

LA REALIDAD DEL CURRÍCULO POR COMPETENCIA EN COLOMBIA

Eliecer Javier Bolaño Navarro¹

Institución Educativa Departamental Santa Teresa de Jesús
eliecer91fm@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-7829-1607>

Santander González Pérez²

Institución Educativa Departamental Arcesio Cáliz Amador
sagope-77@hotmail.com

Leyla Epifanía Monsalvo De León³

Institución Educativa Departamental José Benito Barros Palomino
leylamonalvo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-4369-1978>

DOI: 10.37594/dialogus.v1i13.1247

Fecha de recepción: 12/01/2024

Fecha de revisión: 11/03/2024

Fecha de aceptación: 09/04/2024

RESUMEN

El artículo aborda la transformación curricular en el país desde la promulgación de la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación. El objetivo es analizar la realidad curricular colombiana; considerando aspectos como: el currículo por competencias, las políticas educativas y los referentes de calidad, y se abordó la autonomía curricular en las instituciones educativas, desde la pregunta ¿cuán efectiva y beneficiosa ha sido esa autonomía en el ámbito curricular?. La investigación fue de tipo descriptivo, con un diseño No experimental. Su metodología se basó en la búsqueda de información relevante. Se indagó sobre el tema a través de un cuestionario abordado por los ensayistas, consulta de fuentes bibliográficas, revisión de revistas, videos, artículos científicos, libros, la observación y la derivación inductiva, lo que permitió el análisis de la evolución histórica del currículo desde sus raíces en la Universidad de Glasgow hasta las propuestas innovadoras de autores como Stephen Kemmins y John Franklin Bobbitt. Los resultados muestran que Colombia enfrenta una contradicción palpable cuando este ideal de autonomía se ve eclipsado por procesos de evaluación estandarizados, meticulosamente diseñados bajo la égida de organismos

¹ Comunicador Social y Periodista de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Magister en Educación mención Planificación Educativa de la Universidad del Zulia, estudiante del Doctorado en Ciencias de la educación de UMECIT Panamá

² Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad del Magdalena, Especialista en Gerencia del Talento Humano de la Universidad Cooperativa de Colombia, Magister en Educación mención Planificación Educativa de la Universidad del Zulia, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de UMECIT Panamá

³ Licenciada en educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, Magister en Educación mención Planificación educativa de la Universidad del Zulia, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de UMECIT Panamá.

internacionales con agendas claramente alineadas a las economías globales; relegando el propósito mismo de la evaluación, y su armonización con las diversas realidades que componen el mosaico cultural y social de la nación. En conclusión, sobresale la importancia de comprender la realidad curricular colombiana a través de los enfoques de competencias y se plantea la pregunta sobre la efectividad y beneficios de esta transformación en el sistema educativo. El artículo ofrece una mirada reflexiva sobre la evolución del currículo por competencias en Colombia, destacando sus implicaciones, desafíos y el equilibrio entre la autonomía escolar y las directrices gubernamentales.

Palabras clave: Currículo, autonomía escolar, calidad educativa, competencias, realidad colombiana.

THE REALITY OF THE COMPETITION CURRICULUM IN COLOMBIA

ABSTRACT

The article entitled The Reality of the competency Based Curriculum in Colombia, address-es the transformation of the curriculum in the country since its enactment of the Political Constitution of 1991 and the General Education Law. The objective is to analyze the Co-lombian curricular reality: considering aspects such as: the competency-based curriculum, educational policies and the quality referents, and curricular autonomy in educational institutions was addressed, from the question how effective and beneficial has this autonomy been?. The research was descriptive, with a non-experimental design. Its methodology was based on the search for relevant information. The topic was investigated through a questionnaire addressed by the essayist, consultation of bibliographic sources, review of journals, videos, scientific articles, books, observation and inductive derivation, which allowed the analysis of the historical evolution of the curriculum since its roots in the University of Glasgow to the innovative proposals of authors such as Stephen Kemmins and John Franklin Bobbitt. The results show that Colombia faces a palpable contradiction when this ideal of autonomy is overshadowed by standardized evaluation processes, meticulously designed under the aegis of international agencies with agendas clearly aligned to global economies; relegating the very purpose of evaluation and its harmonization with the diverse realities that make up the cultural and social mosaic of the nation. In conclusion, the importance of understanding the Colombian curricular reality through competency-based approaches stands out, and the question of the effectiveness and benefits of this transformation in the educational system is raised. The article offers a reflective look at the evolution of the competency-based curriculum in Colombia, highlighting its implications, challenges and the balance between school autonomy and governmental guidelines.

