

A CRIAÇÃO CURRICULAR COTIDIANA: CRÍTICA E APOSTAS DESDE A EDUCAÇÃO POPULAR

Yolanda Gómez Mendoza
Alfonso Torres Carrillo^(*)

La incorporación de Colombia a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), hecho ocurrido en el mes de mayo de 2018, viene produciendo debates públicos en torno a las ventajas, beneficios y problemáticas que al sector educativo le puede acarrear, si se tienen en cuenta los principios democráticos consagrados en la Ley General de Educación (1994) de nuestro país, como la educación como derecho, la autonomía escolar y la dignificación profesional del maestro, entre otros.

En efecto, puede concebirse este hecho como una concreción de lo trazado por el gobierno nacional de Juan Manuel Santos, el cual, a través del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, *Todos por un Nuevo País*, establece la educación como uno de los pilares para el desarrollo económico y social en Colombia, se fijan varios objetivos y estrategias para mejorar el acceso, la calidad y la pertinencia de la educación en todos los niveles, con la visión fundamental de transformar a Colombia en “el país mejor educado de América Latina en el año 2025” (TORRES, 2016).

Hacer parte de esta Organización, ha supuesto reformas que se vienen efectuando paulatinamente durante la última década, cuyo propósito ha sido alinear la legislación, políticas y prácticas de nuestro país con las exigencias de dicha Organización en torno a 32 temas estructurales. Las más destacadas y adversas para la población han sido las reformas tributaria, laboral, seguridad social y pensiones; medidas que van en contravía de lo pactado entre el gobierno y la insurgencia de las FARC en 2017, encaminado a construir una paz duradera.

Ahora bien, desde la orilla de los detractores de este plan de gobierno, vienen haciéndose las denuncias sobre las repercusiones que este proceso de contrarreforma implica a mediano plazo en términos de la materialización del derecho a la educación en Colombia. Tal es el caso de las organizaciones de sectores progresistas de la sociedad colombiana, como son: la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, quienes promueven la *Campaña por la exigibilidad de la gratuidad de la educación en Colombia*; el movimiento magisterial que además de las usuales

^(*)Yolanda Gómez Mendoza. Magister en Educación, profesora Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
Alfonso Torres Carrillo. Doctor en Estudios Latinoamericanos, profesor Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional.

reivindicaciones gremiales, en tiempo reciente han incorporado la reclamación por la adecuada financiación de la educación escolarizada oficial; el movimiento estudiantil que, con hitos como el de 2011 frente al proyecto de reforma de la Ley que reglamenta la educación superior, así como las movilizaciones que en tiempo presente hacen rechazo al modelo de demanda para la financiación con recursos públicos en el nivel educativo terciario.

Es por ello que, el presente artículo parte de reconocer de manera crítica, los principales desarrollos de la contrarreforma en las política educativa nacional, con especial interés en materia curricular, dada la importancia que revisten las prácticas colectivas de contestación y resistencia; así mismo, visibilizar desde la perspectiva de la Educación Popular, otros sentidos para la educación colombiana, diferentes a los que impone el discurso neoliberal, como lo es en el papel fundamental en la construcción de paz con justicia social, la educación como derecho humano inalienable, como espacio social para la democratización sustantiva de la sociedad y como plataforma para mejorar la calidad de vida través de la producción y acceso a los bienes culturales.

En el mismo sentido, el texto, se propone, a partir de la tradición y apuestas de la educación popular, resignificar en clave crítica y emancipadora, los fines de la educación, las prácticas y modos de hacer educación; por lo que es de interés mostrar el potencial instituyente y la capacidad transformadora del currículo, si lo entendemos como campo en disputa por el sentido de la educación que se da en el orden de lo estratégico, desde la definición de políticas curriculares) como también en lo táctico con la noción y experiencias de currículo como creación cotidiana. En este sentido, se constituye en un currículo alternativo, en la medida que vincula las dos posibilidades de acción pedagógica y política.

Para ello, nuestra argumentación se apoyará en la crítica cultural contemporánea, a partir de presupuestos conceptuales y políticos de la tradición curricular brasilera que, asume el currículo como una *práctica de significación*, espacio simbólico y político, desde el cual se reconoce que la práctica pedagógica ocurre a pesar de las regulaciones y normas, y se potencian las aspiraciones de emancipación social. La tesis que se propone desarrollar, es que, desde la educación popular y la perspectiva del currículo cotidiano, es posible concebir y potenciar proyectos educativos transformadores alternativos al macro-discurso de las políticas oficiales, a partir de la creación curricular por parte de los maestros en alianza con otros actores comunitarios.

En consecuencia, el artículo se estructura en tres partes: en la primera se aborda la naturaleza del macro-discurso educativo y las formas específicas como éste repercute en las políticas curriculares en Colombia. En segundo lugar, se fundamenta la creación curricular cotidiana como una práctica de significación en el espacio cultural y político. Y en tercer momento,

se asume la educación popular como movimiento y corriente pedagógica desde la cual pueden derivarse principios, criterios y pautas para la construcción de currículos participativos, críticos, contextualizados, que empoderen a los educadores y a las comunidades educativas, desde un sentido transformador y liberador. Por último, a modo de cierre provisorio, las principales conclusiones de este ejercicio documental y analítico.

