

# La deuda curricular que arrastramos en y con la Escuela... ¿Será posible pagarla en lo que queda del siglo XXI?\*

*The curricular debt we bear in, and with,  
the school ...  
Is it possible to settle it in what is left of  
the XXI century?*

Recepción: abril de 2013  
Evaluación: julio de 2013  
Aceptación: febrero de 2014

Artículo de Reflexión

## Resumen

El presente artículo enfatiza sobre la importancia de realizar un cambio en la escuela tradicional, con el objetivo de pensar verdaderamente en la formación de un sujeto. Para ello, se hace un recorrido histórico de la educación, donde se evidencia que existe una deuda curricular porque no se tiene, como tal, un proyecto pedagógico sino un proyecto curricular debido a que no hay una relación entre la pedagogía, como campo del saber, y el currículo. Pensar pedagógicamente, de una manera real,

significa replantear un proyecto pedagógico, político y ético; y de esta manera, pensar en la pedagogía para una nación basada en las necesidades del sujeto. Hay un afán por llenar formatos, redactar informes, pero falta pensar en las verdaderas necesidades del educando. Por lo tanto, se hace una invitación a repensar en la formación de los docentes, para que de esta manera haya una visión pedagógica más amplia.

**Palabras clave:** proyecto pedagógico, currículo, deuda curricular, educación, Facultad de Educación.

Magnolia Aristizábal \*\*

---

1. Este texto fue leído en el mes de octubre de 2014, en el marco de la celebración del 80° aniversario de fundación de la Facultad de Educación de la UPTC.

\*\* Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialidad en Ciencias Sociales de la Universidad Santiago de Cali, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Magister en Educación con énfasis en Currículum.  
maristizabal@unicauca.edu.co





### **Abstract:**

The present document emphasizes on the importance of making a shift in traditional education, with the objective of truly thinking about the personal development on an individual. To that effect, a historical walkthrough on education is done, in which the existence of a curricular debt is made clear because there is not, as such, an educational project but a curricular project due to the lack of a relation between pedagogy, as a field of knowledge, and curriculum. Thinking pedagogically, in a real way,

means to redesign a pedagogical, ethical, and political project and, in this sense, thinking about a national education that is based on the needs of an individual. There is a rush to fill out forms and write reports, but thinking about the real needs of the students is still a requirement. Hence, an invitation is made to rethink in teacher training, so in this way, the pedagogical vision expands more.

**Keywords:** pedagogical project, curriculum, curricular debt, education, Faculty of Education.



*“Tenemos claro que la educación escolarizada hoy dominante, no nos servirá mucho para el porvenir, puesto que ya no les sirve para el presente a quienes ahora la reciben”.*

*José Gimeno Sacristán, 2012*

## 1. El contexto de esta celebración y conferencia

Si se piensa en los ochenta (80) años de existencia de la Facultad de Educación de la UPTC, la cifra lleva a cerciorar que la mayor parte de estos años, alrededor de cincuenta, han transcurrido en medio de la guerra, con un conflicto interno demencial, cuyas cifras son espeluznantes y muy elocuentes. Baste solo tomar un dato: “El informe [se refiere al informe ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad] permite confirmar que entre 1958 y 2012 el conflicto armado ha ocasionado la muerte de por lo menos 220.000 personas, cifra que sobrepasa los cálculos hasta ahora sugeridos” (Bello, 2013, p. 20). Otro dato, el 8 y 9 de octubre se llevó a cabo uno de los Encuentros Regionales para la Paz, el sexto, en la ciudad de Popayán, lugar donde se corroboró un hecho aún más preocupante: uno de los conflictos más sentidos de la región del suroccidente colombiano, aparte del desuso y propiedad de la tierra, es la flagrante ausencia del Estado en todos los órdenes para atender las necesidades básicas de la población, lo cual, diría yo, es una de las más graves violencias que hemos sufrido sistemáticamente todos y cada uno(a) de nosotros(as).

