

El campo de los Estudios curriculares en Colombia¹

Juny Montoya Vargas

Universidad de los Andes, Colombia

INTRODUCCION:

Comprensión Curricular

En este artículo presentaré una interpretación de la historia y el estado actual del campo de los estudios curriculares en Colombia, basado en los trabajos de los investigadores y los profesionales publicados durante las últimas cinco décadas en nuestro contexto. Para hacer esto, examinare críticamente el desarrollo del currículo en Colombia y los significados relacionados con esta noción por los educadores y los investigadores educativos. Discutiré que un enfoque curricular defendido por las agencias gubernamentales junto con las interpretaciones ideológicas, de valor comprometido hecho por los profesores y los investigadores han hecho difícil para el currículo echar raíces y florecer en nuestro medio. Finalmente, presentare algunos desarrollos recientes que nos permitan pensar que el campo de los estudios curriculares en Colombia está emergiendo, especialmente en el sector de la educación superior.

La noción de currículo es ambigua. En su sentido más simple puede considerarse un sinónimo del término “curso de estudio”. En este sentido su uso no se ha visto como problemático desde el siglo XVI en los países de habla inglesa (Hamilton, 1989, citado por Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 2000). En años más recientes, se ha desarrollado hasta tal punto que incluye todas las experiencias educacionales de los estudiantes planeadas por las escuelas (Posner, 1995). Utilizada en este sentido, llega a ser tan extensa que se arriesga a ser igualada con la “educación”. Esta falta de límites de forma hace que los académicos de América Latina se sientan inconformes con el concepto de currículo porque ven su simple presencia en nuestro contexto como una “invasión” del campo pedagógico y por lo tanto, en ella está recayendo la responsabilidad del “empobrecimiento” de nuestro conocimiento acerca de la educación (Díaz Barriga, 1996). Además, en Colombia el currículo es considerado como una herramienta ideológica utilizada para

¹ Traducción de Dalia Maritza Silva Bravo (email: gattikka30@hotmail.com / verdezaforo@hotmail.com)

desplazar el papel de los profesores y las escuelas y pasar el control de la educación a intereses extranjeros a través de las agencias estatales (Martínez Boom, Castro V. & Noguera R, 2003).

Es verdad que una Teoría del Currículo, en un sentido estricto, se deriva de la era industrial y de su preocupación por la eficiencia. Aunque la tendencia principal ha sido tradicionalmente ocuparse del desarrollo curricular, las teorías de currículo alternativo han coexistido a lo largo de éste desde el último siglo. Además, desde los años 70, la teoría curricular ha estado más interesada en la comprensión y menos en la planificación. Este cambio es conocido como “la reconceptualización del campo” y ha generado nuevas oportunidades para formular interrogantes y desafiar puntos de vista más tradicionales (Pinar et al, 2000).

Hoy, el currículo juega un papel importante en la comprensión de las escuelas y la escolaridad (educación/instrucción). Nos permite llegar a acuerdos con las relaciones entre acciones educativas y los diferentes contextos en los cuales éstas se desarrollan, las interacciones entre los diferentes subsistemas que operan dentro del sistema educativo, las relaciones entre enseñanza, la escuela y la sociedad (Gimeno Sacristán, 1991, 2010) Aunque el punto de vista tradicional hace una distinción perspicaz entre los investigadores universitarios como promotores de los currículos y los profesores como sus implementadores, desde una perspectiva crítica, el concepto tiene el potencial de empoderamiento de los docentes en sus roles de diseñadores, promotores y evaluadores del currículo. Además de eso, los conceptos tales como “currículo operacional” nos recuerda que aun cuando se actual como implementadores, los docentes son los creadores reales del currículo en el sentido que las decisiones que ellos toman en su interacción con los estudiantes constituye el currículo real. En este sentido, el currículo es siempre “localmente producido” (Doyle, 1995).

A pesar de su gran potencial y poder explicativo, el concepto de currículo no ha tenido un papel importante en la investigación educativa en Colombia. Como en otros países Latinoamericanos y Europeos, en Colombia, ha existido una fuerte tradición levantada sobre teorías y prácticas pedagógicas. Bajo esta tradición, los educadores colombianos y los investigadores educativos no solían utilizar el término “currículo” sino que empleaban normalmente términos como “plan de estudio” o “programa”. En este sentido, el “currículo” es tradicionalmente considerado como un concepto introducido en nuestro contexto hace 50 años por las agencias gubernamentales bajo la

Agenda de Desarrollo Americano para América Latina y el Tercer Mundo orientada hacia el control externo y centralizado de las escuelas (Martínez Boom et al, 2003). Desde entonces, el “currículo” se equipara a “planeación y dirección curricular” y en esta distinción instrumental la introducción del currículo es considerada como un ensombrecimiento (apocamiento) de la pedagogía y del campo pedagógico (Magnolia Aristizábal, 2008b).

En las siguientes secciones, primero presentare la historia del currículo en Colombia, Tomare como puntos de quiebre cuatro paradigmas curriculares principales los cuales han sido dominantes en nuestro contexto en diferentes momentos históricos: la escuela tradicional, la escuela activa o nueva, el currículo técnico y el currículo crítico. Basada en la interpretación de cómo estos diferentes modelos rivalizaron por el control del campo y, especialmente como los críticos han resistido la noción de currículo, analizo el estado actual del campo con base en el discurso oficial acerca del currículo y los trabajos de investigación y los grupos profesionales dedicados a la comprensión y desarrollo de ideas curriculares alternativas aunque no siempre reconocidas como tal. Finalmente presento una explicación resumida de mi discusión en la sección de conclusiones.

UNA HISTORIA (PROBLEMATIZADA) DEL CAMPO

Históricamente, la dependencia intelectual de las elites colombianas explica la dependencia del campo educativo colombiano. Como resultado de la dominación española durante el periodo colonial, Colombia fue controlada por los “criollos” una pequeña elite de origen blanco que sufrían por el complejo de ser descendientes de europeos pero que vivían fuera de Europa, y que transmitieron este complejo a través de la educación. Así, de acuerdo con Helg (2001), en lugar de desarrollar un sentido de nacionalidad y construcción de identidad nacional, la educación colombiana tradicionalmente se ha basado en la segregación racial, y la dependencia cultural (p. 304).

Considerando el campo de la educación, las fuentes de esta dependencia intelectual fueron principalmente provenientes de los autores europeos de occidente, aunque en la última década esta tradición coexiste junto con varias teorías y autores norteamericanos como fuentes de autoridad intelectual, No obstante, en la última mitad del siglo XX, varios autores y movimientos pedagógicos latinoamericanos como por ejemplo, Paulo Freire y el movimiento educativo popular son también reconocidos como fuentes autorizadas de conocimiento pedagógico.

En un esfuerzo por identificar las fuentes principales de nuestro pensamiento educacional, Aristizábal y otros (2004) identifican cuatro paradigmas (tradiciones) en la historia reciente del pensamiento educativo Colombiano: primero, la tradición alemana, en el cual la pedagogía es vista como una ciencia fundamental de la educación. La pedagogía de acuerdo a esta tradición está anclada a las teorías filosóficas. Segundo, la tradición francesa, después de los 60, la cual introdujo el debate acerca de las ciencias de la educación, con punto central en la sociología para la interpretación de los fenómenos educativos, tercero, la tradición anglosajona la cual supuestamente da un papel primordial al concepto de currículo y hace que la pedagogía quede subordinada a él (p. 8), Cuarto, la tradición latinoamericana, la cual rechaza el modelo de la educación bancaria y da importancia al contexto socio cultural de la practica educativa (p.9).

Aproximándonos a la historia de nuestra educación desde una perspectiva curricular, en la siguiente sección, presentare un punto de vista alternativo de esta historia organizada alrededor de cuatro enfoques: la escuela tradicional, la escuela Activa o Nueva, el Currículo Técnico y el Currículo Crítico. Aunque cada uno de estos modelos curriculares puede situarse en un momento histórico definido, ellos también se superponen en el tiempo a medida que ninguno de ellos completamente desplaza a sus predecesores. Estos enfoques son curriculares en el sentido que expresan los ideales educativos principales dentro de la sociedad colombiana en los diferentes momentos históricos aunque no todos ellos correspondan al currículo oficial, si nosotros entendemos como el currículo mandado por la ley o como el currículo aprobado en las escuelas.

LA ESCUELA TRADICIONAL

“Lo tradicional” en nuestro contexto significa católico romano, En 1887 bajo una reciente Constitución aprobada que establecía la centralización política, Colombia firmo un concordato con el Vaticano. En 1903, el gobierno hizo el mandato pedagógico católico como la pedagogía oficial para la instrucción pública (Art. 1º Ley 30 de 1903). Al tiempo, la instrucción pública católica fue vista como el único modo de asegurar un estado durable de paz y construir una identidad nacional entre la población ampliamente dispersa dentro de un territorio difícil (Quiceno C., 1988, p. 60).

Una característica de las escuela católica es su énfasis en la disciplina del cuerpo y del alma, La disciplina externa se enfocó en ser internalizada y convertida en auto restricción y autocontrol. Si la guerra fuera vista como una consecuencia de la falta de educación, la paz vendría de una

educación centrada en la disciplina en el trabajo, los hábitos de higiene, la obediencia y la restricción (Quiceno, 1988).

De acuerdo a Quiceno (1988), la inspección ejercida sobre los docentes, los estudiantes y el resto del personal de la escuela no era sólo una figura legal, personificada el carácter de la repetición católica a través de manuales, el registro escolar, el horario, la lista de asistencia, la organización del salón de clases, el énfasis en la escritura, etc (p. 39): “es una pedagogía basada en la imposición de leyes positivistas, un plan sistemático enfocada en conducir la vida a través de las rutas prácticas de la obediencia a las reglas y la autoridad, y el sacrificio de los caprichos y el egoísmo” (p. 81).

El programa de estudios para las escuelas primarias fue organizado alrededor de cuatro áreas: ética, educación intelectual, cívica y educación física. La educación moral fue considerada la más importante de todas (Decreto 491 de 1904, Art. 48). Las materias que se enseñaban eran: religión, lectura, gramática, aritmética, escritura, dibujo, geografía, historia nacional, historia natural, canto, gimnasia y manualidades. Las Normales se centraban en la educación de profesores de primaria (Art. 107).