CONTRARREFORMA CURRICULAR EN COLOMBIA

El proyecto educativo neoliberal impuesto a los países latinoamericanos desde finales del siglo pasado orientado a subordinar el sentido de la educación y el sistema escolar a las exigencias del capital, ha recobrado un impulso en años recientes por parte de los gobiernos de derecha, bajo el pretexto de mejorar su eficacia y eficiencia; en países como Brasil, México y Argentina, se ha desencadenado una serie de reformas que apuntan a aumentar el tiempo de escolaridad, a desmejorar condiciones laborales de los profesores, a desarticular el sindicalismo magisterial, a controlar la formación inicial del profesorado y a minimizar su capacidad de agencia, así como a intervenir en los currículos escolares, generalmente a través de la unificación de contenidos.

Colombia no ha sido ajena a esta oleada de contra reformas educativas, bajo la presión de la OCDE. En lo que respecta al terreno curricular, el país ha recibido de dicha organización, a manera de recomendación, *mejorar la calidad y pertinencia de los resultados de los aprendizajes* (OCDE, 2017). Por ello, se han producido en tiempo record una serie de orientaciones, con las cuales se prescriben, de manera precisa, los contenidos curriculares en la educación básica, bajo el eufemístico nombre de “Derechos Básicos de Aprendizaje”, entiéndase por ello: valores, conocimientos y habilidades, asumidas como competencias que todo estudiante debe adquirir en cada ciclo educativo.

Valga decir, que esta definición de expectativas de aprendizaje, además de “reforzar los aportes de la educación al cumplimiento de metas económicas y sociales” –como lo manifiesta dicha Organización (OCDE, 2016) – viene a constituir, sobre todo, un ejercicio de poder que establece como criterios y parámetros adecuados para modernizar la educación en Colombia, las mejores prácticas de los países miembros desconociendo que

los currículos dependen de las desigualdades de poder y de un conjunto de relaciones sociales que en última instancia juegan un papel importante en determinar de quién es el capital cultural que se difunde y se relocaliza en nuestras escuelas. Solo si se entiende esta interacción entre las fuerzas que actúan sobre la regulación del gobierno y los que la

hacen desde la economía de las editoriales de los libros de texto, se puede determinar cómo funciona esta descontextualización y esta relocalización (APPLE, 1996, p. 88-89)

Del mismo modo, que las adecuaciones sugeridas impactan las políticas educativas, también lo hacen con las prácticas pedagógicas, de modo que instalan cambios deseables en las identidades sociales que resultan convenientes y que se configuran como *microtexto*, como práctica de significación en el aula (SILVA, 1999); de modo que, la mediación pedagógica, queda inscrita en las coordenadas que fija el imperativo de mejorar los resultados de los escolares colombianos en las evaluaciones estandarizadas, en los cuales resultan deficientes¹. Para ello, las recomendaciones se trasladan a la didáctica escolar, como, por ejemplo: desarrollándose guías que incluyan materiales didácticos con ejemplos de actividades, así como mejorando el desarrollo profesoral para desarrollar las competencias de los maestros que les permita administrar salones con diversidad y grandes cantidades de estudiantes, mermando con ello, el alto grado de autonomía que, las instituciones escolares colombianas habían conquistado con la Ley 115 de 1994.²

Tales acomodaciones de las políticas y prácticas de la educación colombiana a los estándares de la OCDE, forjan un proyecto educativo hegemónico, para el que, “un currículo de alta calidad puede ser uno de los motores influyentes de una reforma a través del sistema de educación. Si es inclusivo y planeado cuidadosamente, puede ser un medio valioso para construir una visión compartida de futuro, el cual incluye aquellas competencias que se consideran importantes en la economía del siglo XXI, tales como el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico” (OCDE 2016)

Por ello, siguiendo a Silva, es pertinente observar que,

El currículo está en el centro de los actuales proyectos de reforma social y educacional. Aquí se entablan luchas decisivas por la hegemonía, por el dominio sobre el proceso de significación. Como política curricular, como macrodiscurso, el currículo expresa tanto visiones y significados del proyecto dominante en tanto contribuye a reforzarlo, y darle legitimidad y autoridad. (1999, p. 29)(Traducción de los autores).