Y como no hay mal que dure cien años ni cuerpo que lo resista, afortunadamente, en estos momentos, se mantiene viva

la esperanza de que en los diálogos de La Habana, entre la guerrilla de las Farc y el gobierno nacional de Juan Manuel Santos, se cristalizará la firma de un acuerdo que ponga fin al conflicto y despliegue la tarea nada fácil de construcción de una paz duradera y estable. ¿Significaría, con la firma de estos acuerdos, que puede llevarse a cabo el anhelo de que el presupuesto para la educación sea ostensiblemente mayor que el presupuesto para la defensa del país? Amanecerá y veremos.

Lo preocupante es que, a lo largo de estos cincuenta años hasta hoy, la política educativa del país ha transcurrido como un mundo paralelo frente a las condiciones reales de existencia de la educación nacional con su sistema, sus actores, sus saberes, sus prácticas. Un ejemplo del momento, es la promulgación del Acuerdo por lo Superior 2034, el cual, desconociendo abusivamente las propuestas de estudiantes y profesores, quiere persistir en una racionalidad excluyente, anclada en la lógica del mercado, que no consulta las necesidades e intereses de quienes más requieren de la educación pública<sup>2</sup>.

## 2. Algunas precisiones conceptuales o... desde qué lugar hablamos

Sospechosa y persistentemente, desde la segunda mitad del siglo XX, ha venido ocurriendo que se considere al currículo y su campo de acción, a través de una visión reducida, técnica e instrumental que lo sitúa exclusivamente en la selección de contenidos para ser incluidos en una malla curricular que se vuelve

---

*2 En el análisis realizado por Aspu-Cauca, en un evento realizado el miércoles 8 de octubre de 2014, en el cual estuvo el CESU, se señalaban algunos aspectos críticos de este documento: se insiste en el estímulo a la demanda de educación superior, se permiten las universidades por concesión, se habla de las bolsas concursables, se insiste en las universidades mixtas, se insiste en la sostenibilidad financiera y no en la sustentabilidad humana, continúa el paralelismo privado de los posgrados en las universidades públicas como estrategia para la consecución de recursos propios, entre otros.*

---

compartimentación o fragmentación del conocimiento y de la cultura. Esta inveterada práctica institucional, en todos los niveles del sistema educativo, se ha enquistado profundamente, muy a pesar de los muchos intentos de comunidades académicas por situarse en otro lugar y otras concepciones.

Así que, en este espacio, hay que insistir en unas ideas-fuerza de lo curricular que enfrenten esta nefasta tradición:

- Un proyecto curricular como proceso, responde, en primerísimo lugar, a un Proyecto Pedagógico Político y Ético.
- Este proyecto pedagógico político y ético, en el orden del pensamiento y la acción para las condiciones de América Latina, se interroga por los procesos de formación de unos sujetos concretos y situados.
- Solo a partir de esta interrogación, se responde a los procesos de selección de cultura y conocimiento, que puedan atender a la formación de ese sujeto concreto y situado. Es lo que, precisamente, sería el Proceso Curricular.
- Las formas y estructuras de ese Proceso Curricular, son deliberaciones públicas, colectivas, críticas, creativas, acordadas entre, con y para los actores del proceso formativo, orientados por ese proyecto pedagógico, político y ético.

de la pedagogía y del currículo. Y por ello, hablamos de la deuda curricular en y para la escuela, entendiendo la escuela como el ámbito institucional escolarizado para cualquier nivel del sistema educativo, porque el currículo, al menos después de la segunda mitad del siglo XX hacia adelante, se convirtió en el concepto hegemónico, desplazando y traslapando a la pedagogía y la didáctica.

### 3. El proceso curricular y la formación de maestros

La primera deuda curricular que ha arrastrado la nación colombiana, es la ausencia, durante 192 años<sup>3</sup>, de una política pública sostenida de formación de educadores que contenga una potente visión de conceptos nodales como los de: educación, pedagogía, formación, maestro-maestra, insertos en un Proyecto Pedagógico Político y Ético que responda contextualmente a las condiciones sociales, culturales y políticas de nuestro país.

