

HACIA UN CURRÍCULO PARA LA FORMACIÓN POLÍTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE PACES EN COLOMBIA

En este escrito se realiza una apuesta teórica para plantear los fundamentos que se deben tener en cuenta en la estructuración de una propuesta de currículo que propenda por la formación política y la construcción de paces en Colombia. Inicialmente se analizan las diferencias conceptuales que existen entre las teorías del currículo y los discursos sobre el currículo, con el fin de determinar cuál de los dos caminos resulta más apropiado para alcanzar el propósito antes planteado. Luego, se hace una crítica a la manera convencional de estructurar los currículos desde los poderes hegemónicos y se resalta la importancia de vincular las experiencias de los sobrevivientes del conflicto interno armado en la estructuración de propuestas de currículo para la formación política y la construcción de paces, como un aporte que permite potenciar el desarrollo legal y curricular propuesto por el gobierno nacional para la llamada Cátedra de la Paz.

Palabras clave: currículo, identidad, discurso, formación política, construcción de paces.

Origen del artículo

Artículo de reflexión derivado del proyecto de investigación "Construcción de paces en escenarios de conflictos. Hacia la consolidación de culturas de paz", puesto en marcha desde el año 2015 y proyectado hasta el 2018, cuyo objetivo es estructurar una propuesta de currículo de educación para la paz a partir de experiencias significativas sobre lo enunciado en el título.

Cómo citar este artículo

Bustamante Sierra, V.L. (2016). Hacia un currículo para la formación política y la construcción de paces en Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 158-165.

TOWARDS A CURRICULUM FOR THE POLITICAL FORMATION AND FOR THE CONSTRUCTION OF PEACE IN COLOMBIA

This paper states a theoretical commitment to present the foundations that should be considered for the structuration of a curriculum proposal that pursues the political formation and the construction of peace in Colombia. Initially, the conceptual differences that exist among the curriculum theories and their rhetoric are analyzed with the purpose of determine which of both methods appears more suitable to achieve the purpose stated before. Afterwards, a criticism about the conventional manner to structure curricula from hegemonic powers is made. And the importance of involving the experiences gained by the internal military conflict survivors in the structuration of curriculum proposals for the political education and the construction of peace, is highlighted as a contribution that allows the leverage of the legal and curricular development proposed for the national government for the alleged Chair for Peace.

Key words: curriculum, identity, rhetoric, political formation, peace construction.





Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 - Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Hacia un currículo para la formación política y la construcción de paces en Colombia

Introducción

Antes de iniciar esta reflexión, es perentorio aclarar que para el desarrollo del tema planteado se asume el camino de los discursos sobre el currículo, ya que se considera que este resulta más acertado que el de las teorías del currículo, en tanto que “una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia relativamente independiente de la teoría. Un discurso, en cambio, produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe” (Da Silva, 1999, p.4).

En este sentido, un currículo para una formación política que propenda por la construcción de paces en Colombia, será un discurso que va elaborando su objeto en la medida que se construye a sí mismo como discurso. No se concibe por tanto,

Vizney Leonardo Bustamante Sierra¹

¹Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas. Especialista en Gerencia Educativa, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas. Master II en Sciences Humaines et Sociales: Education, Travail et Formation, Université Paris Est Créteil (Francia). Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Integrante del grupo de investigación “Educación y Formación de Educadores”, Universidad Católica de Manizales. Docente de Postgrados en Educación, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. vilebu36@yahoo.es

la formación política para las paces como un objeto ajeno al currículo, sino como un objeto en permanente elaboración, que se construye de manera paralela al discurso curricular que de él se genera.

Sin embargo, no se puede desconocer que desde el enfoque de las teorías del currículo, también se hace un aporte interesante a la propuesta planteada, porque

En las teorías del currículo, la pregunta "¿qué?" nunca está separada de otra importante pregunta "¿cómo deben ser las personas?", o mejor, "¿qué es lo que ellos y ellas deberán ser?". Al final el currículo busca precisamente modificar a las personas que van a "seguir" ese currículo (Da Silva, 1999, p.5).

De allí que una formación política para la construcción de paces en Colombia requiere de un currículo que favorezca la transformación de las personas que serán afectadas por dicha propuesta; un currículo emancipador que no sea construido por las fuerzas que ostentan el poder, en este caso, de definir los lineamientos curriculares, sino que provenga de las bases, es decir, de las mismas personas que harán vida ese currículo; en este sentido, Michael Apple, (citado por Torres, 2005) hace una crítica al afirmar que

Como resultado de la política educativa que en un momento histórico concreto se piensa y se legisla, también estas instituciones «en última instancia ayudan en la producción del conocimiento técnico-administrativo requerido, entre otras cosas, para expandir mercados, controlar la producción, el trabajo y las personas, abordar la investigación básica y aplicada que necesita la industria y crear las necesidades artificiales extendidas entre la población» (p. 199).