Keywords: Curriculum, school autonomy, educational quality, competencies, Colombian reality.

INTRODUCCIÓN

En 1991 se promulgó en Colombia una nueva Constitución Política, y trajo consigo la Ley General de Educación, que buscaba, como su nombre lo indica, integrar los procesos educativos colombianos. A partir de ese momento, las escuelas iniciaron diferentes procesos de cambios esperanzados en principios que fomentaban la autonomía escolar y permitirían la independencia curricular, características definidas en el Título IV, Capítulo dos de la Ley 115 de 1994. Pero ¿cuán efectiva y beneficiosa ha sido esa autonomía en sentido curricular?

En los siguientes párrafos se realizarán unas consideraciones de la realidad curricular colombiana teniendo en cuenta aspectos tan relevantes como: el currículo por competencias, las políticas educativas y los referentes de calidad en el país; para lo cual, es necesario aproximarnos a las nociones que, sobre este tema, han planteado algunos autores y organismos internacionales. En este escenario educativo, la UNESCO (2013) presenta una perspectiva innovadora al definir el currículo como un entramado de experiencias, actividades, materiales y métodos, hábilmente tejidos por el profesor para alcanzar las metas de la educación. Este concepto, que se erige como el alma misma de la enseñanza, ha evolucionado a lo largo de los siglos, trazando sus raíces hasta las décadas iniciales del siglo XVII en la Universidad de Glasgow, donde la disciplina y la “*ratio studierum*” esculpieron las bases de su existencia.

Stephen Kemmins (1988), en su incansable búsqueda de los orígenes naturales de la teoría del currículo, nos conduce hacia los estudios pioneros de David Hamilton y María Gibbons (1980). Estos autores, al referenciar los primigenios usos del término, llevan sus análisis a un momento crucial en la historia educativa, alrededor de 1633. En ese instante, el concepto de currículo se integró a la enseñanza-aprendizaje, arraigándose en sus características históricas de disciplina y “*ratio studierum*” para establecer un orden estructural y un esquema de estudios.

Avanzando en el tiempo, nos encontramos con la figura visionaria de John Franklin Bobbitt (1918 – 1924), quien esculpió una teoría más sistemática al asociar el currículo con la instrucción. Inicialmente arraigado en las teorías educativas inglesas y luego en la corriente norteamericana, Bobbitt abogó por entender el currículo y la instrucción como una relación recíproca, una retroalimentación integral. Para él, el currículo era la clave para que niños y jóvenes desarrollaran habilidades que los capacitarían para enfrentar las complejidades de la

vida adulta.

Con el siglo XX en pleno apogeo, surgieron propuestas que valoraban los resultados y objetivos, encabezadas por estudiosos como Tyler y Taba (1974), marcando una nueva era en la conceptualización del currículo. Mientras que críticos como Eisner (1987) y Stake (1998), abrieron la puerta a propuestas cualitativas, diversificando así los enfoques educativos y asomando en los albores la educación por competencias.

En este viaje por la evolución del currículo, Zabalza (2016), en su obra original "*Diseño y Desarrollo Curricular*", nos sumerge en la arquimetría del currículo, destacando su papel central en la labor enseñanza-aprendizaje. Desde su perspectiva, el currículo emerge como el catalizador de una escuela renovada, donde la mejora continua de la calidad educativa y la maestría en la enseñanza son los motores del cambio. Para Zabalza, términos como curriculum, programa y programación son piezas clave en la construcción de una nueva escuela básica, desencadenando una "*curricularización*" de la tarea docente y acercando este concepto, a menudo esquivo, al corazón mismo de la labor pedagógica.

Es así como en este viaje a través del tiempo, el currículo emerge como el hilo conductor que une el pasado, el presente y el futuro de la educación, desplegando su poder transformador en el corazón mismo de la enseñanza.

La autonomía Escolar y Curricular en el Marco de la Ley General de Educación

Luego de esta perspectiva general, y entrando ya en el contexto que nos concita, la autonomía escolar fue definida por la Ley 115 (1994) en Colombia como la libertad de la que gozan las instituciones educativas para organizar las áreas fundamentales del conocimiento e incorporar áreas optativas acordes con los proyectos educativos institucionales en el marco de la Ley General sin desatender los lineamientos que establece la cartera educativa en Colombia.