En términos concretos, la revisión de las acomodaciones de la política se traduce, para el caso que nos ocupa, una seguidilla de contrarreformas, con las que, se vienen determinando los contenidos curriculares que, en lenguaje eufemístico se denominan, *Derechos Básicos de*

¹ Desde el año 2006, los escolares colombianos participan en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE. Los resultados obtenidos muestran a juicio de esta organización, un retraso de tres años en el rendimiento académico comparando los desempeños de estudiantes pertenecientes a países miembros. (OCDE, 2016)

² Dicha norma, expresa las grandes movilizaciones del magisterio en la década previa, el llamado Movimiento Pedagógico, así como la apertura democrática que representó la Constitución Política de 1991

Aprendizaje (DBA). En lo que va del año 2018, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), acumula estas prescripciones en un total de cuatro áreas del saber escolar - matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales – y uno específico para el nivel educativo de transición, publicando los correspondientes documentos técnicos, a través de los cuales, el Estado ofrecen al magisterio colombiano, la selección cultural que los estudiantes deben aprender en cada grado de escolaridad, constituyéndose en el conocimiento oficial a impartir.

En la misma dirección, en los últimos años se han publicado las llamadas *mallas de aprendizaje* para los grados de primero a quinto de educación básica primaria en las áreas ya mencionadas. Tanto los DBA como las mallas de aprendizaje están concebidas en forma de currículo real y prescriptivo, es decir, lo que los escolares colombianos deben aprender en cada grado, así como una serie de orientaciones didácticas para las actividades que los maestros deben realizar para tal fin.

Visto de este modo, lo que traen consigo tales contrarreformas, es la concepción de currículo como una representación, lo que según Silva (1999, p. 31), “significa verlo como soporte material del conocimiento en forma de significante. Esta representación es impuesta cultural y educacionalmente por los grupos sociales dominantes a través de sistemas de significación hegemónicos”. Por ello, es plausible afirmar que, el currículo queda cosificado en forma de mallas, plan de materias, plan de estudios, listado de contenidos, entre otros, que ha de ser reproducido en la enseñanza. Es un dispositivo pedagógico que no solamente delimita los contenidos sino también las formas en que se desarrolla la práctica pedagógica, pudiendo llegar a inhibir el potencial de los maestros para usar/producir saber pedagógico.

LIBERANDO EL CURRÍCULO: PRÁCTICAS DE SIGNIFICACIÓN COMO ALTERNATIVA A LA REIFICACIÓN CURRICULAR.

Atendiendo a lo visto en el acápite anterior, en las políticas curriculares se concretiza el ejercicio de poder mediante el cual, se realiza la selección cultural de contenidos curriculares considerados apropiados para ser impartidos a través de las prácticas de enseñanza, con ello, los saberes escolares se organizan en redes de significantes, constituyendo lo que se denomina el texto curricular.

Pero, si se acepta que, el texto curricular dispuesto, no puede ser enseñado sin una mediación cultural como concreción del significado del currículo y realizado por los maestros tomando en cuenta sus criterios epistemológicos de significación educativa (MARRERO, 2015, p. 203), entonces enseñar se puede concebir como una creación, desarrollada en parte a través del

proceso de recontextualización, según el cual, los espacios escolares son a la vez, lugares de reconstrucción del conocimiento y de la práctica prefigurada por los currículos, impuestos desde fuera de las instituciones (p. 199)

Según la argumentación previa, la educación no queda circunscrita a las coordenadas instituidas por el currículo oficial, por el contrario, las instituciones escolares y otros escenarios educativos se constituyen en espacios culturales; mundos de la vida donde circulan, se reproducen y producen imaginarios, creencias, representaciones, significaciones e identidades sociales. De este modo, tanto la educación como el currículo pueden ser entendidos como campos fundamentalmente culturales en la medida en que las prácticas de significación son una parte imprescindible de su existencia y de su funcionamiento. (SILVA, 2010)(Traducción de los autores).

Esta interesante acepción de escuela y de currículo, se distingue de las imágenes reificadas que las prescripciones oficiales pretenden imponer; comprender el currículo como una práctica de significación posibilita no sólo reconocer que los estudiantes y profesores aportan sus saberes previos a la mediación pedagógica en la vida escolar y desde allí es que ocurren sus reelaboraciones y creaciones de significados. De este modo, los aprendizajes de los estudiantes, no deben ser valorados en su condición de resultado o producto final, sino que se debe recuperar su carácter fundamentalmente productivo; para ello, la atención debe situarse no tanto en los contenidos prescritos o redefinidos por la institución y los profesores, sino en la experiencia³ de los sujetos que en la vida y procesos escolares se va configurando.

Pero como sea dicho, si la experiencia no surge de manera espontánea, sino en medio de la tensión constante entre la delimitación y naturalización del significado, de cerrar el proceso de significación, propio de los proyectos conservadores, y la necesidad, también permanente, de liberar el significado, de diseminarlo, de resistir a que sea aprisionado (SILVA, 2010) (Traducción de los autores). De este modo, el currículo además de ser un campo sometido a reglas y restricciones propias de la institucionalización de la educación, también posee la potencia de crear nuevos significados; emergencias que entran en conjunción o en tensión con la cultura disponible. Así, en las escuelas y otros escenarios educativos, acontece una tensión permanente entre las políticas curriculares hegemónicas y las apuestas de resistencia y en algunos casos, de transformación y creación.