Las consideraciones anteriores llevan a plantear la pregunta por quién ejerce el poder detrás de la estructuración de los currículos en Colombia, esta permite inferir que el currículo, las teorías del currículo e incluso algunos discursos sobre el currículo, se convierten en muchos casos, en el instrumento mediante el cual unas fuerzas dominantes, que la mayoría de las veces son ocultas, moldean el tipo de personas que necesitan para el

cumplimiento de sus intereses, pues es evidente que "privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar entre múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder" (Da Silva, 1999, p.6).

Cuando las fuerzas dominantes que estructuran y determinan el currículo privilegian algunas dimensiones o desarrollan algunas habilidades por encima de otras, propenden por una homogenización cultural en los sujetos que intervienen en el desarrollo de los lineamientos que el currículo contiene, lo que implica que todo discurso que se realice sobre este, debe responder a aquellos intereses hegemónicos que están presentes desde su formulación y que se evidencian en su ejecución. Esto se presenta porque "las teorías del currículo no están, en este sentido, situadas en un campo "puramente" epistemológico, de competencia entre teorías "puras". Están activamente envueltas en la actividad de garantizar consenso, de obtener hegemonía. Están situadas en un campo epistemológico social" (Da Silva, 1999, p.6).

Al abordar el asunto de la hegemonía que busca su legitimación en los discursos epistemológicos sobre el currículo, emerge la discusión sobre el campo social en el que el currículo se convierte en acción. Así, se habla de contextos escolares específicos que se convierten en laboratorios sociales en los que cada currículo permite "crear" los seres que han sido pensados desde los poderes hegemónicos que lo han estructurado. Sin embargo, ante la homogenización cultural, producto de la imposición de las fuerzas hegemónicas, emerge de manera paralela la reafirmación de identidades específicas. Por esto, Castells (2010) afirma que

En las últimas décadas han coexistido a nivel mundial dos procesos paralelos: la globalización, por un lado, y la reafirmación de diversas identidades culturales, por otro. Ambos procesos están interrelacionados, ya que la homogeneización cultural con la que suele asociarse a la globalización implica una amenaza a las culturas locales, las identidades específicas (p.254).

Lo anterior permite inferir que un currículo que propenda por la formación política y la construcción



de paces en Colombia, debe generar espacios que permitan el fortalecimiento de las identidades específicas; es decir, de aquellas que según Aranda (1998), emergen de las historias creadas por los hombres dentro de una sociedad, en oposición a los procesos de homogenización cultural, que en la mayoría de las veces son impuestos de manera arbitraria.

Cabe advertir que la reafirmación de las identidades específicas no puede estar dirigida a acentuar las diferencias en detrimento de otros aspectos relevantes como la cultura, así lo ilustra Vejar (2013), cuando recuerda que “desde 1960, la palabra cultura ha girado sobre su propio eje y ha empezado a significar la afirmación de identidades específicas nacionales, étnicas, sexuales, regionales en vez de su superación” (p.8).

Para prevenir que el fortalecimiento de las identidades específicas que aquí se propone, devenga en una reafirmación radical y arbitraria, que se acerque a los métodos impositivos utilizados en los procesos de homogenización cultural –y curricular-, conviene tener presente que la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad (Berger y Luckman, 1991), motivo por el que no resulta lógico reafirmar de manera radical la identidad sobre las demás expresiones de la cultura.

Un currículo para la formación política y la construcción de paces

Hablar de un currículo para la formación política y la construcción de paces, implica hablar de un currículo pensado dentro del ámbito de lo social, que responda a las necesidades de construcción de la subjetividad política de cada uno de los miembros que conforman una comunidad educativa y que al mismo tiempo, favorezca la alteridad entre dichas subjetividades.

La formación política se entiende como una actividad formativa, pero ante todo, como una actitud y disposición para ejercer activamente un rol político como ciudadano, de manera ética y eficiente. En este caso, su enfoque corresponde a los postulados pedagógicos de la propuesta de John Dewey (1958) de *aprender haciendo*, ya que se considera que una manera de generar espacios de formación política en escenarios educativos es vinculándolos a la comunidad en la formulación de propuestas para la construcción de paces, a partir de sus propias experiencias de vida.

