradición estaría alienada a los procesos locales no consientes o evidentes en el currículo oficial.

Este último elemento, plantearía la contradicción entre la formulación del currículo en la escala nacional y su traducción en la escala local, en la escuela y sala de aula. Una secuencia que articularía, hasta ahora, infructuosamente diversos actores involucrados en la comunidad educativa. Tema que se alinearía con algo ya mencionado, y es, el poco desarrollo teórico del tema.

En este mismo sentido Goodson (2013, p. 47) señala que la relación entre "currículo y teoría curricular es algo profundamente alienado [...] el

valor de la teoría curricular necesita ser juzgado en confronto con el currículo existente- definido, discutido y realizado en la escuelas”. En consecuencia, un componente aun ausente dentro del contexto de configuración curricular en Colombia. De ahí que su construcción social, su historia y las articulaciones entre la prescripción y su puesta en práctica por agentes territorializados, sea un reto para los involucrados.

Conclusiones

Este texto presentamos y discutimos la configuración curricular en Colombia, entendiendo la compleja realidad socio-espacial que se evidencia en un recorrido espacio-temporal que refuerza al currículo como “campo de conflicto”. Para ello, se presentó un contexto historio-espacial de la configuración curricular en Colombia desde el siglo XVI, presentando un breve panorama sobre los procesos de modernización curricular en el país, los cuales estarían articulados a dinámicas ampliadas en escalas mundiales, que no dejan de chocar frente a la presencia permanente de la Iglesia Católica para la definición de lineamientos de formación, así como el exacerbado dualismo curricular que termina agudizando las asimetrías territoriales y que se percibe con los procesos de descentralización en 1990.

Posteriormente, fue descrito el marco legal del currículo en Colombia y sus relaciones con escalas ampliadas del sistema-interestatal, donde el proceso de descentralización se hace evidente en todo el marco legislativo, vinculando el tema curricular en el país; tema que no sale de las dinámicas regionales y que quedaría evidenciado con los puntos de articulación con proyectos internacionales tales como Educación Para Todos (EPT) de la Unesco. Asimismo, nos permitimos presentar la tendencia de asociación entre los procesos curriculares y la dimensión económica del país, que por demás, convierte a las evaluaciones internacionales en referentes curriculares, lo que implicaría pensar en la influencia de la evaluación en la configuración de currículos prescritos.

En síntesis, el currículo en Colombia, por sus disposiciones en la Ley general de Educación 115 de 1994, no se configura como un currículo de orden nacional, permitiendo que cada una de las unidades administrativas escolares defina, a partir de lineamientos nacionales, su estructura curricular por medio de procesos participativos. No obstante presenta dificultades en la aplicación de las diversas dimensiones curriculares, en tanto como se mencionó, existirían asimetrías técnicas, tecnológicas entre territorios, así como la falta de reflexión teórica sobre el concepto del currículo.

De tal modo, los currículos locales, aun cuando puedan estar en el papel y en algunas dinámicas de gestión como el PEC, no se podrían afirmar como una consolidación que responda a las dinámicas territoriales de forma ampliada. Por el contrario, la falta de estructuras de acompañamiento y formación al rededor del tema, hacen que muchas veces se adopten lineamientos de forma directa sin el adecuado tratamiento del contexto en el que se encuentran inscritos, lo que lleva a la generación de fuertes tensiones entre la escuela y el territorio, al no ser incorporados, en la mayoría de casos, a las especificaciones locales y por ende, regionales.

Finalmente, la evaluación parecería vinculada a un proceso con miras al cumplimiento de lineamientos respecto al currículo oficial, e incluso el operativo, pero la efectivación de estos elementos entra en duda al observar los resultados que evidenciarían fuertes deficiencias en los propósitos de aprendizaje. Sin embargo, en los diferentes análisis, se escapa la mirada a la desarticulación de condiciones curriculares en el ámbito socio-espacial concreto, que como vemos en el proceso de descentralización, presenta grandes tensiones. Y, Adicionalmente, estarían las evaluaciones internacionales, que se tornan como un criterio de configuración curricular que comienza a definir lo que se debe aprender -cómo y para qué, y cómo evaluar desde enunciaciones foráneas. Quizá este elemento sea el que más desdibuja el carácter de construcción social del currículo en Colombia.