Esta misma norma concibe el documento curricular, como la sumatoria de juicios, perspectivas, métodos y estrategias que afianzan la instrucción integral y la consolidación cultural identitaria de la nación, teniendo en cuenta el capital humano, medios educativos y físicos, que proyecten la puesta en marcha de dichos lineamientos, consolidando de paso, el proyecto educativo de la institución.

El currículo para Zabalza (2016), es entendido como la proyección de presupuestos

iniciales u horizontes que se desea alcanzar y las etapas que se necesitan para lograrlos; la masificación de saberes, destrezas, disposiciones, etc., que son imperativas para la consecución de los objetivos misionales de la institución durante el periodo lectivo, como lo destaca Zabalza. (p 14). En términos más prácticos, en el curriculum se especifica el programa y la programación como fases consecutivas, interdependientes y dinámicas.

En ese orden, y bajo el tenor del artículo 5 de la precitada Ley General de Educación en el país, se reza que es el Estado sobre el que debe recaer el diseño de las normativas relativas al currículo y al proceso de enseñanza- aprendizaje en todos los campos de la educación; sin que esto vaya en detrimento de la autonomía de las escuelas y de sus rasgos distintivos regionales. Se evidencia aquí, que las instituciones del país han intentado establecer sus currículos teniendo presente lo expresado por González (1998), quien afirma que, al abordar la configuración del currículo, en el contexto de atender las diversas obligaciones pedagógicas que surgen en el entorno escolar, nos encontramos en una amplia gama de circunstancias. Éstas varían en cada contexto colombiano y, en estos casos, la autonomía de la que se habla en la Ley General de educación debería ser protagonista. Sin embargo, con el correr de las décadas el panorama es otro.

El Ministerio de Educación de Colombia facilitó a las escuelas los Lineamientos Curriculares para las áreas básicas, además, con el nacimiento del siglo XXI se conocieron los Estándares Básicos de Competencias y luego se les proporcionó a las instituciones colombianas otros referentes de calidad como son; los Derechos Básicos de Aprendizaje, algunas mallas de aprendizaje y hasta las Matrices de Referencia que contienen las generalidades de aprendizajes de las áreas que son evaluados en las pruebas de carácter nacional. Con la entrega de estos documentos, en el país se inicia el proceso de modificación de los currículos tradicionales y se marca el sendero de la educación por competencias en Colombia.

De acuerdo con Tobón (2006), las competencias están compuestas por diferentes enfoques. Sin embargo, este autor plantea que, dentro de estos, el enfoque socio-formativo es relevante, ya que persigue: Un escenario de reflexión – acción educativa se erige con la aspiración de instaurar las condiciones pedagógicas elementales destinadas a propiciar la formación de individuos íntegros, responsables ética y moralmente para afrontar los desafíos y problemáticas inherentes al desarrollo cognitivo y convivencia social, el respeto por el medio ambiente, la expresión cultural – artística y el desempeño en los campos profesional y empresarial. (p.23)

Al hablar de todos estos documentos, orientaciones y cambios curriculares, cualquiera pudiera afirmar que en Colombia se cuenta con lo necesario para tener un currículo por competencias pertinente y unificado que brinde las herramientas necesarias para desarrollar una educación de calidad. Pero, nada más alejado de la realidad. En los diferentes contextos educativos colombianos el uso de los referentes y documentos de orientación curricular se convierten solo en requisitos que no se llevan a la práctica y, como se puede observar, pocos maestros y escuelas hacen efectivas las orientaciones curriculares que en ellos se plantean.

Lo anterior lleva a expresar que, a pesar de contar con todos estos materiales de apoyo, el sistema educativo colombiano carece de un currículo común establecido, en detrimento de la autonomía curricular, la cual se ha visto últimamente desdibujada en las instituciones educativas, como lo evidencian los resultados de la prueba PISA 2022, donde los estudiantes colombianos quedaron por debajo de la media, de acuerdo con los informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2022), revelados el pasado 5 de diciembre de este año 2023.