Se parte del presupuesto de que no se puede concebir la formación política sin que haya participación política; por este motivo, los procesos de formación política para la construcción de paces

asumen el carácter práctico, activo y proactivo de la formación humana. Además, se utiliza la expresión “*construcción de paces*” como una categoría epistémica que se ubica en los nuevos horizontes investigativos para la paz y que se deriva de la noción de ‘*paz imperfecta*’, teniendo en cuenta que con este concepto se definen “aquellos espacios e instancias en las que se pueden detectar acciones que crean paz, a pesar de que estén en contextos en los que existen los conflictos y la violencia” (Muñoz & Molina, 2009)¹.

Se asume que en ningún contexto humano es posible hablar de una construcción de la paz perpetua o absoluta, en sentido de concebir la paz como la ausencia de conflictos, en tanto que el conflicto es inherente a la ontología del ser humano. Por tanto, de lo que se puede hablar es de manifestaciones de paz, de donde se deriva la categoría “*construcción de paces*”, partiendo de que “la regulación pacífica, compleja e imperfecta de los conflictos humanos ofrece un marco novedoso para la comprensión y actuación ante la vida y la sociedad como parte de la construcción de distintas expresiones de paz” (López, 2014, p.117).

Al revisar la categorización de las Teorías del Currículo ofrecida por Da Silva (1999), se encuentra que las características antes descritas hacen parte de las llamadas Teorías Pos-críticas.

TEORIAS TRADICIONALES	TEORIAS CRITICAS	TEORIAS POS-CRITICAS
Enseñanza	Ideología	Identidad, alteridad,
Aprendizaje	Reproducción cultural y social	diferencia
Evaluación	Poder	Subjetividad
Metodología	Clase social	Significación y
Didáctica	Capitalismo	discurso
Organización	Relaciones sociales	Saber-poder
Planeamiento	de producción	Representación
Eficiencia	Concientización	Cultura
Objetivos	Emancipación y liberación	Género, Raza, Etnia, Sexualidad
	Curriculo oculto	Multiculturalismo
	Resistencia	

Figura 1. Categorización de las teorías del currículo.
Fuente: Da Silva, T.T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro. p.7.

¹Documentos del curso Fundamentos de los estudios para la paz y los Derechos Humanos.

Sobre este punto, María Elena Ortiz (2012) ofrece una explicación sobre las diferencias conceptuales que existen entre las concepciones críticas y las concepciones pos-críticas del currículo:

Una de las fracturas entre un análisis crítico y poscrítico del currículo está alrededor de la cuestión de la verdad. Los grandes debates críticos giraron alrededor de por qué ciertos conocimientos y no otros formaban parte del currículo. En las teorías poscríticas se disloca para aquello que es considerado verdad, es decir, cuáles conocimientos y por qué procesos llegan a ser considerados verdaderos (p.53).

Atendiendo a la categorización ofrecida por Da Silva (2001) y la explicación de Ortiz (2012), se puede afirmar que el propósito que aquí se persigue se puede configurar a la luz de las teorías pos-críticas; sin embargo, desde el principio se ha venido defendiendo la idea de que resulta más apropiado hablar de discursos que de teorías sobre el currículo. Por tal motivo, se propone que el currículo para la formación política y la construcción de paces en Colombia se estructure en términos de *discurso pos-crítico*, el cual debe ser la integración entre el saber científico sobre el currículo y el saber científico generado a partir del conocimiento del campo social en el que se aplica el currículo; sin embargo, se debe tener en cuenta que

[...] esta producción (de conocimiento) no siempre tiene lugar sin una aparición de fisuras al mismo tiempo, sin la creación de contradicciones, lo que proporciona diversas oportunidades para realizar aprovechamientos más democráticos de este conocimiento técnico-administrativo y ponerlo al servicio de otras clases y grupos sociales más desfavorecidos (Torres, 1998, p. 199).

Hablar de la posibilidad de generar aprovechamientos más democráticos del conocimiento producido por los discursos sobre el currículo y de estos, a la luz de los contextos sociales en los que se aplica, abre una posibilidad para proponer otras maneras de formular y enriquecer los lineamientos curriculares, ya que se debe tener en cuenta que “la vida social en general y la pedagogía y el currículo en particular, no son producto solo de dominación y control. Debe haber un lugar para la oposición y la resistencia,

para la rebelión y la subversión" (Giroux, citado por Da Silva, 1999, p.27).