³ Para los efectos de esta discusión, tomamos distancia de las nociones esencialistas y conservadoras de la experiencia, asumiendo este concepto como un acontecer de los sujetos en una práctica, a su vez vivido y reflexivo.

LA CREACIÓN CURRICULAR COTIDIANA: POSIBILIDAD EMANCIPADORA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR.

Reconocida esta dialéctica permanente entre los currículos instituidos y el potencial instituyente de la acción pedagógica cotidiana de profesores y comunidades educativas, pasamos a esbozar el campo de posibilidades de construcción curricular cotidiana desde la Educación Popular, sin desconocer por ello, otras perspectivas pedagógicas desde las cuales se están desarrollando experiencias educativas no sometidas a la razón neoliberal.

Como es sabido, la Educación Popular es, a la vez, un movimiento educativo y una corriente pedagógica latinoamericana, que emerge a partir de la recepción y radicalización de las prácticas e ideas pedagógicas planteadas por Paulo Freire a finales de la década de 1960, en particular, el libro *Pedagogía del oprimido* (1970). A lo largo de su devenir, en diferentes áreas de acción, tales como la educación de jóvenes y adultos, la formación de dirigentes sociales, la educación política y la educación en derechos humanos, la educación popular, ha compartido los siguientes rasgos comunes que les confieren su singularidad política y pedagógica (TORRES, 2014, p. 14):

- a) Un posicionamiento crítico e indignado frente a las injusticias del orden social y al sistema escolar donde se expresan y perpetúan. En ese sentido, se han visibilizado y cuestionado opresiones políticas, explotaciones económicas, discriminaciones sociales, raciales y de género. En lo curricular, ello se expresa en una preocupación permanente por abordar problemas de la realidad de los educandos y el desarrollo de su conciencia y su pensamiento crítico.
- b) Un horizonte ético y político emancipador. En los discursos y prácticas educativas populares, siempre están en juego esperanzas, visiones de futuro y proyectos de “otros mundos posibles”, tales como el socialismo raizal, la democracia radical y el buen vivir. Esta apuesta por la utopía, que Freire (1970) llama el “inédito viable”, se expresa en la incorporación en los discursos y prácticas curriculares de otros sentidos de vida personal, colectiva y societal que amplíen el horizonte de deseo y voluntad de transformación de los sujetos educativos.
- c) El propósito de contribuir a que los sectores populares (llámense “oprimidos”, pobres, campesinos, indígenas, mujeres, jóvenes, etc.) se constituyan como sujetos de transformación. En la historia de las prácticas educativas populares, dicha opción ha sido asumida a través del acompañamiento a sus luchas, procesos organizativos y movimientos sociales; en la actualidad, la mayor parte de nuestras instituciones escolares están localizadas en territorios atravesados por múltiples conflictos y

prácticas de resistencia y movilización, que no deben ser ajenos a los contenidos curriculares; así mismo, crecen en número y en creatividad deferentes formas de resistencia cotidiana a escala micro-social, de las cuales, muchas veces, también participan los sujetos educativos.

- d) Como acción pedagógica, busca la transformación subjetiva de los sujetos educativos; ya sea su conciencia, su cultura, sus creencias, su memoria, sus emociones, su voluntad y su corporeidad. Dentro de esta corriente pedagógica emancipadora, se apunta a una formación integral de las personas que reconozcan y potencien todas estas dimensiones que las constituyen como sujetos autónomos, solidarios, creativos, alegres y comprometidos con la transformación social.
- e) Han creado y ponen en práctica estrategias y metodológicas y didácticas de carácter dialógico, participativo y activo, tales como el diálogo de saberes, la construcción colectiva de conocimiento, los talleres de expresión y creatividad, así como metodologías emergentes que involucran lo narrativo, el cuerpo y el territorio. Esta riqueza metodológica acumulada por la educación popular, está hoy siendo incorporada y recreada por otras prácticas educativas escolares y no escolares.

Así mismo, la reactivación de algunos movimientos sociales en nuestro continente desde fines del siglo pasado, también ha traído consigo, la creación y fortalecimiento de prácticas educativas cada vez más sólidas a su interior, tales como Escuelas permanentes y Universidades alternativas. Esta preocupación por la educación como garantía de sostenibilidad de la acción colectiva y cualificación de los sujetos que las agencian, también ha traído consigo la emergencia de pedagogías populares emergentes, tales como la “pedagogía do campo”, la “pedagogía da terra” y la “pedagogía do movimento” en Brasil, la educación propia en Colombia y las pedagogías comunaliarias, rebeldes y decoloniales en Bolivia, Ecuador y México.