En el siglo XIX, el sistema de instrucción pública promulgado por Santander, se forjó en un espíritu utilitarista, con miras a formar a los varones que pudieran ejercer el sufragio y administrar los bienes. Las mujeres estaban excluidas. Y el oficio de maestro fue una labor que arrastró los atavismos de la Colonia, ni siquiera considerada una profesión liberal, pues ello estaba reservado solo para abogados, médicos y sacerdotes. Las escuelas normales que funcionaron en este siglo, sufrieron igualmente los avatares del enfrentamiento entre liberales y conservadores, tanto así, que las primeras maestras traídas de Alemania para la formación de docentes, fueron llamadas ‘rojas’ y condenadas por la Iglesia Católica.

---

*3 Tomamos como referencia inicial, el año de 1821, cuando Santander promulga el primer sistema de instrucción pública, y como final el año 2013, cuando se promulga el Sistema Nacional de Formación de Docentes.*

---

En suma, el proceso curricular responde y está íntimamente relacionado con una potente reflexión en el orden de qué sujeto y subjetividades queremos formar en un contexto determinado. Es decir, el proceso curricular es un asunto primordialmente pedagógico. Esta visión desborda las concepciones reduccionistas



La primera mitad del siglo XX estuvo signada por la hegemonía conservadora, en las primeras tres décadas; y la liberal, en las siguientes dos. De este período liberal, se rescata con especial énfasis el papel de la Escuela Normal Superior, considerada por varios historiadores de la educación como un momento emblemático de la formación de maestros, porque “proporcionó la formación universitaria para los profesores de educación secundaria e incluso universitaria; en su seno se inició un importante proceso de institucionalización no sólo de la profesionalización de la docencia sino también de las ciencias sociales” (Herrera, 1999, p. 226). No obstante, aunque fue el lugar de desarrollo de las ciencias básicas y naturales, también se dio una abierta disputa acerca del lugar de la pedagogía para la formación del maestro. Esto en razón a que, la mayoría de sus profesores fueron intelectuales extranjeros de áreas como geografía (Ernesto Guhl), historia (Paul Rivet, Guillermo Nannetti), ciencias (José Francisco Socarrás), entre otros.

Las primeras facultades de educación, creadas para este mismo período de la Escuela Normal Superior, entre las que se cuenta la de la Universidad Pedagógica de Colombia con sede en Tunja, 1934, se instauraron bajo el influjo de esta disputa, la cual terció claramente hacia una concepción de las ciencias de la educación, donde la pedagogía tuvo un lugar de apéndice porque las ciencias naturales fueron imponiendo su hegemonía, bajo el amparo del positivismo.

### 3.1 Internacionalización del currículo como estrategia de modernización y globalización

Está ampliamente documentado por diferentes autores (Martínez Boom, 1994; Noguera, 1995; Aristizábal, 2008 y 2012; Lago *et al.*, 2014), que el campo del currículo, como teoría y como práctica, se instaló en Colombia fruto de una estrategia de internacionalización que arrancó con la reunión de Punta del Este-Uruguay en 1961 y se desplegó a través de sucesivas reuniones de los Ministros de Educación de América Latina, bajo la impronta de dos conceptos clave: desarrollo y planeación.

En Colombia, fue el Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de Educación de 1975, el que definió un proceso “modernizador” de la educación mediante la estrategia de Renovación Curricular, la cual contó con asesoría extranjera y personal formado, y que desarrolló los objetivos de mejoramiento de los currículos; formación y perfeccionamiento docente; y producción y distribución masiva de materiales y medios educativos. Este es el momento específico de introducción y diseminación de la teoría curricular de visión técnico-instrumental.

Si se hace una revisión de lo acontecido en los distintos países de América Latina para las décadas del setenta y ochenta del siglo XX, se pueden encontrar muchas similitudes, que permiten afirmar que la “internacionalización” del currículo se produjo como una estrategia global y una política educativa sostenida, desde las concepciones de desarrollo y planeación,

---

*La primera mitad del siglo XX estuvo signada por la hegemonía conservadora, en las primeras tres décadas; y la liberal, en las siguientes dos.*

---

las cuales marcaron una matriz de racionalidad del llamado “currículo” enfocado hacia la planeación educativa en clave de eficiencia y eficacia, predicción y control.