Partiendo de la idea de que los discursos sobre el currículo además de construir su objeto –a diferencia de las teorías del currículo– y de ser estructurados por poderes hegemónicos, se convierten en 'espacios' que permiten la divergencia y la resistencia, y teniendo en cuenta que, según Torres (1998), el conocimiento producido desde los discursos sobre el currículo debe ponerse al servicio de otras clases y grupos sociales más desfavorecidos, se puede establecer que una de las características esenciales del currículo que aquí se propone es la articulación de propuestas prácticas (aprender haciendo) para la construcción de paces, que surjan de un ejercicio democrático, en el que se generen espacios de divergencia y de propuestas alternativas que conlleven a la formulación de nuevos lineamientos curriculares, que se planteen desde la base; es decir, desde las comunidades educativas, que en el panorama curricular actual, son un sector desconocido e incluso invisibilizado desde los poderes hegemónicos que estructuran el currículo.

En este caso, el curriculum está inspirado en modelos pedagógicos sociales, por lo que la concepción curricular pone énfasis en proporcionar contenidos y valores para que los alumnos se formen en medio de la sociedad y ayuden a la reconstrucción social de la misma; en esta visión toman relieve los procesos de autonomía, autorregulación, etc. (Flórez, 2005, p.287).

El papel del docente-sobreviviente en la estructuración del currículo

Es importante tener en cuenta que así como el estudiante, el docente también es un sujeto político que impulsa los procesos educativos que se adelantan en el país y que por razón de su labor, tiene una relación directa con los demás actores de las comunidades educativas a las que pertenecen y que como consecuencia del conflicto interno armado que ha vivido Colombia en las últimas décadas, en las instituciones educativas se encuentran docentes que no solo han sido víctimas, sino *sobrevivientes*.

El concepto de *sobrevivientes* permite ir más allá de la noción de *víctimas* y se utiliza para hacer referencia a las personas afectadas por hechos victimizantes que se presentan dentro del conflicto armado, pero que han superado el estado de víctimas a partir de su participación activa en los procesos de asistencia, atención y reparación; por este motivo, en algunos estudios realizados desde victimología, se afirma que "la situación de sobrevivientes les da diferentes posibilidades, como la de ser sujetos de la reconstrucción de sus proyectos de vida" (López, 2005, p.21).

De allí que se pueda afirmar que en las comunidades educativas se encuentran *docentes-sobrevivientes*, que en tanto sujetos políticos deben ser escuchados y estimulados a generar las propuestas que permitirán configurar un discurso curricular sobre la formación política para la construcción de paces en Colombia. En este sentido, Da Silva (1999) afirma que

Los profesores no pueden ser vistos como técnicos o burócratas, sino como personas activamente involucradas en las actividades de la crítica y del cuestionamiento al servicio del proceso de emancipación y liberación. Tomando como base la noción de "intelectual orgánico" de Gramsci, Giroux ve a los profesores como "intelectuales transformadores" (p.28).

Es así como el docente-sobreviviente se convierte en un intelectual transformador, en la medida en que reflexiona e interviene de manera crítica en la configuración del currículo, con el fin de generar transformaciones que tiendan a la emancipación y a la liberación del sujeto que se forma a partir de los lineamientos curriculares en él contenidos. El docente - sobreviviente, en tanto intelectual transformador, debe tener en cuenta que "el currículo tiene intuiciones, reflexiones, problemas, satisfacciones, rupturas y permeabilidades, da cuenta de trayectos personales al igual que de los trayectos compartidos y ajenos hacia propuestas de formación como posibilidades y ensoñaciones" (Portela, 2012, p.88).

De esta manera, cuando el docente-sobreviviente que hace parte de la estructuración del currículo para la formación política y la construcción de paces en Colombia, reconoce aquellos elementos que entraña el currículo y al mismo tiempo, es capaz de

dar cuenta de su historia de vida y de reconocer los trayectos que comparte o ha compartido –incluso sin saberlo– con otros docentes –que también son sobrevivientes del conflicto interno armado– tendrá más y mejores herramientas para iniciar las transformaciones curriculares aquí propuestas, con el fin de pensar y formar ciudadanos capaces de generar y ejecutar propuestas de construcción de paces, lo que inicialmente se convierte en una ruptura con los discursos hegemónicos ya institucionalizados, en los que el currículo no se construye desde las bases, sino que viene dado desde instancias gubernamentales. No obstante,

Deberíamos recordar que el cambio curricular posible y efectivo no se realiza fácilmente. Una razón de esto es que los cambios que realmente implican una diferencia son aquellos que ocurren en las personas, y en la mayoría de las circunstancias la naturaleza humana muestra una gran resistencia al cambio. Se requerirá de mucho tiempo y paciencia para proporcionar a estas nuevas formas de hacer las cosas un clima favorable en el que se puedan llevar a cabo (Barnes, citado por Alexander, 1964, p.5).