A pesar del surgimiento de ideas curriculares y pedagógicas progresistas desde los años 20, lejos de ser progresistas y centradas en el niño, el currículo prevalente y las prácticas de enseñanza en nuestras escuelas tradicionalmente se han basado en los valores y la racionalidad católica. Un currículo enciclopédico y métodos memorísticos, mecanicistas, centrados en el profesor y de enseñanza vertical han prevalecido dentro de nuestras instituciones desde entonces. Una excepción importante a esta tendencia fue la Escuela Activa (Quiceno C., 1988).

LA ESCUELA ACTIVA O NUEVA

La escuela nueva o activa fue un movimiento liderado por los educadores liberales, seculares y progresistas opuestos a la educación tradicional representada por la iglesia católica y sujeta a los valores de una sociedad rural. Surgió gracias a la convergencia de diferentes fuerzas: Primero, la institucionalización en Colombia de las ciencias sociales (Psiquiatría, psicología, biología y sociología), las ciencias de la salud (Medicina, psicología e higiene), ciencias económicas y administrativas (ingeniería, agricultura) y las ciencias naturales (astronomía, cartografía y

química). Segundo, el hecho de que este nuevo conocimiento se derivara de la experimentación y no de la tradición o fuentes de autoridad desarrollo un nuevo modo de pensamiento acerca de la educación. En 1915, se fundó el periódico “Cultura” que se dedicó a la diseminación de estas nuevas ciencias (Quiceno C., 2003, p. 169).

En 1914 Agustín Nieto Caballero, quien estudio en la Universidad de Columbia con John Dewey y viajo por toda Europa para llegar a familiarizarse con el estado del arte de su época, fundo el Gimnasio Moderno (GM), una escuela privada que fue la primera escuela activa en Latino América. A través de los trabajos de su fundador, el GM ejerció una influencia más allá de sr un escuela privada, de elite, puesto que también estableció el estándar para la educación pública; alrededor de la misma época varias fuerzas modernizantes ejercieron influencia sobre la educación: los liberales fundaron nuevas instituciones educativas independientes de la iglesia, el Ministerio de Instrucción Pública llego a ser el Ministerio de educación y finalmente, la llegada de la primera misión educativa alemana en 1927 marco la institucionalización de los ideales y las prácticas de la escuela activa.

La escuela Activa en nuestro contexto emerge como el resultado de diferentes influencias educativas extranjeras y a partir de nuestras propias ideas, interpretaciones y adaptaciones de acuerdo con nuestras necesidades y contexto. Un antecedente importante es el Individualismo y el Romanticismo de Rousseau, Pestalozzi y Fröebel; un segundo antecedente es en estricto sentido que la Escuela Activa representada por los trabajos de Montessori, Cleparède, Dewey y Decroly. Aunque perteneciente a una tradición diferente, después de los 40 y los 50, algunos educadores aun identifican a la Escuela Activa con las ideas de Freinet, Piaget y Wallon (Herrera, 1999, p. 29).

En Colombia, la escuela activa fue la expresión de una pedagogía racional basada en el conocimiento de las ciencias humanas y utilizadas como un instrumento para resistir el discurso tradicional y las leyes vigentes en ese entonces. Desde ese momento, la pedagogía ha sido principalmente la expresión de un conjunto de acciones y se ha utilizado como un arma y jo necesariamente se ha consolidado como un campo disciplinar intelectual. En Colombia, la pedagogía fue sinónimo de escuela Activa, construida alrededor de los conceptos del individuo, el profesor, el niño y el ciudadano (Quiceno C., 2003).

A diferencia de la pedagogía católica, la influencia de la escuela activa no fue experimentada de modo igual en toda la extensión del país. La mayor parte del tiempo, la influencia de las ideas progresistas y el currículo se experimentó sólo por las elites privilegiadas, mientras que el resto del país estuvo sujeto a la educación tradicional basada no tanto en las convicciones teóricas sino como una consecuencia de la incapacidad del gobierno para distribuir recursos, nuevos materiales y el estado del arte, la educación y el entrenamiento del profesor (Helg, 2001).

Así, aunque la escuela activa fue el currículo oficial para la educación básica hasta finales de los 40, fue rechazada por no sólo las viejas autoridades – la iglesia y los conservadores, sino principalmente por los padres de las áreas rurales, todos aquellos que habían sido educados dentro del modelo autoritario de educación y no comprendían el énfasis sobre la autonomía del individuo, el interés del niño, la pregunta basada en el aprendizaje, la experimentación y la exploración de la naturaleza, etc. En resumen, la escuela activa carecía de los recursos materiales y culturales para continuar (Sáenz Obregón, Saldarriaga & Ospina, 1997, pp 385 – 386).

A pesar de estas dificultades y la resistencia, la escuela activa fue el modelo de la educación pública entre 1935 y 1949 (Herrera, 1999). Sin embargo, 1948 marca el inicio del periodo llamado “de la violencia” en Colombia el cual afectara el currículo escolar. Originalmente el período de la violencia fue la expresión de la confrontación entre liberales y conservadores, y también el origen del conflicto guerrillero y el conflicto armado entre el Estado y los grupos subversivos. Los conservadores culpaban a la escuela Activa y a sus métodos y conceptos liberales por la falta de valores de “una generación indisciplinada” (p. 258), y, cuando ellos – los conservadores - estuvieron en el poder, la reemplazaron con una escuela basada en los valores tradicionales (es decir, materias obligatorias y buenas maneras) y un modelo de comportamiento. De acuerdo a su crítica, este modelo fue desarrollado con la intención específica de “evitar pensar y entrenar al capital humano en lugar de ciudadanos o individuos libres” (Quiceno, 2003., p. 323).

EL CURRÍCULO TECNICO

De acuerdo con Helg (2001) la educación era un campo interesante de debate en Colombia hasta 1950. Después de eso, Colombia decidió hacer uso de las misiones internacionales para direccionar sus principales problemas sociales y educativos. Al mismo tiempo, las elites tuvieron

acceso a escuelas y universidades privadas, contribuyendo al abandono de la educación pública como un campo de batalla ideológico (p. 16).

Entre 1848 y 1968, el diseño y la planificación instruccional y la instrucción programada fueron introducidas en escenarios de educación no formal fuera de las escuelas orientadas hacia las poblaciones segregadas, tal como campesinos analfabetas y artesanos. Este es el caso del Programa de Acción Cultural Popular (ACPO), El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), y la Fundación de capacitación Popular (FPC). Fue a través de la acción de la tercera Misión educativa Alemana, fruto de un acuerdo cooperativo entre los gobiernos de Colombia y Alemania, que técnicas fueron introducidas a las escuelas (Martínez Boom et al, 2003, pp. 35 – 59).

En 1956 el gobierno lanzó el primer “Plan educativo para cada cinco años” incluyendo el Decreto 1710 de 1963 que establecía por primera vez los objetivos de aprendizaje para todas las escuelas primarias y el Decreto 1955 de 1963 que reorganizaba las escuelas Normales - secundarias especializadas en la capacitación anticipada de docentes, y que reformaba sus planes de estudios (Martínez Boom et al., 2003, p. 59).

Bajo el mismo plan quinquenal, se desarrolló un importante intento para mejorar la calidad de aprendizaje y enseñanza en las escuelas a partir del trabajo de la tercera Misión Educativa Alemana. Así, entre 1968 y 1978, un grupo de educadores colombianos y alemanes que trabajaron juntos introdujeron en las escuelas colombianas el concepto de planificación instruccional junto con nuevas prácticas de enseñanza (Quiceno C., Sáenz Obregón & Vahos, 2004).

La planificación instruccional fue asignado dentro de las guías pedagógicas desarrolladas por los miembros de la misión. Estas guías contenían el currículo junto con las actividades de enseñanza y aprendizaje que capacitaban a los docentes para su divulgación. Las guías fueron distribuidas y los profesores capacitados en su uso en todo el país. Aunque dificultades organizacionales hicieron imposible capacitar y proporcionar los materiales a toda la población docente, este sistema para el desarrollo y divulgación curricular fue considerado como un modelo sin precedentes en la historia de la educación en Colombia (Rojas de Ferro, 1982).

Aristizábal, Muñoz y Tosse (2008) analizan cómo el periodo entre 1960 y 1975 está caracterizado por un énfasis en la planeación como la panacea para resolver todos los problemas configurados por las Agencias Internacionales alrededor del concepto de (subdesarrollo”. Es dentro de este contexto que la planificación curricular es recomendada por las misiones educativas internacionales y adoptada por nuestro gobierno (p. 83).

En 1976 el Ministro de Educación creó la “Dirección general de capacitación docente, currículo y Educación Media” (Decreto Ley 088 de 1976). Esta oficina formulo nuevos currículos basados en la instrucción programada y el diseño instruccional. Estos currículos fueron generalizados en todo el país a través de la Regulación del Ministerio de Educación que consideraba el Mejoramiento Cualitativo de la Educación (Decreto 1419 de 1978) mejor conocido como “Renovación curricular” (molano Camargo, 2011). El centro primario del programa fue la transformación de la educación básica y secundaria. El currículo es definido por este decreto como “el conjunto planeado y estructurado de las actividades en las cuales los estudiantes, profesores y comunidad toman parte para alcanzar los fines y objetivos de la educación”. (Decreto 1419 de 1978, Art. 2).

Este programa ha sido muy importante en el desarrollo del currículo y en la discusión entre educadores porque hizo mayores cambios en el sistema, El programa incluía el desarrollo curricular, la capacitación docente, la distribución masiva de materiales curriculares. La renovación curricular se basaba en los procedimientos de la de la Tecnología educativa y el diseño instruccional. Siguió la lógica de definir los objetivos comportamentales, la enseñanza y las actividades de aprendizaje, y los indicadores de valoración para asegurarse de su cumplimiento (Martínez Guerra & Herrera Bonn, 2002).

De acuerdo con Vasco (Molano Camargo, 2011) la tecnología educativa y el diseño instruccional fueron interpretados por los actores educativos como una estrategia del gobierno utilizada para consolidar la “Taylorización de la educación”, donde los profesores y los estudiantes son vistos como operadores mecánicos de los currículos diseñados por las terceras partes, con la pérdida consecuente de autonomía y el establecimiento de una relación instrumental entre profesores y estudiantes (p. 185).