Según el informe PISA 2022, en su octava edición, los estudiantes colombianos en comparación con los consultados de otros países, no lograron un buen puntaje. El 29% en matemáticas se ubicó en el nivel 2 de competencia, inferior al 69% de la media de la OCDE. El 49% en lectura y ciencias, solamente logró el nivel 2, en disparidad al 74 % de la OCDE. Los resultados de las Pruebas PISA, específicamente indican que en matemáticas el puntaje para Colombia bajó de 391 a 383, en lectura de 412 a 409 y en ciencia de 413 a 411. Además, la consulta reveló que el 39% de nuestros estudiantes ha repetido al menos una vez un curso, el 17% dijo que no se siente seguro en el traslado a su centro de estudio y el 7% manifestó inseguridad en las aulas de clases.

En comparación con los datos internacionales, Los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en la octava edición de PISA 2022, revelan disparidades significativas en contraste con sus pares internacionales. En matemáticas, el 29% de los estudiantes se situó en el nivel 2 de competencia, contrastando notablemente con el 69% de la media de la OCDE. Asimismo, en lectura y ciencias, el 49% solo alcanzó el nivel 2, en contraposición al 74% de la OCDE. Estos datos subrayan la necesidad urgente de implementar estrategias efectivas para elevar los estándares educativos de la nación.

Un análisis más detallado de resultados específicos de las Pruebas PISA revela una disminución en los puntajes alcanzados por Colombia en todas las áreas evaluadas. En

matemáticas, el puntaje disminuyó de 391 a 383, mientras que, en lectura y ciencias, se registraron reducciones de 412 a 409 y 413 a 411, respectivamente.

Estas cifras apuntan a una urgente revisión de las prácticas educativas y políticas implementadas en el país, como lo señala Luz Karime Abadía, (2023), decana de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Pontificia Universidad Javeriana, quien atribuye a la conjunción de la inseguridad y las secuelas de la pandemia, como algunos de los factores que desencadenaron el revés significativo en el rendimiento estudiantil en el país. Para ella, estos factores ejercieron un impacto devastador en el desarrollo académico de los estudiantes, constituyendo un factor determinante que merece una profunda reflexión.

En consonancia con lo anterior, Surge en el intrincado tejido de la educación, una paradoja que demanda nuestra atención y reflexión. Como se exploró previamente, la teoría abraza la noción de un currículo autónomo destinado a preservar los valores de la identidad cultural. Sin embargo, nos enfrentamos a una contradicción palpable cuando este ideal de autonomía se ve eclipsado por procesos de evaluación estandarizados, meticulosamente diseñados bajo la égida de organismos internacionales con agendas claramente alineadas a las economías globales.

Huelga recordar a quienes se cuestionan sobre lo irónico y paradójico que resulta la pregunta ¿hay una paradoja intrínseca en la educación por competencia? Para aquellos que perciben como una paradoja el hecho de que, del surgimiento de un concepto económico, como la “*competencia*”, se transforme en el fundamento de un modelo pedagógico impuesto por la institucionalidad del orden mundial capitalista, es pertinente recordar que la educación nunca ha dejado de ser, y sigue siendo, un asunto intrínsecamente económico. A lo largo de la historia, toda la pedagogía ha llevado consigo una innegable connotación económica.

En este enigma educativo, es propicio entonces preguntarse cómo se puede genuinamente abogar por un currículo que celebre y resguarde la riqueza de las identidades culturales, mientras que, al mismo tiempo, nos sometemos a evaluaciones que desatienden por completo los matices de los contextos socioculturales. Esta paradoja se agrava al relegar al olvido a las regiones marginadas y abandonadas, ignorando sus realidades y perpetuando la brecha generada por el centralismo imperante.

¿Tiene sentido, entonces, aspirar a una enseñanza regida por lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias cuando la evaluación que mide nuestros procesos

no dialoga ni se amolda a las complejidades de los contextos y situaciones reales? Este cuestionamiento invita a reflexionar sobre la autenticidad de este enfoque educativo, desafiando a reevaluar el propósito mismo de la evaluación, y su armonización con las diversas realidades que componen el mosaico cultural y social de la nación.

En este llamado a la acción, se insta a repensar la evaluación como un instrumento sensible y contextual, capaz de capturar la riqueza y diversidad. En este imperativo para la reflexión, se plantea la necesidad de reconsiderar la evaluación como un instrumento perspicaz y contextual, dotado de la capacidad de aprehender la complejidad y diversidad arraigada en la sociedad pluricultural, donde coexisten más de un centenar de comunidades: indígenas, afrocolombianas, raizales, palenqueras y las comunidades Rom (reconocidas como pueblos gitanos). Asimismo, se experimenta una profunda diversidad cultural y lingüística en cada rincón del país, manifestada en los 147 festivales oficiales celebrados a lo largo del año en todos los departamentos, algunos de los cuales han sido distinguidos como Patrimonio Cultural e Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO, como es el caso del Carnaval de Negros y Blancos en Pasto, Nariño, y el Carnaval de Barranquilla, eventos que definen los contextos de las comunidades educativas.