Este tipo de “internacionalización” obró como estrategia homogeneizadora<sup>4</sup> en América Latina, permitiendo la entrada de una visión técnico-instrumental de la planeación educativa a través del clásico Modelo Curricular por Objetivos o Modelo Tyleriano. Las consecuencias de ello se han venido registrando, de forma incesante, en los “resultados”<sup>5</sup> de la política, que muestran pobres avances en su promesa de conseguir calidad y cobertura para la educación en América Latina.

De 1975 a 1994, fecha esta última en la cual en Colombia se promulgó la Ley General de Educación, transcurrieron veinte años de trabajo sistemático de introducción, implementación y desarrollo de la perspectiva curricular que hemos mencionado. Durante esos largos años, se fueron incorporando una serie de conceptos asociados con la calidad de la educación como: adecuación curricular, integración curricular, flexibilización curricular, mapa educativo, promoción automática. A partir de la promulgación de la Ley General de Educación hasta el año 2001, se vivió un idilio de transformación, pues las instituciones educativas ganaron en autonomía y participación, a fin de construir sus propios proyectos educativos institucionales, los cuales mostraron en esos escasos cinco años, que los efectos de la política anterior de dependencia a las directivas emanadas del Ministerio de Educación Nacional habían hecho claramente la tarea de mantener un *statu quo*. Esta afirmación se

demuestra fácilmente con las prácticas de construcción de los proyectos educativos institucionales, que en la mayoría de los casos, fueron contratados por las instituciones educativas a “expertos”, negando la posibilidad de la elaboración colectiva y participativa de propuestas curriculares que resultaran significativas para las comunidades, y realizadas por -y con- los actores implicados.

### 3.2 Conceptos asociados: desarrollo y planeación

Lo que en su momento, décadas del sesenta y setenta del siglo XX, podría llamarse internacionalización del currículo, a modo de política regional para América Latina, estuvo direccionada por el auge del desarrollismo<sup>6</sup> como promesa que se impuso para resolver los problemas de la educación. Esa visión de desarrollo de entonces, la cual proclamaba la consigna de que la “educación era el motor del desarrollo”, anclada en la concepción del crecimiento económico y en la idea lineal de progreso, fue el sustento teórico, entre otros, para las reformas educativas que se fundaron en la perspectiva curricular de corte técnico-instrumental y que tuvieron su más amplio desenvolvimiento con la tecnología educativa.

El balance de los logros de esta política muestra el fracaso. Los informes de cobertura, calidad, gratuidad, alfabetismo, deserción, son desalentadores. Véase, por ejemplo, el análisis realizado por Marco Raúl Mejía (2006), en el cual el autor señala los desbalances registrados en todos los indicadores, que muestran con claridad y hasta la saciedad, la falacia, muchas veces encubierta con eufemismos, de las decisiones en materia educativa.

---

4 Véase el anexo titulado “Reforma Educativa en Latinoamérica: 1960-1980” en el libro de Martínez Boom, a (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*, Anthropos, Barcelona, en el cual se ve con detalle las diferentes decisiones que se tomaron en los países de América Latina durante este periodo, respondiendo a ese proceso homogeneizador.

5 Se utilizan las comillas en tono de sospecha.

6 Téngase en cuenta que esta visión desarrollista operó también para otros sectores distintos a la educación como la economía, la comunicación, la sociología, la llamada transferencia de tecnología, entre otros.





Esta perspectiva curricular, de corte anglosajón, tuvo sus efectos concretos en la formación de maestros, pues se registró, al unísono, con la ampliación de la cobertura de la educación básica primaria y secundaria, la proliferación de facultades de educación que formarían a los(as) maestros(as) que debían atender estas necesidades para las diferentes regiones del país. Un dato interesante, y que debería estar investigado, es la forma como los maestros y maestras formadas en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica de Colombia, luego UPTC, se diseminaron por todas las regiones de Colombia, y llegaron a las nacientes facultades de educación de otros departamentos del país<sup>7</sup>.

Como se ha dicho, esta irrupción de la teoría curricular de corte anglosajón marcó un tipo de formación para maestros y maestras en el diseño instruccional, que se volvió expedito en el desarrollo de la estrategia de Renovación Curricular de 1978 en adelante, hasta llegar a 1994 con la promulgación de la Ley General de Educación. En este momento, se puede marcar una segunda deuda curricular, que se traduce, en la política educativa nacional, en un desconocimiento de la pedagogía como saber, siendo esta desplazada, reemplazada, traslapada, por una perspectiva curricular hegemónica de corte eficientista que se impuso por décadas, a pesar de la presencia del Movimiento Pedagógico Nacional, surgido en 1982 en Bucaramanga, precisamente para responder a esta nefasta política y proponer el rescate de la tarea del maestro como productor de saber pedagógico.