EL CURRÍCULO CRÍTICO: LA LUCHA CONTRA EL CURRCIULO TECNICO

Si nosotros comprendemos el currículo como todas las experiencias educativas planeadas para los estudiantes dentro del contexto de las instituciones educativas, en Colombia ha existido currículo, como en cualquier otro país, puesto que nosotros hemos tenido instituciones educativas formales. El concepto de currículo, sin embargo, no se presentó en nuestras escuelas hasta los años 70. Desde que este término llegó, su significado no ha enfatizado las “experiencias educacionales” sino la “planificación”. Como consecuencia, el currículo ha sido algo opuesto a nuestra cultura educativa y ha generado una gigantesca resistencia en los educadores y los investigadores educativos.

Tanto investigadores y profesionales han creado una alianza para oponer la noción de pedagogía a la noción de currículo. Se ha llamado a una resistencia en contra del currículo – que personifica el control tecnocrático de las escuelas, y reivindicar el papel de la pedagogía – que personifica las sabiduría de los docentes acerca de qué enseñar, cómo enseñar y para qué. Esta oposición es considerada como el corazón del campo intelectual de la educación (En Español CIE), el campo de la pedagogía (en español, CP) y el Movimiento Pedagógico Colombiano (En español, MPC), probablemente el movimiento educativo más importante en los años recientes en nuestro país, centrado en reposicionar a los docentes y a la pedagogía como el centro del campo educativo y resistir la noción de currículo.

EL FRENTE DEL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN

Días (1993) describe el surgimiento del campo intelectual de la educación (FIE) como un proceso que inició en los años 60 con la Sociología de la Educación, un “subcampo de la investigación y la capacitación conceptualmente dependientes de la Sociología” (p. 86) que nunca fue capaz de desarrollar una teoría de la educación desde una perspectiva sociológica en Colombia porque “los investigadores permanecieron ajenos al campo pedagógico y la educación docente fue demasiado procedimental e instrumental”, p. 87. Sólo en los años 70 fue cuando la crítica estructural se dedicó al estudio de las relaciones entre movilidad social y educación reemplazada por el estudio de las escuelas como lugares de reproducción ideológicos (p. 97).

De acuerdo a Días (1993) el CIE fue adecuadamente desarrollado en los 80 alrededor de la interpretación del movimiento cultural e histórico docente y el criticismo de y la oposición al proyecto racionalizante de la educación que toma lugar a través de la tecnología instruccional y la

reforma curricular (p. 115). Este movimiento fue en parte enfocado en el desarrollo de un proyecto pedagógico capaz de integrar la teoría, la investigación y la praxis pedagógica (p. 114). Este interés renovado de las ciencias sociales y la filosofía hacia la pedagogía Díaz lo denomina un “giro pedagógico” (p. 115). Este giro se basa en la teoría crítica, Foucault y Gramsci, la semiótica, el análisis discursivo lingüístico y pragmático, y las teorías emancipadoras. Todas estas teorías estimularon la proliferación de los proyectos de investigación y las experiencias educativas integradas con los nuevos modos de acción cultural y pedagógica (p. 119).

El CIE se ha configurado principalmente alrededor de la producción de unos pocos grupos investigadores pertenecientes a grandes universidades públicas y privadas. Entre estos grupos, uno de los más sobresalientes es el grupo de investigación inter institucional “Historia de la Práctica pedagógica” (GHPP), una colaboración en curso entre cuatro universidades públicas importantes: valle, Antioquía, nacional y Pedagógica (Martínez Boom et al., 2003; Zuluaga G y Ossensbach, 2004^a, 2004^b; Zuluaga y Echeverri, 2003; Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno et al., 2003; Zuluaga et al., 2005).

El trabajo del grupo sobre investigación educativa de la Universidad Nacional comúnmente conocido “grupo Federici” (Zuluaga G., 2000) es también importante a este respecto. Este grupo ha tratado de crear visiones pedagógicas y curriculares alternativas basadas en los trabajos de Bernstein; Kuhn y Habermas y otros (M. Aristizábal et al, 2004, p. 14). El grupo Federici fue uno de los oponentes más grandes a usar la tecnología educativa en la educación. Algunos de los principales problemas asociados con el concepto de currículo son subrayados más abajo:

Es una acción racional enfocada en la producción de resultados (racionalidad instrumental) y, como tal, desplaza la dimensión práctica – moral que ha sido prevalente en la interacción educativa a través de la historia; asumen la división del trabajo educativo (diseño vs implementación); es apoyada por una racionalidad seudocientífica que la valida como fruto del progreso humano, asume la objetificación de los temas educativos que los privan de la interacción humana; excluye la ambigüedad innata a las interacciones humanas; se limita en su reconocimiento de los conflictos inherentes a la práctica educativa (Mockus, 1987, pp. 141 – 142).

EL FRENTE DEL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA

Zuluaga y Echeverri (2203) encontraron importante diferenciar el campo intelectual de la educación (CIE) del campo de la pedagogía (CP) para recuperar la autonomía de la pedagogía a partir del resto de las ciencias sociales conocidas como ciencias de la educación y para ser capaces de producir su propio idioma y conceptos, más allá de las teorías de la reproducción (p. 121 – 122). No es fácil, sin embargo, diferenciar la producción perteneciente al CIE de los trabajos pertenecientes al CP.

En cualquier caso, una de las principales contribuciones del GHPP es la apropiación y la utilización del enfoque arqueológico de Foucault para recuperar la historia del conocimiento pedagógico y las prácticas pedagógicas, y para consolidar el estatus epistemológico de la pedagogía como la disciplina fundamental de la educación (castro V., 2000).

Basado en las herramientas hermenéuticas de Foucault, este grupo, en lugar de estudiar la historia de la pedagogía, ha intentado construir “una historia de las prácticas de conocimiento acerca de la Pedagogía, la instrucción, la educación y la enseñanza en Colombia” (Zuluaga et al., 2005, p. 21). Así Zuluaga y sus colegas comprenden la noción de la “práctica pedagógica” tan ampliamente que podría comprender la noción de currículo. La práctica pedagógica incluiría: modelos pedagógicos, nociones tomadas de otros campos del conocimiento y aplicados por la pedagogía, los modos en los cuales los discursos trabajan dentro de las instituciones educativas, y las prácticas de enseñanza en los diferentes escenarios sociales (pp. 22 – 23).

El GHPP también acuñó el término “conocimiento pedagógico” y lo definió como el “conocimiento no científico acerca de la pedagogía, puesto que la pedagogía que existe, opera e interviene dentro de la sociedad no es una ciencia sino otras fuerzas, formas, hechos y prácticas” (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno et al., 2003, p. 12). Este concepto ha sido una de las principales contribuciones hechas por Colombia a la educación de América Latina (Magnolia Aristizábal, 2008^a) y ha sido el concepto alrededor del cual ha evolucionado el movimiento pedagógico.

Este grupo ha estudiado también lo que ellos consideran que es la “rarificación de la pedagogía” para explicar cómo la introducción de las ciencias educativas (psicología educativa, sociología

educativa, administración educativa, filosofía educativa, etc.) condujeron a Colombia a un proceso de desarticulación, atomización y subordinación de la pedagogía como una disciplina la cual llegó a ser un apéndice de aquellas otras ciencias (Magnolia Aristizábal, 2008^a). Encuentro de algún modo paradójico que las publicaciones principales por este grupo de los autores dedicado al estudio de la historia del conocimiento pedagógico contienen muy pocas referencias hacia los trabajos de los pedagogos (aparte de los nombres siempre recurrentes de Comenio, Herbart, Pestalozzi y Dewey) y confía grandemente en las publicaciones de sociólogos y filósofos políticos (no filósofos de la educación) tales como Dilthey, Gramsci, Foucault, Habermas, Althusser, Derrida, Bourdieu, Passero, etc. Lo que ellos hacen es comprender mejor la sociología de la educación (Días Villa, 1993) y la mayor parte del tiempo no es fácil identificar qué contenido de conocimiento pedagógico se están reivindicando.

De acuerdo al GHPP (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo, y Quiceno, 2003), la pedagogía no está sólo subordinada a una simple actividad operacional sino que también se encierra dentro de los confines del salón de clases como una consecuencia de la incorporación de los dispositivos disciplinarios tal como el proceso instruccional, el currículo y la valoración (p. 25). El currículo priva a la pedagogía de su relación con otras ciencias y disciplinas, enfocándose exclusivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y definir el aprendizaje en términos de comportamiento. Al hacer eso, la pedagogía pierde la posibilidad de examinar en un sentido más amplio las relaciones entre Profesor – escuela – sociedad – estado – cultura (p. 26).

Siguiendo la misma línea de pensamiento, el grupo “pedagogía y Currículo” de la Universidad del Cauca desarrolló un proyecto investigativo llamado: “Estudio de las relaciones pedagogía – currículo en la tradición educativa colombiana, 1960 – 2007”. A partir de este proyecto el grupo publicó un libro llamado “la superposición de la pedagogía por el currículo”. En este libro los autores intentan mostrar cómo la introducción del concepto anglosajón de Currículo tuvo el efecto de esconder u ocultar la pedagogía lo que resultó en su uso instrumental y empobrecimiento (Magnolia Aristizábal, 2008^b).

Estos autores aplican un enfoque histórico y hermenéutico para el estudio de 150 documentos acerca del currículo producido entre 1960 y 1975. Durante este periodo, ellos no encontraron

ninguna investigación o teoría curricular desarrollada por los educadores locales, sólo una adopción no crítica de los currículos importados (Magnolia Aristizábal, 2008^a)

En “un enfoque crítico al concepto de currículo” el grupo Pedagogía y Currículo aplica Díaz (1996) las concepciones acerca del currículo a su propio contexto local para confirmar la prevalencia de un enfoque técnico y la falta de una perspectiva crítica acerca del currículo en Colombia. El grupo expone en forma clarificada los orígenes del currículo como un dispositivo de poder y control orientado hacia un mercado utilitario impuesto por las agencias internacionales, dominado por los Estados Unidos a través del MEN para controlar la educación ideológicamente – “educación como la ingeniería de desarrollo” y el desempoderamiento de los profesores (Magnolia Aristizábal, 2008^b).