La realidad muestra que algunos establecimientos educativos se convierten en escuelas estándar; lo que Zabalza (2016), define como descontextualizadas, donde se hace más de lo mismo, se trabajan los mismos textos se buscan los mismos objetivos. Como se evidencia, se atiende el concepto de programa o exigencias a nivel nacional y se olvidan de la esencia de la programación como apertura del territorio, a sus características, a sus propios intereses locales. En otras palabras, se descontextualizan olvidando el fin de la educación por competencias que se plantea.

De acuerdo con Tobón (2006), se debe configurar el currículo mediante la articulación metódica de la educación con los entramados sociales, filosóficos, comunitarios, económicos, solidarios, políticos, religiosos, deportivos, ambientales, artísticos que conforman el entorno vital de los individuos, implementando acciones y estrategias formativas que lo revisten de coherencia, propósitos y relevancia a cada componente del proceso educativo.

En un contexto congruente, González (1998) postula que las instituciones académicas, en su función social, ostentan la responsabilidad de abordar las necesidades educativas de todos los alumnos/as bajo su tutela. En este sentido, la escuela debe adecuarse a las exigencias de sus estudiantes, y no al revés. *“El curriculum se erige como el instrumento fundamental*

y determinante para esta adaptabilidad, siendo su atributo clave, flexibilidad y capacidad para ajustarse a diversas situaciones” (p. 159).

En consecuencia, surge la imperiosa necesidad de promover un currículo, tal como lo plantea Tobón (2006), que emane de las particularidades regionales en Colombia, donde coexisten diversas razas, idiomas, culturas, religiones y clases sociales. Todas estas facetas, sin excepción, ostentan el derecho inalienable a recibir una educación de calidad. Los planteles educativos deben asumir la responsabilidad de satisfacer las necesidades educativas de todos los educandos, incluso en medio de limitaciones de recursos físicos, humanos y económicos. Este llamado debe ser abordado con autonomía, aun cuando no exista una orientación clara por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el propósito de trascender las sombras en las que se encuentra inmersa.

Es perentorio actuar con determinación para mitigar la creciente disparidad en la formación brindada a los educandos, tanto dentro de un mismo municipio como entre municipios, en un mismo departamento y entre departamentos. Esta disparidad se manifiesta de manera más evidente en la dicotomía entre la educación urbana y rural, sin dejar de abordar las problemáticas sociales inherentes a cada territorio.

A este escenario, se le agregan las respuestas a las políticas educativas que surgen a nivel internacional y que terminan permeando los programas nacionales. Colombia, en su afán de pertenecer a la OCDE, ha buscado diferentes estrategias para igualarse al resto de países miembros y ha optado por someter a los estudiantes a pruebas estandarizadas que no tienen en cuenta las programaciones y contextos de la Colombia rural, tal vez por su afán de conseguir mejores resultados en las evaluaciones externas o internacionales como PISA, e internas estandarizadas como las pruebas SABER-ICFES, implementadas en el país por el ministerio del ramo educacional. Los discentes deben responder a esas exigencias sin importar sus características, y dependiendo de los desempeños en este tipo de pruebas, se clasifica, se evalúa la congruencia y cualificación del proceso institucional de un plantel educativo.

En este contexto, las políticas educativas actualmente implementadas alejan a las instituciones educativas de su meta fundamental o principio rector: la formación integral de los educandos a partir de sus contextos y culturas particulares. Las preocupaciones preeminentes de estas instituciones, las cuales consumen considerablemente su valioso tiempo, se centran en los formalismos administrativos y en la consecución de resultados destacados en las

pruebas SABER y PISA. Paradójicamente, estas prioridades se convierten en obstáculos al responder de manera efectiva a las expectativas de niños, niñas, jóvenes y adultos.

Del análisis precedente, se constata que las instituciones educativas, al enfocarse en requisitos administrativos y evaluaciones estandarizadas, se apartan de su compromiso intrínseco de promover el desarrollo, aprendizaje y participación de los educandos en un entorno de aprendizaje compartido. Este enfoque debería propiciar la interacción con pares de la misma edad, sin discriminación ni exclusión alguna, y garantizar, en consonancia con los derechos humanos, los soportes y acuerdos legítimos y necesarios en el quehacer misional (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 5). Este desencuentro entre las metas proclamadas y las prácticas cotidianas destaca la necesidad apremiante de reconsiderar el enfoque actual del currículo por competencias en Colombia.