Referencias

BAZANTE, G. Breve historia del y la formación de maestros en Colombia. En: Revista Praxis Pedagógica. NO. 7 - ENERO/DICIEMBRE DE 2006. p. 6-21.

BOOM, A.; NOGUERA, C.; CASTRO, J. Currículo y Modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia. Segunda Edición. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Editorial Magisterio. 2003.

CASSASUS, J. A reforma educacional na América Latina no Contexto de Globalização. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 7-28, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>>. Acesso em: 21 out.2017.

COLOMBIA. Constitución Política de Colombia (1991). Disponible en: <<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>>. Acceso en: 30 jun. 2018.

COLOMBIA. Decreto 1290 de 2009. Reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf> . Acceso en: 30 jun. 2018.

COLOMBIA. Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales Disponible en: < https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf>. Acceso en: 30 jun. 2018.

COLOMBIA. Resolución 2343 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Disponible en: <http://elearning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf> Acceso en: 30 jun. 2018.

COLOMBIA. Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>. Acceso en: 30 jun.2018.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Estándares básicos de competencias. 2006. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf>. Acceso en: 30 jun.2018.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje. 2017. Disponible en: <<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Fundamentacio%CC%81n%20-%20Lenguaje.pdf>>. Acceso en: 30 jun.2018.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares. 2002. Disponible en: <<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>> Acceso en: 30 jun.2018.

FERRER, G. Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?. Lima; GRADE, 2004. (Documento de trabajo 45). ISBN: 9972-615-32-4.

FRAGO VIÑAO, A. Sistemas Educativos, Culturas Escolares, y Reformas: Continuidades y Cambios. Madrid: Morata, 2002.

GOODSON, I. Currículo: Teoría e historia. 14 Ed. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GREIVE VEJA, C. A escolarização como projeto de civilização. Sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPED, p. 90-103, 2002.

MEYER, J; RAMIREZ, F. La Educación en la Sociedad Mundial: Teoría Institucional y Agenda de Investigación de los Sistemas Educativos Contemporáneos. Barcelona: Ed. Octaedro, 2010.

MONTOYA, J. El campo de los estudios curriculares en Colombia. Traducción Dalia Silva y Carlos Morales. – Bogotá: Universidad de los Andes, Vicerrectoría de Investigaciones, Ediciones Uniandes, 2016.

OCÓN, L. La América latina en el escenario de las exposiciones universales del s. XIX. Procesos, revista ecuatoriana de historia, n. 18, p. 103-126, 2002.

POPKEWITZ, T. El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

_____. Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e adjecao. In: CATANI, D. B.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar. Serie Novas Investigações. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 317-343.

POSNER, G. Conceptos del currículo y propósitos del estudio del currículo. In: Análisis del currículo. Ed. Mc Graw Hill. Tercera Edición. 1998. p. 3-28.

QUIJANO, A; WALLERSTEIN. I. La Americanidad como Concepto, o América en el moderno sistema mundial. Revista de Ciencias Sociales, v. XLIV, n. 4, p. 583-591, 1992.

SACRISTAN, G. ¿Qué significa el currículum?. In: SACRISTAN, G (Comp.). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata, 2010. p. 21-43.

UNESCO. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe México, 4 al 13 de diciembre de 1979. Declaración de Ciudad de México. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1979.

_____. Declaración y Marco de Acción Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Paris: UNESCO. 2015.

_____. Declaración y Marco de Acción Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990. Paris: UNESCO. 1990.

_____. Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes 2000. Dakar: UNESCO. 2000a.

WALLERSTEIN, I. El Moderno Sistema Mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea del siglo XVI Vol. I. México: Siglo XX, 1979.

Recebido em junho de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.