Los esfuerzos de este movimiento, quizás, pudieron verse reflejados mucho después,

cuando en 1998, a través del famoso Decreto 272 (actualmente derogado), se reconoció a la Pedagogía como saber fundante del maestro, se organizó la formación en las Escuelas Normales y las Facultades de Educación a través de los llamados núcleos del saber pedagógico y se inició tímidamente la formación del maestro como un investigador de su propia práctica.

En medio de estos fracasos, en la última década del siglo XX y primera década del siglo XXI, la estrategia de internacionalización devino en globalización, con conceptos aparejados como el de competencias y estándares de competencias, fruto de los desarrollos de las políticas neoliberales nacionales que en educación han tenido repercusiones específicas como la Ley 715 de 2001, conocida como ley de las “fusiones”<sup>8</sup> de las instituciones educativas, y todas las disposiciones posteriores que actualizaron la matriz de racionalidad de la predicción y el control, llevándola a expresiones casi esquizofrénicas, en las cuales el meticuloso detalle de la planeación curricular y sus evaluaciones hacen perder de vista, con mucha facilidad y de forma muy expedita, el propósito de formación en cualquier programa educativo.

### 3.3 Desarrollo zombi y currículo

Esta reflexión nos lleva a las preguntas ¿Planeación curricular, para qué? ¿Planeación curricular, con quiénes? En respuesta a estas inquietudes, es necesario acudir a la interesante visión del profesor uruguayo Eduardo Gudynas (2012), quien se atreve a calificar el orden actual como la existencia de un ‘desarrollo zombi’. El autor usa esta metáfora para

---

*7 En mi caso personal, recibí directamente el influjo de esta formación, pues la facultad de educación de la Universidad Santiago de Cali, década del setenta del siglo XX, contaba con numerosos maestros egresados de la UPTC. Mismo caso puede decirse de la facultad de educación de la Universidad del Cauca, creada en 1975.*

*8 Estrategia que consistió en reunir hasta cinco (5) instituciones educativas de educación básica y media bajo la dirección de un único “gerente educativo”, a fin de hacer más “eficientes” las metas en calidad y cobertura.*

---

mostrar cómo, a pesar de los intentos de transformación del concepto de desarrollo como crecimiento económico, aún hoy en el siglo XXI, seguimos prisioneros de esta idea, y por tanto se refiere a cómo el desarrollo zombi “parece muerto pero siempre revive”. Lo zombi nos come el cerebro, se alimenta de él, y nos convierte en autómatas, mediante la maximización del consumo, la ausencia de moral, la falta de responsabilidad y la presencia arraigada de la injusticia.

9 *División del trabajo productivo por tareas, controladas, para alcanzar la máxima productividad.*

10 *“El toyotismo es un modelo de organización del trabajo que desplazó el modelo fordista, modelo industrial de la segunda mitad del siglo XX, en donde la introducción de innovaciones tecnológicas implicaba la sustitución de factores de menos productividad por otros de más productividad. El toyotismo, experimentado en Japón en la fábrica de Toyota, construye su organización desde la idea de calidad, producto justo a tiempo, producción en pequeñas unidades productivas, con control estadístico de la producción y regulación del tiempo de producción”* (Mejía, 2006, p. 196).

11 *O lo que se denomina en Colombia como “tasa técnica” que consiste en establecer la relación entre el número de estudiantes atendidos por profesor, independientemente del contexto de la institución educativa, disposición emanada de la Ley 715 de 2001. Además, con diferentes medidas como: la introducción de otras modalidades de contratación de docentes como las Órdenes de Prestación de Servicios; la entrega de colegios en concesión al sector privado; entrega de las funciones de administración y vigilancia a auditorías externas*

A este fenómeno asistimos en la educación mediante la profundización de las exigencias de la planeación curricular de una forma tan detallista, y al diligenciamiento de miles de formatos para entregar distintos tipos de informes, una parafernalia sin fin, que se va paulatinamente entrando en un automatismo que oculta o excluye, de manera sostenida, la tarea fundamental de la educación: la contribución a la formación de seres libres, autónomos y críticos. Con efectos muy negativos sobre las condiciones de la labor docente, que lleva aparejado un estado de malestar ostensible.