Es conveniente acotar, que el panorama del currículo por competencias en Colombia refleja una desconexión entre las intenciones de las políticas educativas y su implementación efectiva en las escuelas. A pesar de contar con una estructura normativa que busca fomentar la autonomía escolar y promover la educación por competencias, en la práctica, se observa una falta de alineación entre las orientaciones curriculares, los contextos regionales y las exigencias de las pruebas estandarizadas. La autonomía curricular, que debería permitir a las instituciones educativas adaptarse a las necesidades locales, se ve socavada por la presión de cumplir con estándares nacionales e internacionales. Por ello, estos planteamientos abogan por un enfoque curricular que no solo se adapte a las dinámicas cambiantes del entorno, sino que también abrace la interconexión entre la formación académica y las demandas sociales, contribuyendo así a la realización efectiva de un currículo por competencias contextualizado en Colombia.

En consecuencia, pareciera que las orientaciones en políticas educativas se olvidaran de la interpretación del currículo, del programa y sobre todo de las programaciones. La evidencia sustenta que se deben analizar los diseños curriculares, los programas y programaciones como fases y etapas consecutivas e interdependientes que se complementan. Sin embargo, según Del Basto (2015), las corrientes contemporáneas en el contexto pedagógico apuntan hacia una dirección que, en apariencia, diverge de las recomendaciones emanadas de esas necesidades imperantes.

En términos educativos, las instituciones y los gobiernos vienen desconociendo de cierta forma la realidad, los contextos de las regiones del país, siguen promulgando esos

decretos, resoluciones y documentos sin compás de espera y sin la debida pedagogía, generando que cada institución educativa y cada docente, lo asimilen de diferentes formas y actúen conforme a ello.

En virtud de lo expuesto, se destaca con urgencia la necesidad imperante de reconfigurar la concepción de un currículo inflexible, como el actual, mediante la adopción de un diseño curricular orientado por competencias.

Este enfoque pretende fungir como un referente y una guía para las instituciones educativas, proporcionando, conforme a la perspectiva de Forteza y Pomar (1997), una visión más amplia y holística de la intervención educativa. A través de esta orientación, se busca facilitar la toma de decisiones en todos los niveles del sistema educativo, desde las secretarías hasta las escuelas y los docentes. De esta manera, se aspira proporcionar respuestas pertinentes a las necesidades de aprendizaje de cada centro de enseñanza, considerando meticulosamente las características particulares de cada región, departamento, municipio o corregimiento colombiano.

Es factible encontrar docentes que en los diferentes espacios educativos al tratar de defender sus posturas sobre las problemáticas educativas y resultados académicos, demuestran que carecen, como dice Zabalza, de “mentalidad curricular”, pues, se observa en sus programaciones las pocas previsiones a largo plazo, las referencias del contexto más allá de su propia asignatura o la falta de proyección y diseño, y terminan acomodándose, en el mejor de los casos, a materiales ya elaborados (textos, guías, enunciados curriculares, etc.) En sus prácticas se observa cierto temor de proponer insumos innovadores, o de adaptar los presentes a los retos reales e inherentes de sus educandos, es decir, se les dificulta la elaboración de diseños o proyectos curriculares por competencias y, en correspondencia, la misión y la visión terminan siendo un lindo “poema” o un horizonte utópico difícil de concretar.

Lo anterior, se traduce cada vez más en docentes intentando asumir ese papel que, en términos de Zabalza (2016), es totalmente equivocado, debido a que trasciende en una mentalidad técnica, es decir, los convierte en expertos en elaboración de programaciones (planes de aula), que terminan ejecutando desde sus percepciones particulares e incluso, de formas diametralmente opuestas, a pesar de que entre algunos de ellos comparten los mismos grados o grupos de educandos y las mismas áreas temáticas. Para Zabalza, la observancia de estas mentalidades y actitudes quedan en evidencia en las reuniones académicas generales,

cuando algún maestro toma la palabra para justificar, entre otros temas, los ínfimos rendimientos de sus estudiantes en las distintas pruebas tanto internas como externas.