Desde los saberes pedagógicos surgidos desde la reflexión sobre las prácticas educativas en movimientos sociales, también podemos reconocer, algunos rasgos y criterios pedagógicos, que pueden aportar a la construcción cotidiana de currículo en el ámbito escolar, tales como (TORRES, 2015, p.137ss):

1. *Las prácticas de educación popular tienen como punto de partida y de llegada la realidad de los educandos y educadores.* En la planeación y el desarrollo de las actividades formativas, se parte de situaciones y experiencias significativas, referidas a los contextos cercanos o a temáticas que les son conocidas y atractivas. Ello implica desarrollar capacidades para leer

críticamente la realidad, el reconocimiento de problemáticas y situaciones límite que propicien su comprensión, y el análisis de factores y elementos que permitan comprenderlas en su complejidad.

2. *Las prácticas educativas populares son problematizadoras.* Las prácticas educativas abordan sus contenidos desde ejes problemáticos referidos a grandes problemas sociales, culturales y científicos que puedan interesar y convocar a los estudiantes para su comprensión; el abordaje didáctico privilegia la “pedagogía de la pregunta”; para ello, se parte de reconocer “situaciones límite” y temas significativos para los educandos, que los asombren y los motiven a hacerse preguntas y a cuestionar las verdades establecidas y naturalizadas por la cultura hegemónica y el sentido común.

3. *Las prácticas educativas populares son dialógicas.* Para los educadores populares la educación es diálogo desde el cual nos con-formamos como sujetos. Más que una técnica didáctica o una conversación entre individuos, el diálogo es comunicación entre personas que poseemos una misma historia, una misma memoria social, los mismos saberes previos, afectos, sueños y esperanzas. Es comunicación entre personas que pertenecen a una comunidad de vida, a una generación, a un género, etc. Por eso, en educación popular se habla de diálogo de saberes, diálogo intergeneracional y diálogo intercultural.

4. *La educación popular propicia la construcción colectiva de conocimientos.* Así como el aprendizaje y el conocimiento son procesos sociales, las prácticas de educación popular deben propiciar que en cada uno de los procesos y momentos de la actividad educativa confluyan las experiencias, saberes, sentires y quehaceres de cada uno de los participantes, a través de actividades que promueven el trabajo colaborativo y la activa participación de los educandos.

5. *Las prácticas educativas populares promueven relaciones democráticas.* La opción libertaria de la educación popular y su distanciamiento con toda forma de autoritarismo se expresan en las prácticas educativas a través del fomento de relaciones horizontales, la organización de los espacios, la democratización de la palabra, la toma compartida de decisiones, el trabajo colaborativo y el uso de un lenguaje no discriminador. Esta manera de relación es una alternativa a la deshumanización y a la jerarquización de las relaciones sociales que nos impone la cultura hegemónica.

6. *Las prácticas educativas populares reconocen y enriquecen las diferencias.* La educación popular rompe con la uniformidad propia de la educación institucionalizada y arrebató la voz única al educador. Lejos de ocultar o eliminar la diversidad de saberes, experiencias y sentimientos que convergen en los espacios educativos, el acto pedagógico popular valora esos contenidos.

7. *Las prácticas educativas populares favorecen imaginación y creatividad.* Mientras el protagonismo del profesor suele ser el referente exclusivo de la educación hegemónica, en la educación popular todo objeto, espacio y situación es pretexto pedagógico para la creación y la expresividad (oral, visual, musical, corporal). La imaginación y la creatividad posibilitan que los sujetos desarrollen su capacidad de improvisación y flexibilidad en las prácticas educativas.

8. *Las estrategias pedagógicas populares son flexibles y reflexivas.* Si bien es cierto que toda actividad educativa popular debe ser planeada rigurosamente (definir propósitos formativos, contenidos educativos, actividades, recursos, evaluación), el educador debe estar dispuesto a transformarla de acuerdo con las particularidades de los educandos, las características del contexto de realización y a las contingencias de la vida.

Asumir una perspectiva crítica promueve la capacidad de los sujetos de cuestionar la realidad y de cuestionarse a sí mismos. Favorece la capacidad de preguntarse y de complejizar las propias preguntas. En nuestras prácticas educativas debemos siempre preguntarnos por el sentido de lo que hacemos, la manera como trabajamos con la gente, los objetivos que nos trazamos y el resultado de nuestro trabajo.

9. *Las prácticas de educación popular busca la coherencia entre pensar y actuar.* Uno de los desafíos de los educadores populares consiste en pensarse y pensar su acción de forma crítica y amorosa, para buscar mayor coherencia entre lo que piensan, dicen y hacen. Esta búsqueda de coherencia sólo es posible, para Freire (1970), a través de la praxis: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión, y por ende que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera es transformar el mundo”.

En el plano, propiamente curricular, en una investigación realizada sobre experiencias educativas en 4 movimientos sociales en América Latina (TORRES, 2017, p. 9), los contenidos curriculares fueron construidos a través de mecanismos participativos que involucran educadores, comunidades y poblaciones de base. En el caso de los bachilleratos populares de Argentina, el programa curricular fue diseñado por los docentes y estudiantes de los diferentes bachilleratos a partir de instancias de trabajo colectivo, como jornadas, asambleas y comisiones de trabajo.