Estos efectos, además, se expresan de forma significativa en el campo amplio de la formación docente y en el de la profesionalización docente o desarrollo profesional. La modernización ha operado en la construcción de subjetividad del maestro, realizando una presión sistemática sobre su profesionalidad, de manera que se constituya en un simple funcionario que recibe prescripciones realizadas por expertos para ser ejecutadas en las aulas de clase, sin tiempo para pensar. Lo que en las décadas del sesenta, setenta y ochenta del siglo XX se registró como una forma de taylorización<sup>9</sup> de la

educación (Mockus, 1983); en la primera década del siglo XXI, es la toyotización<sup>10</sup> de la educación (Mejía, 2006), llegando a situaciones en las cuales el ser del maestro se ve abocado a no alcanzar ni siquiera los ideales del sujeto moderno. Se halla tan sumergido en el diligenciamiento de formatos, rendición de cuentas, entrega de evidencias y atención a un gran número de estudiantes –sistema de percapitación<sup>11</sup>–, que fácilmente se encuentra en un laberinto que no le permite reflexionar colectivamente sobre los procesos de formación que está enfrentando. Es lo que se denomina un proceso creciente de despedagogización de la vida escolar, en el cual el maestro pierde paulatinamente su condición de intelectual y trabajador de la cultura.

### 3.4 Al fin una política de formación de maestros y maestras...

Tendríamos que esperar hasta el 2013, 15 largos años después del Decreto 272 de 1998, para que finalmente, y por primera vez, se promulgue un sistema nacional de formación de educadores, titulado “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política”, el cual ya ha producido los lineamientos para las licenciaturas en educación (2014) en el país, en el marco de las políticas de acreditación. Este sistema se estructura en tres ejes fundamentales: la pedagogía, la investigación y la evaluación, para tres subsistemas: formación inicial, en servicio y avanzada. ¿Será que por fin este sistema atenderá a las deudas curriculares mencionadas, o quizás nos enfrentemos nuevamente al arribo de una tercera deuda curricular? De ello se hará mención en este último apartado.





#### 4. La formación de maestros en lo que queda del siglo XXI... ¿más de lo mismo? o ¿una esperanza fundada?

*La educación universal por medio de la escolarización no es factible. No sería más factible si se la intentara mediante instituciones alternativas construidas según el estilo de las escuelas actuales.*

*Ni unas nuevas actitudes de los maestros hacia sus alumnos, ni la proliferación de nuevas herramientas y métodos físicos o mentales (en el aula o en el dormitorio), ni, finalmente, el intento de ampliar la responsabilidad del pedagogo hasta que englobe las vidas completas de sus alumnos, dará por resultado la educación universal.*

*Iván Illich, 1985*

Pensemos por un momento, qué están aprendiendo las jóvenes generaciones y en qué lugares. Y llevemos esta pregunta, a lo que están aprendiendo los futuros maestros hoy, en los programas de licenciatura, a lo largo y ancho del país. A veces, resulta más fácil resolver estas inquietudes desde la negación: por un lado, las jóvenes generaciones de maestros y maestras tienen muy baja formación en historia y geografía de Colombia; no cuentan con el dominio de una segunda lengua; conocen muy parcialmente las distintas culturas del mundo; tienen una alta despolitización de la vida nacional; leen muy poca literatura; asisten escasamente a exposiciones de pintura, documentales, visitas a museos, entre otros muchos asuntos de la vida cultural de un país. Por otro lado, están sobresaturados de información a través

del uso de las Tics, aprendiendo muchas otras cosas con sus pares en los espacios menos convencionales, es decir, por fuera de la escuela.