Al venir principalmente de fuentes secundarias, este grupo afirma que una reflexión pedagógica ha estado ausente de la teoría curricular desde sus orígenes en los trabajos de Bobbit y Tyler (Magnolia Aristizábal et al., 2008, p. 31) Encuentro particularmente interesante el caso de Tyler no sólo a causa de la importancia dada en su libro al diseño y la organización de las experiencias de aprendizaje (Tyler, 1949) sino también a causa de la cercanía de su enfoque a los puntos de vista pedagógicos de Dewey y la Escuela Activa que nuestros críticos consideran que están en los tramos externos del pensamiento curricular. Esto es algo importante para tener en cuenta porque es una característica de los académicos de América Latina el depender de las traducciones y los comentarios de segunda mano que de la lectura de las fuentes originales. Estos comentaristas en el caso del currículo han sido principalmente Mexicanos y Españoles (Malajovich, 2005), de este modo, nosotros podemos afirmar que nuestro entendimiento de los orígenes del currículo y la teoría curricular han sido moldeados por autores tales como Díaz Barriga (1996) y Gimeno Sacristán (1991).

Fernández F. (2008) analiza cómo el “currículo” se substituye por el “programa de estudios” en la capacitación de docentes bajo la aspecto de introducirlos en una “doctrina pedagógica moderna” (p. 116 – 117). Así, la racionalidad de Tyler llega a ser la “nueva doctrina pedagógica” bajo la cual los docentes van a ser capacitados después de 1970. Es por este motivo que el currículo es visto como un factor debilitante del significado de pedagogía (p. 119). Ante eso, el conocimiento de los docentes se fundamentó en la pedagogía (p. 114). El currículo no era parte de su plan de estudios

en las Normales y es apenas parte del plan de estudios hoy en los programas de educación universitarios. El currículo hoy es un constituyente de los cursos llamados “Pedagogía y Currículo” donde el currículo es sólo mencionado como una organización operacional de los contenidos y actividades.

Con respecto al papel desempeñado por el currículo que despoja de autoridad a los docentes podría ser importante ver que la capacitación original se centraba en desarrollar las habilidades de los docentes para “trabajar en equipo, auto mejorarse, auto supervisarse, para realizar la evaluación curricular, alcanzar la flexibilidad curricular y la participación en las reformas curriculares” (Fernández F., 2008, p. 121). Fernández sostiene que este no fue el caso porque los profesores son aun dependientes de los materiales y los currículos. Debe decirse que este nunca ha sido el caso. Cada vez que el Ministerio de Educación desea mejorar la calidad de la educación, regresa a la misma vieja fórmula: contratar a expertos internacionales, comprar muchos textos y otros materiales curriculares, capacitar a algunos docentes para utilizarlos, capacitar a supervisores para asegurar la fidelidad de la implementación y aún se pregunta porque después de años de estos esfuerzos, las escuelas permanecen igual.

Los educadores han estado en lo correcto en oponerse al ministerio en sus intentos para mejorar la educación por medio de proporcionar al sistema con un currículo de prueba al profesor pero han estado equivocados al excluir el currículo y el pensamiento curricular de los programas de preparación docente; el empoderamiento de los profesores requiere el desarrollo de más programas incluyentes de preparación docente que ofrecen una sólida base al currículo y la pedagogía y por lo tanto le permiten a los docentes apropiarse realmente del currículo al ser capaces de desarrollar, experimentar, investigar, mejorar, evaluar, modificar y adaptar las ideas curriculares. El aislar a los docentes del pensamiento acerca del currículo solo les despoja de poder y los deja a la merced de los marcadores de decisión externa que deciden que es lo que es importante para enseñar, para que propósitos y por qué medios.

En uno de los proyectos publicados más importantes dedicado a la historia del currículo en Colombia titulado “Tecnología educativa y el Modelo curricular en Colombia” (Martínez Boom et al., 2003) los investigadores defienden tres tesis: primera, que nuestro campo educativo sufrió una enorme transformación entre los fines de los años 40 y los inicios de los años 60 tanto a nivel de

las políticas públicas como en el nivel de las prácticas pedagógicas. Esta transformación rompió con la continuidad del campo con su tradición pedagógica (p. 21). Segundo, este rompimiento responde a la introducción de conceptos tales como el desarrollo, el capital humano, la educación como una fuerza de desarrollo, la transferencia tecnológica (la transferencia de materias y técnicas educativas desarrolladas en otro lugar, principalmente en los Estados Unidos), etc. Este conjunto de conceptos es parte de considerar la educación una empresa internacional más que una nacional a través de la acción de las agencias de cooperación internacional (p. 24). Tercera, que estas transformaciones están en concordancia con las ideas que han emergido independientemente de las principales teorías educativas desarrolladas a través de la historia de la Pedagogía y pertenecen a los campos de la economía y la administración. Este conjunto de ideas es identificado por los investigadores con el “campo curricular” (p.26).

El campo curricular es entonces definido por estos autores como “un espacio de conocimiento formado por los discursos (teorías, modelos, procedimientos y técnicas de organización, diseño, programación, planeación y administración instruccional) por una parte orientada por la especificación previa de los objetivos de aprendizaje formulados en términos de comportamientos y habilidades y, por el otro lado, centrado principalmente en asegurar el aprendizaje efectivo” (Martínez Boom et al, 2003, p. 27). De acuerdo a estos investigadores, el término currículo no pertenece al campo de la educación sino al campo de la capacitación para el trabajo (p. 27). Ellos también describen una aguda distinción entre “enseñanza” como la actividad que pone en ejecución la pedagogía y la “instrucción” como la actividad que pone en ejecución el currículo (p. 29).

Finalmente, es importante explicar que estos autores identifican dos racionalidades mayores y opuestas para la educación desarrollada durante en el último siglo: una fue el movimiento progresista centrado en el interés del niño y aprender a hacerlo, la Escuela Activa, y los otros centros de planeación de la instrucción, la organización y la administración; la otra es el punto de vista asociado con los “curriculistas americanos” (Martínez Boom et al., 2003, p. 28). Al mismo tiempo, la pedagogía equivale a la enseñanza progresiva (“nueva”, “activa”) y a las prácticas de aprendizaje y el currículo equivale a la instrucción behaviorista. Así, en lugar de dos teorías curriculares alternativas con sus correspondientes enfoques y prácticas pedagógicas, para los investigadores educativos colombianos, la educación progresiva está asociada con la “pedagogía”

mientras que la instrucción behaviorista esta trágicamente asociada con el “currículo”. El caso de John Dewey es especial. A pesar del hecho que el también escribiera acerca del currículo (Dewey, 1902), los investigadores hacen una excepción para diferenciar el significado dado por Dewey al currículo dentro de su teoría pedagógica activa y evitar incluirlo como parte de los “curriculistas americanos” (Martínez Bomm et al., 2003).

EL MOVIMIENTO PEDAGOGICO

El movimiento pedagógico colombiano (MPC) es el nombre de un movimiento extraordinariamente influyente en América Latina en el cual profesores universitarios, investigadores, intelectuales y profesores de instituciones educativas decidieron unir esfuerzos conducentes a la Unión profesoral (FECODE) desde 1982 para discutir y repensar los objetivos de la educación pública y el papel de los profesores como agentes de educación y como trabajadores culturales, y para resistir el modelo curricular impuesto por el Ministerio de Educación desde 1978 (Suárez, 2002). Este movimiento es considerado como el origen del campo conceptual de la pedagogía (CP) en Colombia (Martínez Pineda, 2011). Al mismo tiempo, el movimiento pedagógico representa la politización de la profesión docente a medida que implicaba el reconocimiento de las políticas implicadas en la organización de la escuela, el salón de clases, los paradigmas educativos, etc. (Mejía, 2006, p. 295; Sáenz, 1987).

¿Por qué es este movimiento denominado “pedagógico” y no “educativo” o “curricular”? Martínez Boom (2009) explica la primera cuestión: la educación está relacionada con el Estado, las familias, el sistema y todos los sujetos relacionados a ésta mientras que lo pedagógico es el campo propio de los profesores. Es a través de la pedagogía que los docentes desarrollan su actividad intelectual y política y su identidad como trabajadores intelectuales (p. 9).

¿Por qué el Movimiento Pedagógico no se estaba construyendo alrededor del ideal de reclamar para los docentes el papel de investigadores, diseñadores, desarrolladores y creadores del currículo? Explicare más tarde el límite ideológico que el currículo soporte en nuestro contexto. No obstante, el movimiento ha tenido claras connotaciones curriculares. Puesto que surgió de la oposición al currículo behaviorista impuesto por el MEN, una de las contribuciones más importantes del movimiento fue que hizo visible miles de prácticas desarrolladas por los docentes colombianos que eran alternativas curriculares reales basadas en los principios que se derivan de la

educación popular, la Escuela Activa, y la pedagogía crítica (peñuela Contreras y Rodríguez Murcia, 2009).

Entre otros logros del MPC están las comisiones pedagógicas, un centro especializado en la investigación y los estudios de los docentes (CEID), y un periódico llamado Cultura y Educación. En 1987 el movimiento organizó un Congreso Pedagógico nacional que reclama la reducción del énfasis behaviorista sobre las reformas curriculares, se cree que uno de los mayores impactos de este reclamo es la ley general de Educación de 1994 la cual establecía la autonomía curricular para todas las instituciones educativas. No es claro cuando el movimiento terminó pero es claro que después de la reforma, la unión llegó a estar más interesada en reclamar condiciones laborales que en fomentar la reflexión pedagógica y la investigación entre los docentes (Martínez Pineda, 2011).

El MPC fue posible gracias a la coocurrencia de varios procesos históricos que continúan hasta ahora: la reforma curricular emprendida por el MEN, el boom de los movimientos sociales radicales que proponen proyectos alternativos, profesores que se oponen a los modelos impuestos, y el surgimiento de FECODE como un actor colectivo que servía como un vehículo para esta oposición (Mejía, 2006). Sin embargo, un rasgo característico de este movimiento social es la contribución hecha por los grupos de los intelectuales que investigan el conocimiento y la praxis pedagógica, como también sus raíces históricas en la sección previa (Sáenz, 1987).