Reflexiones finales

A partir de las consideraciones anteriores, queda planteada la necesidad de estructurar un currículo para la formación política y construcción de paces desde las bases sociales; es decir, desde aquellos que serán afectados por las estrategias y acciones que se derivan de dicho currículo. Para alcanzar este objetivo se propone el camino de los discursos poscríticos del currículo y se resalta la importancia de vincular las experiencias de los docentes-sobrevivientes del conflicto interno armado, ya que ellos en su tránsito de víctimas a sobrevivientes han implementado estrategias de construcción de paces en las comunidades educativas en las que han laborado, encarnando así, el ideal del docente como intelectual transformador que propone Giroux (1990) y que el país tanto necesita.

Sin embargo, hay que advertir que en Colombia la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país y el Decreto 1038 del 25

de mayo de 2015, artículo 3, reglamenta dicha iniciativa:

Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media deberán incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios antes del 31 de diciembre de 2015, para lo cual deberán adscribirla dentro de alguna de las áreas fundamentales, establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994.

Este mismo Decreto en el artículo 6° establece que “el Ministerio de Educación Nacional podrá expedir referentes, lineamientos curriculares, guías y orientaciones en relación con la Cátedra de la Paz y su integración dentro del Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Estudios”.

Pese a este desarrollo legal, que permite inferir que existe en el gobierno nacional una preocupación por la formación para la paz, se advierte que se mantiene la tendencia de producir currículos y de emitir lineamientos curriculares desde los poderes hegemónicos que tradicionalmente lo han hecho, equiparando la formación para la paz con los demás conocimientos y saberes que se imparten en las instituciones educativas, desconociendo así la naturaleza y la complejidad que entraña la formación política para la construcción de paces.

Esta manera de concebir-reducir la formación para la paz desde un punto de vista legal y curricular hegemónico, trae implícito el desconocimiento de las potencialidades, capacidades y experiencias significativas de construcción de paces desarrolladas por los docentes sobrevivientes del conflicto interno armado, que en tanto intelectuales transformadores, poseen las capacidades y la experiencia para estructurar un currículo para la formación política y la construcción de paces que responda a las necesidades y características propias de los contextos sociales en los que se encuentran inmersas sus instituciones educativas.

Cabe anotar que la presente propuesta no se opone a los esfuerzos del gobierno nacional por implementar la Cátedra de Paz en todos los establecimientos educativos del país, por el contrario, pretende realizar un aporte teórico y ofrecer un camino que favorezca la optimización de dicha iniciativa, a partir de la visibilización y

vinculación de los saberes y experiencias de los sobrevivientes del conflicto interno armado en la estructuración de propuestas de currículo para la formación política y la construcción de paces en Colombia.

Referencias

- Alexander, W. (1964). *La conferencia sobre el contenido del currículum*. (Trad. Ana María Sierra). Washington D.C.: Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículum.
- Apple, M. (1985). *Ideología y currículo*. Madrid: Editorial Akal.
- Aranda, E. (1998). *Del proyecto urbano moderno a la imagen trizada: Talara 1950 – 1990*. 1ra. ed. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Editorial Antonio Machado.
- Berger, P. & Luckman, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Castells, M. (2010). Globalización e Identidad. *Quaderns de la Mediterrània*, (14). Barcelona.
- Colombia. Congreso de la República. (2004). *Ley 906. Por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal*. Bogotá.
- Colombia. Presidencia de la República – Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1038. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Bogotá.
- Da Silva, T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículum*. 1era. ed. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad, un aporte a las teorías del Currículo*. 2da. ed. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. 2da. ed. Bogotá: McGraw-Hill.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- López, M.H. (2014). Concepciones y enfoques de políticas públicas para transformar la crisis cafetera en el departamento de Caldas – Colombia– como parte de una agenda para la paz positiva e imperfecta. Tesis doctoral, Universidad de Granada, España.
- López, O. L. (2005). Un nuevo enfoque para abordar el desplazamiento forzado en Colombia. *Revista del Departamento de Trabajo Social*, (7). Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Ortiz, M. (2012). Currículo y competencias ¿Qué sujeto infantil están produciendo? *Alteridad, Revista de Educación*, 7(1). Universidad Politécnica Salesiana Ecuador.
- Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico, un enfoque sociocrítico. *Revista Hallazgos*, 9(18). Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vejar, D. (2013). Contribuciones al estudio de Identidades e Identificaciones precarias en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, (36). Universidad de la Frontera. Temuco.