Según un estudio realizado por la Fundación Compartir (2014), titulado “Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos”, se afirma que,

La oferta de programas de formación docente en Colombia es excesivamente amplia y heterogénea y hay muy pocos programas que hacen énfasis en la práctica docente y la investigación pedagógica. Al compararlo con otras carreras, los programas de formación docente en Colombia no son muy apetecidos, no atraen a los mejores bachilleres y, aunque existen algunas becas del gobierno para la formación docente, estas son escasas respecto al número de maestros requeridos. Además de esto, los análisis realizados muestran que las competencias en Escritura, Razonamiento Cuantitativo y Competencias Ciudadanas de los graduados de programas de formación de docentes (medidas a través de la Prueba Saber Pro) son inferiores a las de los graduados de otras carreras; solo en el área de Lectura estas diferencias no existen.

El estudio demuestra que en el mundo entero la calidad de la educación depende de la calidad de los maestros. Por supuesto que otros factores también influyen en la calidad educativa: por ejemplo, el currículo, los materiales didácticos, el equipamiento y autonomía de las escuelas. Pero no existe ningún país con buena educación sin

---

*Según un estudio realizado por la Fundación Compartir (2014) titulado “Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos”,*

---



buenos maestros. En los casos de mayor éxito (Singapur, Corea, Finlandia, Ontario) los mejores bachilleres estudian para ser maestros y se preparan en las mejores universidades o institutos del país. Los maestros tienen una remuneración competitiva con la de cualquier otra profesión y grandes oportunidades de formación en servicio, con el apoyo de tutores, especialmente en los primeros años, y mediante una amplia oferta de cursos de buena calidad.

En Colombia, y en otros países con educación de baja calidad, sucede exactamente lo contrario. Los bachilleres con altos resultados en las pruebas SABER no escogen la docencia como carrera, la calidad de la mayoría de los programas pedagógicos y de formación en servicio es muy deficiente, la remuneración de los docentes no es suficientemente atractiva, los nuevos maestros no encuentran suficiente apoyo para desarrollar bien su capacidad pedagógica y la carrera docente no es bien valorada por la sociedad (Resumen Ejecutivo del informe, p. 9).

Frente a los diversos aspectos señalados en este documento, es menester dejar algunas ideas-fuerza para atender a la problemática de la formación de educadores desde lo curricular. Para ello, se acudirá a los planteamientos de dos autoras contemporáneas, una norteamericana, Elizabeth Ellsworth, y otra, española, María Acaso. Ambas consideran que la pedagogía es un acto performativo, que significa dar cuenta de un acontecimiento que nunca es el mismo, que está históricamente situado en un

contexto específico de formación, lo cual requiere de una postura artística, en tanto acto creativo, y una postura ético-política, en tanto relación pedagógica (Acaso y Ellsworth, 2011, p. 15).

El desarrollo de esta primera idea-fuerza se acompaña de otras dos fundamentales. Elizabeth Ellsworth ofrece el concepto de modo pedagógico de direccionalidad como:

el lugar en el que la construcción social de conocimiento y del aprendizaje se hace profundamente personal. Es una relación cuyas sutilezas pueden dar forma y deformar vidas, pasiones por aprender y dinámicas sociales más amplias... La pedagogía como relación social es muy cercana. Te toca directamente ahí: en tu cerebro, tu cuerpo, tu corazón, en tu sentido del yo, del mundo, de los otros, y de las posibilidades e imposibilidades de todos estos territorios (Acaso y Ellsworth, 2011, p. 21).

Por tanto, se afirma en la imposibilidad de la enseñanza como tradicionalmente se ha venido entendiendo, pues el inconsciente, tanto del maestro como del estudiante, no se revela completamente en la relación pedagógica; por ello, María Acaso nos plantea la metáfora del currículo-placenta como alternativa a todas las visiones anquilosadas de lo curricular. En sus palabras,

Nadie sabe cómo es una placenta... Nadie la admira cuando se produce un alumbramiento (su expulsión tras el parto) a pesar de su increíble generación y su increíble vida: es un órgano creado con la misión de alimentar al ser en gestación y, una

---

*Frente a los diversos aspectos señalados en este documento, es menester dejar algunas ideas-fuerza para atender a la problemática de la formación de educadores desde lo curricular. Para ello, se acudirá a los planteamientos de dos autoras contemporáneas.*

---



vez cumplido su objetivo, el órgano se retira, se marcha, sale para dejar que la nueva vida a la que alimentaba empiece a alimentarse por sí misma. Por este juego metafórico es por el que he elegido la placenta como sistema de representación, porque considero que la educación ha de ser un proceso de paulatino abandono, de paulatina lejanía, de desprendimiento. De dar pero sobre todo de dejar una vez que lo dado se ha convertido en otra cosa, como lo que ocurre con el alimento que las madres transmitimos a nuestros hijos a través de la placenta (Acaso y Ellsworth, 2011, p. 22).