EL ACTUAL ESTADO DEL CAMPO

El discurso oficial: Autonomía curricular en el PEI

La Constitución Política de 1991 definió a Colombia como un Estado Social de derecho y estableció la democracia participativa como la forma de gobierno. La participación de estudiantes y profesores fue incluida por primera vez en el gobierno de las instituciones educativas y se incluyó igualmente la autonomía universitaria como un principio constitucional.

Como un desarrollo de la Constitución, la Ley general de Educación (L. 115 / 1994) implantó la autonomía curricular para instituciones en todos los niveles educativos. Esta ley es

considerada fue el resultado de un amplio movimiento de la sociedad civil llamado “Movilización Social para la educación”.

En ausencia de un currículo centralizado obligatorio, el contexto del currículo actual es uno de descentralización administrativa y autonomía escolar. Hasta 1994, el Ministerio de educación dictaminó los contenidos, los métodos de enseñanza y las técnicas de valoración para las escuelas. Ahora, cada escuela tiene la autonomía de definir su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI). El Ministerio de Educación dictamina estándares, y las guías se enfocan en dirigir las acciones y las decisiones de las instituciones de sus consultores. Estas orientaciones no remplazan a los docentes en las decisiones acerca del contenido, los métodos de enseñanza y de valoración.

Una que otra vez en concordancia con los principios participativos de la nueva Constitución, se desarrolló un primer plan estratégico decenal para la educación (1996 – 2005) con la participación de la comunidad educativa alrededor del movimiento “Educación: un propósito nacional” trabajando en 150 grupos de tareas, organizando más de 300 foros regionales y nacionales, y preparando y discutiendo propuestas de varias instituciones educativas, uniones, ONG’s y grupos de sociedad civil (Ministerio de Educación Nacional, 2000).

Uno de los ecos del movimiento pedagógico, la expedición pedagógica regional, se incorporó dentro del plan, en la forma de una “Expedición Pedagógica Nacional”. Construido sobre la tradición de otras famosas expediciones, tal como las expediciones Botánica y Cartográfica, está se enfocó en “reconocer a las instituciones que ha tenido formas ingeniosas y creativas de educación para sus estudiantes. Se centró en documentar, clasificar y colocar al servicio de todos los profesores el desarrollo pedagógico alcanzado en las instituciones educativas. Se encaminó a ser un factor para la investigación y la experimentación (Ministerio de Educación Nacional, 2000).

A través de la investigación pedagógica más de 3000 experiencias educativas fueron documentadas y cientos de profesores tuvieron la oportunidad de viajar e interactúan con otros colegas para construir sistemas y desarrollar nuevas formas para los programas de desarrollo profesional docente como alternativas para los curso de capacitación jerárquica tradicional (Díaz et al., 2004). Aunque estas experiencias representan una muestra interesante de las múltiples

prácticas innovadoras de enseñanza y curriculares desarrolladas por todos los profesores del país dentro de un contexto de autonomía, el sistema educativo como tal no ha sido significativamente transformado.

Así, aunque la idea del PEI fue transformar las instituciones y las prácticas educativas por medio de la presencia de comunidades educativas que construyen sus propios proyectos curriculares y pedagógicos (Aldana V y Caballero P., 1997), la falta de una comprensión curricular práctica y teórica, junto con las debilidades del dialogo democrático y la deliberación dentro de las instituciones que hicieron este ideal casi utópico. A pesar de esta autonomía curricular, la mayoría de las escuelas han estado adoptando currículos de editores, consultores y de otras formas institucionales y continúan haciendo lo que ellos estaban haciendo antes de tener el poder de dictar sus propios currículos (Molano Camargo, 2011).

Además de eso, la verdadera participación no ha sido incorporada aun como la forma de desarrollar políticas públicas. Aunque el actual Plan Decenal de Educación (2006 – 2016) implemento una estrategia online para la discusión y la participación que puede ser vista como inclusive e innovadora (Molano Camargo, 2011), la mayoría de las políticas actuales han sido construidas e implementadas como resultado de un enfoque superficial y, como tal, los docentes sindicalizados han mostrado resistencia hacia él (Martínez Pineda, 2011).

Un resultado de la Movilización social para la educación es el “Proyecto pedagógico educativo alternativo” PEPA, un proyecto enfocado en involucrar a los profesores en la discusión de una política pública comprensiva de educación que responde a las necesidades locales, siguiendo los principios de la educación como un derecho humano, la dignidad humana, equidad, y participación; incluyendo la revisión de los fines de la educación, la valoración y las políticas y prácticas de evaluación, la educación de profesores de manera anticipada, y otras reformas del sistema educativo actual que incluyen el presupuesto necesario para garantizar el acceso a la educación de tercer nivel, la inclusión, el aprendizaje para toda la vida, el tamaño de clase reducido, etc.

La evaluación es uno de los puntos claves de las movilizaciones más recientes de los profesores. En ausencia de un currículo nacional, los profesores ven la valoración como un nuevo

modo para controlar lo que ellos enseñan y lo que las escuelas hacen. La agencia nacional a cargo de la valoración es el ICFES y los graduados de todos los colegios y programas universitarios de pregrado están sujetos a exámenes nacionales. El contenido y orientación de estos exámenes han tenido un enfoque importante en los currículos escolares y universitarios. Se cree que la nueva estrategia substituye la valoración por el currículo. La evaluación estandarizada es la nueva tecnología educativa donde un *laissez – faire* (dejar hacer) curricular coexiste con el control, de calidad de los resultados a través de la valoración del aprendizaje (Noguera R., 2003, p. 177; Posada E., 2002).

INVESTIGACION CURRICULAR: UN CAMPO INCIPIENTE

Los estudios curriculares son relativamente nuevos en nuestro contexto. De acuerdo con Aristizábal (2008), antes de 1975, no había investigaciones sobre el currículo. Como lo hemos discutido antes, nuestra principal influencia educativa ha venido de las tradiciones europeas occidentales enfocadas en la pedagogía y la didáctica. Como consecuencia, en Colombia ha habido poco interés en el currículo como un campo de estudio, puesto que es considerado como una tradición anglosajona (Miñana Blasco, 2002).

Para establecer el estado actual del campo de la investigación, examinamos la información disponible que considera las escuelas de educación, los grupos investigativos, programas universitarios y especialidades, periódicos y artículos dedicados al estudio del currículo. Como resultado, podemos afirmar que encontramos muy pocas referencias hacia el desarrollo del campo curricular en Colombia, aunque hay algunas iniciativas recientes que nos permiten pensar que es campo está emergiendo, al menos en relación con el currículo universitario. Esta situación no es sorprendente dados los antecedentes presentados en la primera sección de este artículo. La pedagogía como la “ciencia fundamental de la educación” atrae toda nuestra atención, mientras que el currículo está usualmente ausente o, cuando se emprende explícitamente, es un apéndice con frecuencia unido y ensombrecido de la didáctica.

Las escuelas superiores de educación declaran su misión como promover el avance de la pedagogía y la educación a través de la investigación y la capacitación docente. Ninguna de ellas declara los estudios curriculares como el centro de su actividad no declara la contribución al campo curricular como parte de su misión. Encontramos sólo dos programas de postgrado

especializados en el estudio del currículo. Uno es el Programa de Maestría en Diseño, administración y evaluación Curricular de la Universidad Sur colombiana y el otro es una especialización en Currículo y pedagogía del CICE en la Universidad de los Andes. En la misma universidad, el programa doctoral (PhD) en Educación incluye entre sus objetivos la capacitación de profesionales que causen impacto en el desarrollo de currículos en las escuelas de educación. Hay pocos grupos de investigación los cuales incluyen diseño, desarrollo y evaluación curricular como su área de interés. La Universidad de Caldas, la Universidad de Nariño y la Universidad del Tolima tienen grupos especializados en currículo universitario. Como lo discutiré más tarde, parece que la educación superior tiene más potencial para el desarrollo de estudios curriculares en ausencia de una más fuerte tradición pedagógica en la educación superior.

Aristizábal (2004) resume 40 años de producción académica que se relaciona con el currículo en Colombia con base en el trabajo ejecutado en las Universidades de Antioquia, Pedagógico, del Valle y Nacional, la mayor parte del cual está dedicado a corregir la centralidad del conocimiento pedagógico en oposición con la invasión del paradigma curricular. Ellos también destacan las contribuciones del así llamado “currículo crítico” hacia la posibilidad de visualizar los enfoques alternativos a la teoría curricular los cuales están más contextualizados, integrados y alineados con una perspectiva humana de la educación (pp. 12 – 14). Dentro de esta línea de pensamiento ya hemos discutido la contribución del grupo interinstitucional de Historia de la práctica pedagógica la cual está expresamente opuesta a la adopción del concepto de currículo pero que ha hecho importantes contribuciones a la comprensión de porque este es el caso en nuestro contexto.

Otra importante contribución al campo ha sido hecha por el grupo “Pedagogía y Currículo” de la Universidad de Cauca, dedicado al estudio de las relaciones entre estas dos disciplinas. Ellos han desarrollado un proyecto de investigación llamado “Estudio de las relaciones Pedagogía – currículo en la tradición educativa colombiana, 1960 – 2008”. A partir de este proyecto, se publicó un libro titulado “La superposición de la pedagogía por el currículo”. En este libro los autores intentan mostrar cómo la introducción de lo que ellos consideran ser un concepto anglosajón de currículo tuvo el efecto de cubrir u ocultar a la pedagogía lo que resultó en su uso instrumental y empobrecimiento. Las contribuciones de este grupo han sido importantes para el desarrollo del campo como lo aclaramos anteriormente.

Existe también un programa doctoral interinstitucional en educación que integra los esfuerzos de 10 universidades públicas – RUDECOLOMBIA, en el cual el área llamada “Pedagogía, Currículo y Didáctica” se basa en la idea de que “le currículo es un campo de interface o mediación entre la pedagogía y la didáctica... esta es la razón por la cual hablamos acerca de relaciones y no acerca de diferencias entre pedagogía, currículo y didáctica. Este concepto nos permite superar la confusión causada por la invasión del campo curricular dentro de los campos pedagógicos y didácticos” (Magnolia Aristizábal, 2006, p. 48).