A diferencia de la educación oficial, fragmentada e insensible al contexto, los currículos construidos desde los movimientos sociales procuran ser coherentes con sus cosmovisiones y filosofía, integrales y contextualizados; el caso de la Universidad Indígena Amawtay Wasi (Ecuador) es paradigmático: los componentes curriculares se basan en los elementos de la realidad: aire, fuego, tierra, agua y vida, a los cuales se incorporan cinco dimensiones formativas: yachay

(saber), munay (amar), ruray (hacer), ushay (poder) y kawsay (origen, vida). Otro rasgo común es que los contenidos curriculares se abordan a partir de problemas, ejes o situaciones problemáticas relacionadas con sus propias realidades y prácticas. Esta perspectiva problematizadora se inscribe dentro de la tradición de la educación popular; el abordaje de los contenidos es activo, cuestionador de las verdades naturalizadas, generador de desafíos al pensamiento y a los saberes previos (TORRES, 2017).

A partir de estos aportes provenientes de la educación popular y de las prácticas educativas en movimientos sociales, podemos afirmar que concebir el currículo como creación presupone, reconocer a los maestros y comunidades educativas como *agentes transformadores*; ello implica reconocer algunas condiciones de posibilidad para que esta construcción cotidiana de currículo pueda ocurrir en contextos escolares:

Una primera condición, remite al reconocimiento de la dimensión política de la educación y, por tanto, el reconocimiento de los conflictos y las tensiones que atraviesan el espacio educativo y el carácter de subalternidad en la que se ubican educandos y educadores. Ello, es visto como una potencia, pues este reconocimiento de las condiciones y posiciones sociales de los sujetos educativos, posibilita visibilizar y fortalecer su campo de posibilidades;

el sujeto subalternizado como productor de la vida, en relación con las circunstancias es capaz de crear cotidianamente sus modos de vivir, atribuyendo significados a los procesos de que participa. sujeto que en su invisibilidad y silenciamiento tiende, colectivamente, modos de ser, decir, vivir para interactuar con las diferentes esferas de producción de la vida, imprimen sus marcas. (ESTEBAN, 2010, p. 61). (Traducción de los autores.)

Una segunda condición, la constituyen los sujetos de la acción educativa y el reconocimiento de su capacidad de agencia; desde el planteo que aquí se sostiene,

La agencia encarnada en los sujetos, alienta a pensar que el currículo interpretado (lo enseñado) y el currículo real (lo aprendido), contrario a lo que suponen las perspectivas hegemónicas y tecnocráticas, no es un reflejo del currículo prescrito, sino una composición cultural de la que los sujetos – estudiantes, maestros y comunidades locales- toman parte. (GÓMEZ, 2018, p. 21).

La construcción participativa del currículo, tal como opera en algunas experiencias de educación popular, es una estrategia posible en el campo de la educación escolar, dado el margen de autonomía que aún lo permite la legislación vigente en Colombia, a través de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). De este modo, la elaboración curricular, no solo puede convocar

diferentes actores de la comunidad educativa, sino también articularse en torno a temas y problemas significativos y relevantes para los contextos locales sin perder de vista los horizontes nacionales y mundiales que demanda hoy toda formación.

Una tercera condición, se centra en la relación pedagogía y currículo; es así que, la creación curricular cotidiana nos remite a una acepción de pedagogía con otras potencialidades; si el conocimiento no está dado, sino que es un sistema de significaciones, la pedagogía es un proceso cultural. (GÓMEZ, 2018, p.21).

Esta trama relacional, sujeta y organiza no solo el conjunto de contenidos escolares con relación a las culturas escolares y locales, sino también puede conferir otros sentidos a los vínculos entre los sujetos de la acción educativa, orientados por valores democráticos, solidarios y de cuidado mutuo.

Ello confluye a la necesidad de una apertura epistémica de los currículos, que posibilite la confluencia y diálogo de saberes, provenientes, tanto de los saberes disciplinares recontextualizados en el ámbito escolar, así como los saberes previos de los sujetos educativos y las sabidurías locales, ancestrales, tradicionales, populares y emergentes, que circulan en cada contexto.

Una cuarta condición, corresponde a la producción cultural en la que se reconoce, siguiendo a Apple (1982) que, la educación se da en medio de tensiones y abiertas contradicciones entre los procesos de reproducción y de contestación y por ello, “el currículo real, al estar fuertemente permeado por las formas contraculturales que gestan los sujetos en las escuelas, no podrá ser considerado, de modo alguno como un reflejo del currículo oficial”. (GÓMEZ, 2018, p. 23). Esto es, la creación curricular cotidiana también puede ser agenciada por los estudiantes y comunidades en las formas de resistencia con las que éstos se manifiestan frente al proyecto educativo hegemónico; así mismo, la acogida en el currículo cotidiano de las otras luchas y movimientos de los que participan las comunidades escolares, sea en torno a lo laboral, a lo ambiental, a la defensa territorial o de sus identidades culturales y sociales.