En efecto, lo que se plantea en este artículo es que un documento como el currículo debe ajustarse de manera coherente a los contextos de toda la nación. La premisa fundamental es que el currículo debe ser inherentemente coherente en su totalidad, abarcando desde su estructura hasta su evaluación, aplicando criterios de unidad, secuencia lógica e ilación. Esto, como respalda Zabalza (2016), citando a Reynolds y Skilbeck, tiene como objetivo peculiar que un programa nacional construya un sentido de comunidad, desarrollando un significado compartido de valores a través de experiencias escolares comunes y adecuadas para todos.

Dentro de este marco, donde la diversidad de Colombia se manifiesta de manera innegable en todos los ámbitos: geográfico, económico, cultural, político y social, la prevalencia de los lazos regionales sobre los nacionales resulta incuestionable. Por consiguiente, surge la dominante necesidad de reconsiderar y otorgar una nueva resignificación a un currículo que no solo promueva la identidad y el sentido de pertenencia, sino que también aspire a forjar un proyecto social unificador en medio de esa rica diversidad. Este currículo debe ser, a su vez, lo suficientemente flexible y abierto para acoger valores, costumbres, hábitos y perspectivas diversas, reflejando así la heterogeneidad de los educandos en cada rincón del país.

Siguiendo la óptica de González (1998), se aboga por la promoción de *“un currículo base para todos, pero lo suficientemente abierto como para permitir diversos niveles de concreción”* (p. 159). Bajo esa misma perspectiva, se concibe el currículo como el espacio decisional donde la comunidad escolar a nivel de centro y los docentes a nivel de aula articulan sus respectivos marcos de intervención, según sostiene Zabalza (1993).

Así, el currículum basado en competencias que Colombia requiere deberá ser aquel que, en palabras de Marsh (1992), brinde experiencias educativas comunes a todos los ciudadanos, con el propósito de avanzar hacia una sociedad democrática. Este enfoque busca no solo reconocer y celebrar la diversidad, sino también fomentar un tejido social cohesivo y equitativo.

En ese mismo sentido, un currículo basado en competencias debe adecuarse al contexto para promover la flexibilidad, como respalda Díaz (2002), al argumentar que la generación de interdependencias entre los procesos de formación y las demandas de la sociedad, incluyendo los procesos académicos y curriculares, favorece una mayor integración entre la

investigación y la proyección social. El fomento de la autonomía en el aprendizaje, así como la ampliación y diversificación de las ofertas educativas institucionales, se configuran como ajustes a las nuevas tendencias que caracterizan el desarrollo del mundo contemporáneo, como ha advertido con mucho acierto, Uribe (2015).

Este conjunto de transformaciones se manifiesta con objetivos definidos, formas específicas, y considerando diversos factores y aspectos, lo que proporciona la viabilidad de convertir el currículo contextualizado en una realidad palpable. En lugar de ser un horizonte elusivo que, cada vez que se persigue en respuesta a los cambios y exigencias del mundo contemporáneo, parece escaparse nuevamente hacia la utopía.

Pero, indiscutiblemente, la transición hacia un modelo curricular distinto implicaría un giro trascendental de 180° grados, un cambio de paradigma radical, divergente de los diseños estáticos que actualmente predominan. En este proceso, la interacción activa entre profesores, estudiantes, padres de familia y directivos docentes trasciende la mera modificación de normativas y la provisión de recursos, como estándares, mallas curriculares, derechos básicos de aprendizajes (DBA) y textos, entre otros.

Lo anterior se erige, más bien, en la construcción de un currículo integral en su máxima expresión. Dicho de otro modo, se gesta un proceso formativo aplicable a todos los actores involucrados, permitiendo la apropiación de conceptos, imaginarios y prácticas colectivas que coadyuvan al desarrollo de un modelo innovador en competencias, arraigado en las realidades mismas del entorno.

En un análisis más específico, la implementación del currículo por competencias exige una discusión amplia y participativa que involucre a todos los actores relevantes, tales como especialistas, empresarios, trabajadores, padres, educandos y profesores. Esta deliberación debería de considerar los planteamientos de Martínez (2014), quien aborda los ámbitos ecológico, internacional, sociocultural, económico y político desde una perspectiva global. Este enfoque propicia las condiciones necesarias para la formación de ciudadanos profesionales capaces de proponer nuevos modelos de desarrollo y de construir conocimientos de manera innovadora. Este sentido se comprende, que el llamado a una transformación curricular significativa no solo implica una modificación de prácticas, sino una reconfiguración profunda de concepciones y enfoques, basada en un diálogo participativo y contextualizado.