La RUDECOLOMBIA ha consolidado proyectos doctorales en las áreas de Historia de la Educación de América Latina; currículo, pedagogía y didáctica; Pensamiento educativo y comunicación en varias universidades del país. La RUDECOLOMBIA está también vinculada a una línea de investigación titulada “Sujeto, conocimiento pedagógico y ciencia” que unifica esfuerzos con dos líneas de investigación: “Currículo y universidad” y “enseñanza de las ciencias” enfocadas en “repensar la educación colombiana en general y especialmente la universidad desde sus prácticas pedagógicas e investigativas”.

En años recientes, existen algunos proyectos investigativos dedicados a estudios curriculares tal como “la evolución del campo curricular en Colombia: la región Caribe” y “la evolución del currículo en América Latina: desafíos y avances” bajo la dirección de Diana Lago de la Universidad de Cartagena; “El estudio de las relaciones entre pedagogía y currículo en la tradición educativa colombiana: 1960 – 2008) bajo la responsabilidad del grupo Pedagogía y Currículo con la dirección de Magnolia Aristizábal de la Universidad del Cauca. Este también está vinculado con el programa doctoral a través del proyecto “Implementación del campo curricular en la tradición educativa colombiana: 1975 – 1994”. Este se enfoca en complementar el estudio ejecutado por este grupo mencionado anteriormente.

Otra asociación de universidades, RUECA – Sistema de universidades para la calidad de la educación, consta de varios grupos investigadores que incluyen líneas dedicada a estudios curriculares. El proyecto más relevante que refuerza la influencia de Díaz Barriga en nuestro contexto es “Evolución del currículo en Colombia” el cual es parte de un proyecto regional conducido por este autor titulado “Evolución del currículo en América Latina”. Este es el único

proyecto que hemos encontrado que es desarrollado en cooperación con pares investigativos internacionales.

La debilidad del currículo como campo de estudio es también aparente en la producción de artículos y libros especializados en currículo. La producción es tan escasa que no puede identificarse como un campo en si mismo. Las universidades que han desarrollado la producción más significativa en el campo del currículo son la Universidad del Magdalena, la Universidad de los Andes, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Tolima, la Universidad del Cauca y la Universidad de Caldas.

No hay periódicos especializados en el campo de los estudios curriculares, Encontramos varios artículos dedicados a estudios curriculares en el periódico electrónico “IERED” publicado por la Red de investigación sobre educación de la Universidad del Cauca, El periódico de América Latina de Estudios educativos publicado por la Universidad de Caldas también tiene algunos artículos publicados acerca del currículo. Las universidades con grupos de investigación curricular mencionados antes son también los que lideran la producción de libros, artículo, conferencias y presentaciones.

“Itinerantes” un periódico dedicada a la pedagogía, el currículo y la didáctica, publicado por el programa Doctoral de la Rudecolombia hasta el 2006, fue seguido por una serie de libros llamados “Pedagogía, Currículo y Didáctica”. Esta serie ha publicado libros claves para ayudar a la comprensión de los puntos de vista de los intelectuales colombianos acerca del currículo. Un buen ejemplo es “La superposición de la Pedagogía por el Currículo” que ya he discutido anteriormente (Aristizábal, 2008).

Existen otros estudios recientes que muestran una más amplia comprensión del significado y campo de acción del concepto de currículo. Lafrancesco (2003) por ejemplo, ha propuesto un “nuevo” concepto de currículo el cual incluye “fundamentos antropológicos, axiológicos, de desarrollo, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos” junto con los medios utilizados para implementar estos principios en un sistema educativo integral para los estudiantes (p. 26). Aunque no hay nada nuevo

acerca de incluir estos aspectos dentro del campo de acción del concepto, lo que sí es nuevo es la propuesta de comprender el currículo en su modo más rico dentro de nuestro contexto.

En la siguiente sección, desarrollaré una apreciación de estos trabajos y demostraré cómo los puntos de vista supuestamente críticos de los investigadores han creado un discurso que equivale al concepto de currículo con el control instrumental y tecnocrático de la educación.

UNA VALORACION INCOMPLETA DEL CAMPO CURRICULAR

El cuadro que yo he presentado aquí esta necesariamente incompleto, Con base en las fuentes revisadas, mi actual comprensión es que los investigadores educativos colombianos han substituido un discurso anti currículo por una investigación sobre el currículo como consecuencia de su adhesión a una ideología difusa que engloba en un todo la intervención anti americana y anti gubernamental, y los valores anti tecnocráticos. Así, basados en esta ideología, los investigadores han creado un discurso que equipara el concepto de currículo con el control instrumental y tecnocrático de la educación por un gobierno subordinado a los intereses imperialistas. Al hacer eso, la mayoría de los educadores han socavado los estudios curriculares y han reducido la posibilidad de examinar críticamente la interacción entre los diferentes sistemas que afectan las experiencias de docentes u estudiantes y por lo tanto, han fracasado en su intento por mantener el mejoramiento de la calidad de la educación desde un enfoque sistemático.

Los educadores y los investigadores educativos no han tomado ventaja del poder explicativo del concepto de currículo porque ellos han unido esta noción con el control técnico de la educación. En otras palabras, han substituido un enfoque curricular (el científico técnico) y un aspecto curricular (planeación) por la teoría completa del currículo o el “paradigma curricular”. Al hacer esto, ellos han dedicado sus esfuerzos a pelear contra él al adoptar conceptos alternativos, tal como pedagogía y enseñanza en oposición a la idea de currículo. Aunque es fácil simpatizar con la cause de recuperar las escuelas para los profesores, rechazar la idea de currículo no representan ningún progreso hacia esta dirección. Recobrar el currículo para los profesores y los estudiantes habría sido el modo más efectivo de seguir este ideal educativo.

Miñana Blasco reconoce el hecho de que en Colombia sólo una aproximación al currículo ha sido tomada en consideración mientras los enfoques curriculares alternativos han sido ignorados. Desde este principio a través de la renovación curricular de 1975, el campo curricular se definió en relación con las ideas de “planeación, eficacia, mejoramiento, calidad, y la rápida solución de los problemas sociales” (p. 18).

Mientras que el currículo llega a este país de la mano de una reforma patrocinada por el banco internacional y como parte de un enfoque instrumental y racionalista (Gagné, Bloom y behaviorismo), el concepto de currículo está inevitablemente asociado con esta perspectiva, ignorando las tradiciones humanistas, hermenéuticos o críticas del currículo. Incluso ahora para algunos autores colombianos, que emergieron del debate de los 80, el currículo es sinónimo de “tecnología educativa” aunque es suficiente dar una mirada al voluminoso texto histórico de Pinar y otros (Pinar et al, 2000), radicalmente crítico de los enfoques instrumentales, para evidenciar otras tradiciones curriculares (p. 29).

Así, el concepto de currículo en Colombia al cual los educadores y los investigadores educativos colombianos se han opuesto es un concepto lleno de una ideología. En los siguientes párrafos, tratare de dialogar con la ideología representada por esta oposición y, siguiendo a Burbules (1995), intentare comprender sus puntos de vista junto con el contexto en el cual se desarrollan (pp. 65 – 66).

El concepto de currículo está ideológicamente conducido al menos en tres dimensiones: Primera, considerando el campo de acción, el currículo está asociado con la planificación y por esta razón el resto de las actividades educativas son dejadas por fuera de este campo de acción; segunda, el currículo está asociado sólo con un enfoque teórico, el behaviorista; tercera, el currículo está asociado con un enfoque RDD (Investigación, desarrollo y distribución) que hace una aguda distinción entre investigadores (expertos universitarios) e implementadores (profesores de escuelas). Ahora, les mostrare cómo cada uno de estos enfoque problemáticos conduce al rechazo de un concepto total del currículo como consecuencia de una comprensión parcial de sus significado y si campo de acción.

En primer lugar, el currículo está asociado con la planificación y la organización de los contenidos y las actividades escolares. Este enfoque pertenece al modelo educativo económico:

La idea de currículo... esta vinculada con el discurso y las prácticas de “desarrollo” y “planificación” que desde los años 50 y que procedente principalmente de los Estados Unidos comenzó un proceso de reforma radical de la educación de América Latina. Así, la historia del currículo es la historia de la reforma educativa durante los últimos cuarenta años (Martínez Boom y otros, 2003, pp. 70 – 71).

Un punto de vista puramente técnico de la planificación escolar estuvo presente en el espíritu de aquel momento. La planificación escolar, comprendida como la capacitación de expertos por el diseño curricular ha estado presente desde 1969... En 1972, el proyecto del PNUD y la UNESCO introdujeron el concepto anglosajón de currículo a amplia escala.... Actuando bajo el paradigma del currículo, la planificación se suponía que resolvería todos los problemas educativos colombianos (Magnolia Aristizábal et al, 2008).

Estas citas verdaderamente reflejan el pensamiento del momento en el cual la planificación curricular fue adoptada en Colombia. También refleja adecuadamente el concepto técnico de currículo adoptado en ese momento. Sin embargo, al asumir que la idea de currículo es la misma cosa que planificación curricular, los investigadores pierden la oportunidad de usar el concepto de currículo para examinar críticamente los resultados y objetivos de la educación, las relaciones entre escuela y sociedad, los enfoques pedagógicos adoptados, etc. Al equipar la teoría curricular con la planificación curricular y la evaluación por objetivos, los educadores tienen razón al atribuir al currículo un punto de vista empobrecido de la educación. Pero al hacerlo, los investigadores no están tomando en cuenta que la planificación curricular es sólo un aspecto de la teoría curricular y que hay múltiples enfoques para esta noción. Así el empobrecimiento no deriva del concepto de currículo en sí, sino de una comprensión menguada de currículo que asume que cuando sea que hablemos de currículo estamos hablando justamente de planeación y organización de contenidos y actividades instrucciones.

En segundo lugar, es aparente que estos autores reconocen sólo una perspectiva curricular: la behaviorista. Desde su punto de vista, esta perspectiva refleja la verdadera naturaleza del currículo

al ser conducida por objetivos, basada en la instrucción directa y la capacitación de habilidades discretas pre específicas. Adicionalmente, el currículo no pertenece al campo de la educación sino que se ubica dentro del campo de la capacitación laboral:

La teoría curricular pertenece a un campo más amplio de la teoría de la instrucción, orientada a obtener la máxima eficiencia y productividad de la instrucción a través de su diseño y programación detallada en la fábrica, el mundo de los negocios, el ejército, la prisión, etc. Viene del “Taylorismo” (la organización científica del trabajo), la administración y la capacitación – de orígenes anglosajones, desarrollado desde inicios del siglo XX...claramente dirigida a la eficacia, la ganancia, el control social, la homogenización y la normalización de los grupos humanos (Martínez Boo, et al., 2003, p. 71).