Las implicaciones pedagógicas y curriculares de estas ideas-fuerza para la formación de maestros y maestras estarían dadas por el abandono de los atavismos de la escolarización, prestándole atención a los planteamientos de Iván Illich (1985), quien nos invita a pensar y actuar la educación y la formación por fuera de la actual escuela. No es en la institucionalidad, en crisis de comienzos del siglo XXI, donde podremos formar y forjar los(as) maestros(as) en lo que queda del siglo. Tenemos que hacer un gran esfuerzo creativo, artístico, humanista, ético y político para no seguir alimentando la medusa.

¿Seríamos capaces de situar la formación de maestros(as) por fuera de la actual

escuela?, ¿seríamos capaces de abandonar la insistente directividad de nuestras acciones y adoptar la interesante idea de descubrir, día a día, los modos de direccionalidad que empleamos y que, de nuestros inconscientes, está marcando la relación pedagógica?, ¿seríamos capaces de proponer un currículo-placenta con alimentos tan nutritivos como las artes –ojalá todas y según el deseo de los actores de la formación– y los nuevos lenguajes explorados y a disposición por las TIC?, ¿seríamos capaces de ver más cine, leer más literatura, ver más exposiciones con nuestros estudiantes, futuros maestros(as), para aprender historia y geografía del país y del mundo?, ¿seríamos capaces de construir otros lenguajes para nombrar lo que hacemos en la tarea de formación, en vez de seguir reproduciendo términos como objetivos, logros, estándares, competencias, perfiles?, ¿seríamos capaces de conversar más en los contextos de formación y dictar menos?

La solución de estas preguntas podría situarse en espacios urbanos y rurales por fuera de las cuatro paredes de las aulas-jaulas; pero, para ello, necesitaremos mucho coraje, visión, amplitud de pensamiento, autonomía, práctica de la libertad. Un anhelo freireano que aún está por verse. ¿Cuándo será?

---

*Las implicaciones pedagógicas y curriculares de estas ideas-fuerza para la formación de maestros y maestras estarían dadas por el abandono de los atavismos de la escolarización, prestándole atención a los planteamientos de Iván Illich (1985), quien nos invita a pensar y actuar la educación y la formación por fuera de la actual escuela.*

---

## Referencias

- ACASO, M., & Ellsworth, E. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.
- ARISTIZÁBAL, M. (2008). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo. Voces y miradas al paradigma anglosajón en educación, Colombia: 1960-1975*. Popayán: Universidad del Cauca - Rudecolombia.
- ARISTIZÁBAL, M. *et al.* (2012). ¡Tan cerca y tan lejos! De la Renovación Curricular a la Ley General de Educación: Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Puntoaparte Bookvertising.
- GUDYNAS, E. (2012). El desarrollo actual es un Zombi. *En Com-Ambiental. Periodismo sustentable+Observatorio de Medios*. Buenos Aires. Recuperado el 10 de octubre de 2012, de: <http://www.comambiental.com.ar/2012/10/gudynas-el-desarrollo-contemporaneo-es.html>.
- HERRERA, M.C. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: UPN/Plaza & Janés.
- ILLICH, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*, México. Recuperado el 15 de octubre de 2014, de: <http://www.resistenciavegana.es/descargas/Fanzines%20Variados/Tematica%20Pedagog%C3%ADa%20Libertaria/La%20Sociedad%20Desescolarizada/La%20Sociedad%20Desescolarizada.pdf>.
- MARTÍNEZ BOOM, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos.
- MEJÍA, M.R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- MOCKUS, A. (1983). *Tecnología Educativa como taylorización de la educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.