Una quinta condición, resulta en la resignificación de las prácticas evaluativas. Lo que predomina hasta ahora es que

el proceso de evaluación en la escuela se ampara en la valoración de la relación entre estudiantes y conocimiento, en lo que se reconoce como conocimiento válido, lo que se constituye como referencia para la validez de determinados procesos y contenidos en detrimento de otros, o de valores que queremos fortalecer, etc. (ESTEBAN, 2015, p. 158). (Traducción de los autores.)

Es necesario una redefinición metodológica de la evaluación para acompañar la transformación epistemológica que la emergencia de un nuevo paradigma anuncia. Un paradigma emergente que habla del caos, del desorden, de la multiplicidad, del híbrido, del descolocamiento, de la inconstancia, de la negociación, de inconsistencia, de movimiento. (ESTEBAN, 2003, p. 31). (Traducción de los autores.)

Finalmente, la construcción de currículo cotidiano exige estar atentos a la generación de nuevos saberes pedagógicos, resultado de la investigación de estas prácticas educativas transformadoras. Metodologías ya probadas en otros contextos, como la investigación – acción del profesorado (ELLIOT, 1994) y la sistematización de experiencias (GUISO, 11; BARRAGÁN y TORRES, 2017). Estas estrategias investigativas sobre y desde las prácticas sociales y educativas, llevadas a cabo por sus propios actores, pueden posibilitar la comprensión más profunda de las creaciones y transformaciones curriculares cotidianas, a la vez que aportan a la conceptualización pedagógica.

CONCLUSIONES PROVISORIAS PARA CONTINUAR LA BÚSQUEDA

Hasta aquí se ha argumentado la forma como el proyecto hegemónico neoliberal liderado por la OCDE interviene las políticas educativas de varios países de Latinoamérica, entre ellos Colombia; lo que en materia curricular resulta en la implantación de currículos unificados y con ello, regresa la educación basada en manuales, guías y procedimientos, lo que corresponde en los fundamentos expuestos con el *Currículo como Representación*. De otra parte, se han expuesto los fundamentos pedagógicos y políticos que estructuran las líneas de fuga frente a la reificación curricular y abren paso a *Currículos como Prácticas de Significación* y a la *Creación Curricular*, anclándose en la tradición y apuestas de la Educación Popular, como una de las corrientes que forjan las pedagogías para la transformación desde América Latina.

Tales reformas instalan a modo de Derechos Básicos de Aprendizaje un currículo prescripto que en la práctica opera como una demanda de currículo real, al establecer lo que los niños y jóvenes colombianos deben como imperativo aprender; desconociéndose de plano las desigualdades y asimetrías sociales que marcan la condición de cada escolar colombiano. En lo que respecta a las prácticas pedagógicas, éstas quedan confinadas en la aceptación de manuales, guías y procedimientos con lo que, se estima puede repercutir progresivamente en la pérdida y merma en la producción de saber pedagógico. Así, una línea del proyecto alternativo desde la educación popular, promueve que los maestros y agentes educativos comunitarios pueden producir saber pedagógico desde sus prácticas en contextos situados de acción educativa.

Los procesos de recontextualización hacen posible que la educación no esté circunscrita de modo determinista a las coordenadas institucionales del currículo oficial. Entender el currículo como campo cultural ofrece posibilidades para las prácticas de construcción de significado lo que a través de la producción de experiencia conduce a aprendizajes pertinentes, contextuales y relevantes para los sujetos que agencian su propia educación y la de su comunidad.

La creación curricular cotidiana como producción de sistemas alternativos de significados apoyándose en la pedagogía desde su carácter de producción cultural y que se traduce para el caso de la Educación Popular en la construcción democrática y auténticamente participativa de los contenidos curriculares a partir de problematizaciones que guardan estrecha relación con el contexto situado.

De las anteriores conclusiones, es posible colegir seis condiciones de posibilidad para continuar desplegando la capacidad transformadora de la Educación Popular en conjunción con las apuestas pedagógicas y políticas de la creación curricular cotidiana. Estas son:

01. La dimensión política desde la cual los sujetos reconocen su condición de subalternidad, con lo cual cobra sentido la educación emancipadora.
02. Los sujetos con capacidad de agencia en la producción de cultura.
03. La apertura epistémica de los currículos mediante el diálogo de saberes que, reconozca saberes otros como contenidos curriculares y de la producción cultural.
04. El currículo real como manifestación de las formas contraculturales que gestan los sujetos.
05. La evaluación como proceso relacional entre sujetos y sus saberes.