Para los estudiosos del currículo, la racionalización de la acción educativa es un diseño desarrollado con base en un análisis detallado de las diferentes ocupaciones para las cuales la vida adulta estará sujeta dentro de una sociedad moderna e industrializada, con fundamentos en el principio esencial de la división laboral” (Martínez Boom et al., 2003, p. 74).

En este punto, al comparar a Taylor con Tyler, los resultados curriculares estuvieron unidos a un punto de vista de la educación que es fácilmente rechazado. Al mismo tiempo, todo lo que es deseable en educación no está unido a los enfoques curriculares alternativos (Experiencial, basado en problemas, etc.) sino a la pedagogía (activa, constructivista, humanista, etc.). Mi punto es que una profunda comprensión del currículo y de las perspectivas teóricas del currículo hace claro que cada enfoque curricular incluye ciertos enfoques pedagógicos (Montoya Vargas, 2008; Posner, 1995). El hecho que el concepto de currículo comprenda prácticas pedagógicas se interpreta como una “superposición” o “cobertura” del campo pedagógico por parte del campo curricular (M.Aristizábal et al., 2004).

En mi opinión el incluir no tiene que significar ensombrecer o socavar a la pedagogía. Es un reconocimiento del hecho que el currículo es un concepto mucho más amplio y más correctamente apto para explicar la complejidad de los fenómenos educativos de lo que es la pedagogía.

En tercer lugar, el concepto de currículo está unido por estos autores a un cierto enfoque a su implementación. El modelo del RDD (Investigación – desarrollo – difusión) (Posner, 1995) donde los investigadores (usualmente expertos internacionales en nuestro caso) diseñan y desarrollan cierto currículo y ciertos materiales curriculares y “sistemáticamente entregan a los profesores estos nuevos materiales y currículos para su uso” (p. 208). Los investigadores y los profesores de escuelas colombianas tienen buenas razones para oponerse a este enfoque porque, como consecuencia de haberseles reducido al papel de implementadores, los profesores son despojados de autoridad e inhabilitados (Apple, 2000). Desafortunadamente, este es el enfoque más frecuentemente utilizado por el Ministerio de Educación cada vez que defiende una estrategia nacional para el mejoramiento de la calidad del sistema educativo. (justo ahora mientras yo escribo estas líneas, la misma estrategia está siendo implementada por el ministerio en el programa “todos a aprender”).

Sin embargo, los investigadores no parecen tener en cuenta el hecho que el Modelo del RDD es sólo una aproximación al desarrollo e implementación curricular. Como con el punto precedente, en lugar de oponerse a este enfoque particular, los investigadores culpan al concepto de currículo como un todo por el control externo de las escuelas y por inhabilitar a los docentes, Cuando se despliegan modelos alternativos para desarrollar e implementar el currículo, como con los proyectos de investigación acción de los profesionales, ellos consideran que éstos son el producto de la resistencia pedagógica por parte de los profesores al enfoque curricular. Esto está en la base del Movimiento Pedagógico. Y esta es la razón por la cual el principal logro de este movimiento es la Ley Nacional de Educación la cual establecía la autonomía curricular para las escuelas como oposición a un currículo centralizado y obligatorio.

En resumen, para los investigadores colombianos hay sólo un enfoque curricular: el modelo de planeación racional, caracterizado por los objetivos behavioristas, la instrucción y la capacitación directas y una aguda separación entre diseñadores e implementadores, Otros enfoques curriculares tal como el enfoque procedimental o práctico en el cual los docentes son quienes entregan, toman decisiones curriculares y usan la valoración formativa para investigar la efectividad de sus diseños, o el enfoque crítico en el cual el currículo es visto al mismo tiempo como un dispositivo para la reproducción social y como una herramienta para el cambio social en manos de los docentes, no

son reconocidos por los profesores como enfoques curriculares. La único fundamento para que estos enfoques sean reconocidos es la resistencia pedagógica a la imposición curricular.

PROMESAS DE LA INVESTIGACION CURRICULAR EN LA EDUCACION SUPERIOR

En la historia intelectual de la universidad en Colombia, German Arciniegas desempeñó un papel fundamental durante el siglo XX. Como historiador, ensayista, diplomático y estadista, sus ideas acerca de la universidad ejercieron influencia no sólo en Colombia sino también internacionalmente. Arciniegas (1993) comprendía el papel de las universidades como inevitablemente político y las vio como contribuyentes significativas en el gobierno de la sociedad en la cual toman parte, Así, en los años 60, antes de que la Constitución lo hiciera obligatoria, Arciniegas (1993) defendió la autonomía de las universidades y propuso que los estudiantes participaran en su gobierno. Sus puntos de vista pedagógicos y curriculares eran muy cercanos a los propuestos por J. Dewey, en los cuales los estudiantes aprender democracia al tomar parte en el gobierno de las instituciones democráticas (Dewey, 1916). Las universidades aun hoy están lejos de ser instituciones democráticas pero algunas de sus ideas han tomado forma tan como la autonomía universitaria y la participación de los estudiantes en los órganos de decisión de la universidad. La contribución de las universidades en el quehacer de más políticas racionales y científicas aún no es una realidad, desafortunadamente (Arciniegas, 1932, 1933, 1943, 1948, 1994^a, 1994b).

Más recientemente, después de revisar la producción nacional en la Educación superior en los últimos 30 años, y a pesar de haber encontrado más de 2000 estudios durante este periodo, Henao y Velásquez (2002) concluyeron que la educación superior no ha sido objeto de investigación científica sistemática en Colombia (p. 288). Ellos clasificaron los estudios en 12 categorías, relacionadas con los fundamentos filosóficos y culturales de la educación universitaria, la historia de la universidad, las relaciones entre las universidades, la sociedad y el Estado, al relevancia de la educación superior, la regulación y la legislación de la educación superior, la organización del sistema, la calidad y acreditación, la producción científica y tecnológica, el gobierno y las finanzas universitarias, la producción científica y tecnológica y la profesión académica.

Lo que es bastante claro es que la ausencia de estudios sistemáticos acerca del currículo y la pedagogía en la universidad. De acuerdo con Parra y Sandoval (1996) la reflexión pedagógica no

ha sido una preocupación para nuestras universidades. A nivel universitario, el conocimiento relacionado con el contenido substituye el conocimiento pedagógico y, como consecuencia, las discusiones concernientes a la naturaleza pedagógica del trabajo universitario ha sido tradicionalmente subvalorado (pp. 255 – 256).

Algunos de los autores que han hecho importantes contribuciones al análisis de la universidad en nuestro contexto se enfocan en resultados curriculares claves derivados de las políticas públicas tan como la valoración estandarizada, la educación basada en competencias, la flexibilidad curricular y los créditos académicos, la acreditación, la pertinencia, etc. pero ellos no siempre los interpretan como temas curriculares no se aproximan al currículo universitario en un modo sistemático (Gómez C., 2000; Orozco Silva, 2010, 2001^a, 2001^b).

En años recientes, sin embargo, hay una serie prometedora de publicaciones sobre el tópico del currículo y la pedagogía a nivel universitario y, a diferencia de la situación con la escuela básica y secundaria, parece que el concepto de currículo ha encontrado suelo más fértil en la educación superior. Paradójicamente, esta situación puede explicarse por la misma razón que no hay un sólido cuerpo de investigación en la educación superior. En ausencia de una tradición en pedagogía a nivel universitario, es más fácil adoptar el currículo como un concepto y explorar diversas alternativas curriculares sin el inconveniente de desplazar el interés en la pedagogía al hacer esto.

De hecho, algunas de las más recientes propuestas innovadoras vienen de los grupos que trabajan en el currículo universitario. Estos autores parecen estar claramente conscientes de las inherentes relaciones entre el currículo y la pedagogía (Díaz del Castillo, Goyes M., Guerrero T. y Uscátegui, 1996; López Jiménez, 2000; Mora Mora, 2005).

Continuando con la idea de que en Colombia ha existido modernización son modernidad, Mora (2005) del grupo de Pedagogía educativa y cultura en el Caribe de la Universidad Simón Bolívar ha documentado el trabajo de los investigadores que han hecho contribuciones en los últimos 20 años al desarrollo del campo curricular desde una perspectiva crítica. Él explora el trabajo de Goyes y Uscátegui, López Jiménez y Díaz Villa. Sostiene que sus propuestas alternativas tienen en común una concepción participativa y pluralista de la construcción curricular, la conceptualización

curricular como un proceso permanente de investigación y autoevaluación, un punto de vista crítico y liberador del currículo, la adaptación consciente de las políticas públicas de la educación superior, un llamado para currículos interdisciplinarios y socialmente relevantes entre otras características (Mora Mora, 2005).

Goyes y Uscátegui (Goyes y Uscátegui, s. f.) también han propuesto la reconceptualización del currículo como un campo investigativo participativo y democrático abriendo al debate público aspectos tales como “nuestra propia historia curricular, los intereses detrás de currículo implementado, la contribución de las prácticas pedagógicas y curriculares de la universidad pública al principio de justicia social y también acerca de los tipos de conocimiento que hemos adoptado, los modos en los cuales se han producido y seleccionado, los criterios bajo los cuales este conocimiento ha sido legitimado, y las razones por las cuales no hemos producido conocimiento que sea validado y adoptado en otras latitudes” (s.f., pp. 39 – 40).

Nelson López ha estado liderando un grupo de investigación y un importante proyecto llamado PACA – Programa para la Acción Curricular Alternativa, desde 1989 (López Jiménez, 1991). El principal propósito de PACA es la construcción curricular con profesores, caracterizado por la relevancia social y cultural, en otras palabras, es adaptado para que se enfoque en las necesidades del contexto particular en el cual el currículo es diseñado, desarrollado y evaluado (López Jiménez, 1995). López conceptualiza la dinámica de la construcción curricular como un área problemática que se enfoca principalmente hacia la búsqueda y la crítica y no a través de un simple enfoque instrumental o procedimental (López Jiménez, 2000, p. 33).

Un desarrollo prometedor es que PACA ha sido propuesta como un modelo para la construcción curricular con base en un conjunto cambiante de principios desarrollados a través de la interacción del grupo con diferentes instituciones, programas, administradores, profesores, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa. Estos principios son: basados en la investigación, la participación, la flexibilidad, el enfoque social, la praxis o la integración de teoría y la práctica, la permanencia subordinada a la relevancia, la interdisciplinariedad, la interinstitucionalidad dirigido a crear un sistema nacional educativo que realmente funcione como un sistema y la evaluación permanente (López Jiménez, 2000, 2001).

Entre las muchas contribuciones de esta línea de trabajo yo mencionaría el énfasis dado por PACA a la inclusión de todos los grupos de actores educativos como una manera de contrarrestar la tendencia tradicional a delinear una aguda separación entre, por una parte, los investigadores universitarios como productores y difusores del currículo, y, por otra parte, los profesores como consumidores del currículo (López Jiménez, 2000, p. 35).

Más recientemente, basado en el concepto de Derrida de la deconstrucción, López (2001) propone la deconstrucción como una etapa necesaria previa a la construcción curricular en el siglo XXI (p. 24). También siguiendo este enfoque, Díaz Villa (2008) propone emprender un análisis semiótico del currículo prevalente para “deconstruir sus intereses y propósitos subyacentes y ser capaces de generar proyectos curriculares alternativos que interpretan la hegemonía y reevalúan la voz de los grupos humanos que luchan por un mundo mejor” (p. 13). A diferencia de otros autores, López y Díaz intentan una forma de criticismo que abre posibilidades para adicionales investigaciones y desarrollos curriculares.

Mario Díaz Villa ha sido una figura sobresaliente en el desarrollo del campo curricular en la educación superior. Pertenece al grupo de investigación en educación superior de la Universidad Santiago de Cali. Después de su estudio original sobre el campo intelectual de la educación (Díaz Villa, 1993), su trabajo ha estado dedicado especialmente a los problemas universitarios y la mayor parte de él ha sido publicado por el ICFES (una entidad nacional principalmente dedicada al desarrollo de la educación superior, a través de misión hoy se enfoca en la valoración de todos los niveles educativos). El trabajo de Díaz Villa ha incluido la preparación y la práctica de los profesores universitarios (Díaz Villa, 1998, 2000^a, 2000^b), el análisis del currículo universitario (Díaz Villa, 2002, 2003, 2008), y el análisis del discurso oficial en la educación superior (Díaz Villa y López Jiménez, 2001).

El grupo de investigación Currículo, Universidad y Sociedad de la Universidad del Tolima, también se ha enfocado en el estudio del currículo desde una perspectiva crítica que refleja los temas de calidad y relevancia y ha propuesto conceptualizar el currículo como la oportunidad para construir conexiones más dinámicas, integrales y relevantes entre la universidad y la sociedad (Malagón Plata, 2007).

Así, a pesar de sus limitaciones parece que los estudios curriculares en la educación superior muestran alguna promesa de desarrollarse como un campo fuerte en los años que vienen. En un estudio sobre los efectos del proceso de acreditación nacional en los currículos universitarios y, después de revisar los procesos de auto evaluación efectuados por siete universidades como parte de sus procesos de acreditación, Goyes y Uscátegui (Goyes y Uscátegui, 2004) identificaron las siguientes tendencias curriculares actuales: un movimiento hacia formas más participativas de diseño curricular, un componente general educativo orientado hacia el desarrollo de valores éticos; algunos ejemplos de integración curricular, a través de “módulos” y proyectos longitudinales; y finalmente una tendencia hacia la introducción de principios de flexibilidad, interdisciplinariedad e integración de los currículos (145 - 146).

CONCLUSIONES

En esta sección final, resumiré el argumento central de este artículo. Basada en lo que se ha discutido anteriormente, podría decirse que Colombia la pedagogía ha ensombrecido al currículo como un campo de estudios. Los significados relacionados al currículo por los educadores locales y los investigadores educativos ha hecho difícil para esta noción jugar un papel clave en la comprensión y mejoramiento de la educación. Basado en una ideología difusa antiimperialista, la noción de currículo ha sido considerada como una herramienta ideológica que desplaza el papel de los docentes y pasa el control de la educación a los intereses extranjeros a través de las agencias gubernamentales.

Para comprender como este sucedió, primero he presentado la historia educativa colombiana organizada alrededor de cuatro enfoques curriculares. La escuela tradicional, la escuela activa o nueva, el currículo técnico y el currículo crítico. Estos enfoques expresan los ideales educativos principales dentro de la sociedad colombiana en los diferentes niveles históricos aunque ninguno de ellos corresponda al currículo establecido por la ley o el currículo promulgado en la mayoría de las escuelas hasta el momento.

“Tradicional” en nuestro contexto significa Católico Romano. Una característica de la escuela católica ha sido su énfasis en la disciplina externa enfocada a internalizarse y convertirse en auto restricción y autocontrol. A pesar del surgimiento de ideas curriculares y pedagógicas progresistas desde 1920, el currículo y las prácticas de enseñanza prevalentes en nuestras escuelas han estado tradicionalmente basados en estos valores y racionalidad católica.

La escuela Activa fue la expresión de una pedagogía racional basada en el conocimiento de las ciencias humanas y utilizadas como un instrumento para resistir el discurso tradicional. A diferencia de la escuela católica, la escuela activa carecía de recursos tanto materiales como culturales para contrafallar el enfoque tradicional. Aunque fue el currículo oficial para la educación básica hasta finales de los 40, encontró resistencia por las viejas autoridades como también por parte de los padres que habitaban las áreas rurales, todos aquellos que habían sido educados dentro de un modelo autoritario de educación no comprendían el énfasis sobre la autonomía del individuo, los intereses del niño, la pregunta como base del aprendizaje, la experimentación y la exploración de la naturaleza, etc.

El currículo técnico es introducido en Colombia alrededor de los años 50, con base a las recomendaciones de las misiones internacionales a través del diseño instrumental y la instrucción programada. Se hizo primero en los establecimientos educativos no formales y luego en la educación formal a través del proyecto conocido como “Renovación curricular”, basado en los procedimientos de la Tecnología Educativa y el Diseño Instrumental. Siguió la lógica de definir objetivos comportamentales, actividades de enseñanza y aprendizaje, y los indicadores de evaluación para asegurar su cumplimiento. Desde entonces, el currículo ha estado unido a esta racionalidad y es interpretado como una estrategia estatal para consolidar la “taylorización de la educación”.

El “currículo crítico” es entendido en nuestro contexto como un enfoque pedagógico opuesto al pensamiento curricular. Tanto investigadores como profesionales han creado una alianza para oponerse a la noción de pedagogía – que personifica la sabiduría de los profesores acerca de qué enseñar, cómo enseñar y para qué, a la noción de currículo – que personifica el control tecnocrático de las escuelas. Esta oposición es considerada como el corazón del campo intelectual de la educación, el campo de la pedagogía y el movimiento pedagógico colombiano todos ellos

centrando sus esfuerzos en reposicionar a los profesores y a la pedagogía como el centro del campo educativo y resistir la noción de currículo impuesto por el gobierno.

Gracias a los esfuerzos del Movimiento pedagógico durante los primeros años de las instituciones democráticas participativas establecidas por la Constitución de 1991, desde 1994 cada escuela tiene la autonomía para definir su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI). El Ministerio de Educación dicta los estándares y las guías pero no puede dictaminar el currículo. No obstante, la falta de una comprensión curricular práctica y teórica, junto con la debilidad del dialogo y la deliberación democrática dentro de las instituciones hizo de la autonomía curricular casi una utopía. La mayoría de las escuelas ha estado adoptando currículos de editores, consultores y de otras instituciones y continúan haciendo lo que ellos estaban haciendo antes de tener el poder de dictaminar sus propios currículos.

En resumen, los investigadores educativos colombianos han substituido un discurso anti currículo por la investigación sobre el currículo como consecuencia de su adherencia a una ideología EMCOMPASSING en un todo valores antiamericanos, anti intervencionistas gubernamentales, y anti tecnocráticos. Basados en esta ideología, aquellos investigadores redujeron la noción de currículo a planificación instruccional, una pedagogía comportamental y a un enfoque de distribución de desarrollo de la investigación. Como resultado, los investigadores han creado un discurso que iguala el concepto de currículo con el control instrumental y tecnocrático de la educación por parte de un gobierno subordinado a los intereses imperialistas. Al hacer esto, la mayoría de los educadores han socavado los estudios curriculares y reducido la posibilidad de examinar críticamente la interacción entre los diferentes sistemas que afectan las experiencias educativas de docentes y estudiantes y por lo tanto, han fracasado en el intento de sustentar el mejoramiento de la calidad de la educación a partir de un enfoque sistemático.

Al evaluar este estado de asunto en retrospectiva, puede evaluarse que los educadores han estado en lo correcto en oponerse a los intentos gubernamentales de introducir un currículo a prueba de docentes pero han estado equivocados al prohibir el currículo y el pensamiento curricular aun desde los programas de preparación docente; una sólida base en el currículo y la pedagogía permitiría a los profesores realmente apropiarse del currículo por medio de la capacidad de desarrollar, experimentar, investigar, mejorar, evaluar, modificar y adaptar las ideas curriculares,

Al apartar a los profesores del pensamiento acerca del currículo sólo los despoja de autoridad y los deja a la merced de marcadores de decisión externos que consideran lo que es importante enseñar, para qué propósitos y por qué medios. Se supone que el conocimiento pedagógico juega este papel pero ha demostrado ser insuficiente en la mayoría de los casos.

Como resultado del pensamiento ideológico acerca del currículo en Colombia ha existido poco interés en el currículo como campo de estudio, aunque hay varias iniciativas recientes que nos permiten pensar que el campo está emergiendo. Así en años recientes hay una línea prometedora de trabajo sobre enfoques curriculares alternativos especialmente en la educación superior pero no limitada a ésta, Parece que el concepto de currículo tiene un futuro prometedor en los trabajos de docentes e investigadores orientados al desarrollo de formas participativas de diseño curricular, currículos socioculturalmente relevantes, currículos basados en proyectos y problemas y la introducción de principios de flexibilidad, interdisciplinariedad e integración del currículo.