REFERENCIAS

- APPEL, M.. **El conocimiento oficial**. La educación democrática en la era conservadora. Barcelona: Paidós, 1996.
- BARRAGÁN, D.; TORRES, A. **La sistematización como investigación interpretativa crítica**. Bogotá: EL Búho – Síntesis, 2017.
- ELLIOT, J.. **La investigación – acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- ESTEBAN, M.T. Quem estamos formando da forma que avaliamos? In: **Saberes cotidianos em diálogo**. Petrópolis: DP et Alii Editora, 2015.
- _____. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- _____. **Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização**. In: **Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI, 1970.
- GUIÑO, A. (2011). Sistematización: un pensar el hacer que se resiste a perder su autonomía. Pátzcuaro: **Decisio # 28**, CREFAL, 2011.
- GÓMEZ Y. Políticas curriculares. Crítica y generación de alternativas desde la creación cotidiana. **Revista Educación y Ciudad**. Bogotá: IDEP, n. 34, 2018.
- _____; TORRES A. El Currículo cotidiano: entre las regulaciones y la emancipación. **Revista Educación y Cultura**. Bogotá, n. 122, 2017.
- MARRERO, J. El currículo que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? **Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica**. Madrid. Morata, p. 197-224, 2015.
- OLIVEIRA, Inês B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- OCDE. Organización para la cooperación y el desarrollo económico. **Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia**. Bogotá, 2016.
- SILVA, T. da. **Espacios de Identidad**. Nuevas visiones sobre el currículo. Barcelona: Octaedro, 2010.
- _____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.
- TORRES, A. La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá: El Búho, 2014.
- _____. **Educación popular y movimientos sociales en América Latina**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2015.
- _____. (2016). Profundizar la contrarreforma neoliberal. El sistema educativo colombiano desde la mirada de la OCDE. **Revista Educación y Cultura**. Bogotá: n. 115, 2016.
- _____. Formación de pensamiento crítico desde la educación popular. **Revista Educación y Cultura**. Bogotá, n. 119, 2017.
- _____. Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina. **Folios: Revista de la Facultad de Humanidades**. Espanha: , n. 46, p. 3-14, 2017.

RESUMO

O artigo pretende comunicar os principais desdobramentos e conclusões de um estudo sobre a realidade educacional colombiana, a partir das condições atuais que imprimem a contrarreforma da política educacional na Colômbia, em particular, as recentes medidas em matéria curricular. Trata-se de um estudo documental, no qual se recorre aos desdobramentos conceituais dos estudos contemporâneos do currículo, em especial ao cotidiano da criação curricular, juntamente com as contribuições pedagógicas da educação popular e das práticas educativas nos movimentos sociais, para propor conclusivamente que a reificação curricular é um dos pilares do projeto educativo hegemônico neoliberal liderado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, enquanto a partir da Educação Popular e outras formas alternativas de educação, se gestam projetos contra-hegemônicos que revitalizam o currículo como criação de um campo cultural, em que os sujeitos são agentes na produção de sistemas alternativos de significados nos quais a pedagogia adquire um caráter transformador e inspira novos sentidos para a educação na América Latina.

Palavras-chave. Currículo, criação curricular, educação popular.

LA CREACIÓN CURRICULAR COTIDIANA: CRÍTICA Y APUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

RESUMEN

El artículo pretende comunicar los principales desarrollos y hallazgos de un estudio acerca de la realidad educativa colombiana, vista desde las condiciones actuales que imprimen la contrarreforma de la política educativa en Colombia, en particular, las medidas recientes en materia curricular. Se trata de un estudio de carácter documental, en el que se acude a los desarrollos conceptuales propios de los estudios contemporáneos del currículo, en especial a la creación curricular cotidiana, junto con los aportes pedagógicos de la educación popular y de las prácticas educativas en movimientos sociales para plantear de modo conclusivo que, la reificación curricular es uno de los ejes del proyecto educativo hegemónico neoliberal liderado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico – OCDE, mientras que, desde la Educación Popular y otras formas alternativas de hacer educación, se gestan proyectos contrahegemónicos que revitalizan el currículo como creación de un campo cultural, en el que los sujetos son agentes en la producción de sistemas alternativos de significados en el que la pedagogía adquire un carácter transformador e inspiradora de nuevos sentidos para la educación en América Latina.

Palabras claves: Currículo, creación curricular, educación popular.

EVERYDAY CURRICULAR CREATION: CRITICAL PERSPECTIVES AND CHALLENGES, FROM POPULAR EDUCATION

ABSTRACT

The article aims to communicate key developments and findings of a study about the Colombian educational reality, viewed from the current conditions that the reformation of the educational policy in Colombia, in particular, the recent measures in curriculum. It is a documentary study, in which he attends the conceptual developments of contemporary studies of the curriculum, especially to the everyday curriculum creation, together with the pedagogical contributions of popular education and educational practices in movements to say conclusively that, the curricular reification is one of the axes of the neoliberal hegemonic educational project led by the Organization for the Economic Cooperation and Development – OECD, while, from other alternative forms of education and Popular education against hegemonic projects that revitalize the curriculum such as creation of a cultural field are conceived, in which the subjects are agents in the production of alternative systems of meanings in which pedagogy acquires a transformer and inspiring character of new directions for the education in Latin America.

Keywords: Curriculum, curricular creation, Popular Education.