De lo contrario, Colombia se vería abocada a continuar educando bajo la égida de un

diseño curricular descontextualizado, como se afirmó en los párrafos anteriores, causando una fragmentación en la implementación del mencionado currículo, donde los docentes interpretan las directrices de manera diversa y desarrollan prácticas pedagógicas dispares. La falta de una “*mentalidad curricular*” y la reticencia a crear materiales curriculares adaptados a las necesidades reales de los estudiantes son obstáculos que impiden la plena realización de la visión de una educación por competencias.

En congruencia con lo planteado por Picón (2004), citado por Parra (2012), se debe comprender que el docente cumple con un rol preponderante en el campo educacional, puesto que tiene la obligación de desempeñar el papel de guía para el estudiantado en su proceso de aprendizaje. Esta orientación no solo abarca el conocimiento y las transformaciones, sino también los hábitos, percepciones, aspiraciones, preferencias, actitudes e ideales del grupo que supervisa. Por lo tanto, es esencial capacitar al docente para que, en su programación e instrucción, responda y actúe en consonancia con estas dimensiones. El docente debe ser hábil para complementar el programa, contextualizándolo en diferentes escenarios, enriqueciéndolo continuamente y asumiendo su labor de manera colectiva y consensuada. Esto, en aras de propiciar una escuela abierta, en constante contacto con todos los actores, en busca de la calidad educativa requerida.

En relación a la problemática expuesta, es imprescindible que el Estado Colombiano, dentro de su marco de políticas educativas, reconozca con premura la necesidad de desarrollar un programa y un currículo nacional basado en competencias. Para ello es preciso establecer estándares mínimos en términos culturales, académicos y de convivencia ciudadana en todo el país. Su función primordial debe ser la de fomentar la verdadera igualdad entre todos los ciudadanos y grupos sociales, al tiempo que potencie su desarrollo integral.

En una perspectiva diferente, para quienes aquí escriben se evidencia que es crucial reconocer que el diseño del currículo por competencia no debe buscar eludir la necesidad de contar con directrices sólidas lideradas por el gobierno. ¡Por supuesto que no! Más bien, se aboga por la idea de que las iniciativas gubernamentales no solo deberían ser consideradas como simples políticas de gobierno, sino como fundamentales políticas de Estado. Esta distinción no es trivial; es un llamado a dotar a estas iniciativas de un blindaje esencial, permitiéndoles resistir a los vaivenes y caprichos de los sucesivos gobiernos.

En la última década, Colombia ha sido testigo de la implementación de diversas políticas gubernamentales destinadas a facilitar el acceso a la educación superior para jóvenes de bajos

recursos. Un ejemplo paradigmático es la transformación del programa “*Ser Pilo Paga*” en una política de Estado bajo el liderazgo del presidente Juan Manuel Santos en 2017.

El propósito declarado era consolidar un proyecto a largo plazo, trascendiendo los cambios gubernamentales, mediante la colaboración estrecha entre universidades públicas y privadas con el respaldo del Ministerio de Educación. El presidente Santos afirmó con determinación: “*No importa cuál sea el Gobierno, este tiene que continuar con el programa. Eso se hace a través de una ley y vamos a concertar un proyecto en ese sentido con las universidades*” (Santos, 2017).

Sin embargo, durante la administración del presidente Iván Duque, se evidenciaron ajustes sustanciales en el programa, incluyendo un cambio de denominación a “*Generación E*” en 2020, y modificaciones en las fuentes de financiación. La conjunción de estas alteraciones con la crisis sanitaria del COVID-19 generó inconvenientes, destacándose la deserción estudiantil y los retrasos en la entrega de subsidios.

A pesar de las adversidades, el presidente Duque no escatimó en resaltar los logros de su gestión:

Hoy podemos decirle al país que, gracias al trabajo articulado del Ministerio con Prosperidad Social, Icetex y las Instituciones de Educación Superior, ya son más de 160 mil jóvenes de todo el país que han accedido a educación superior. (Duque, 2020).

En los años sucesivos, el programa continuó su evolución, adoptando las denominaciones de “*Matrícula Cero*” en 2021 y 2022, y, actualmente, bajo la administración del presidente Gustavo Petro, se presenta como la “*Política de Gratuidad en la Matrícula de los Estudiantes de Educación Superior*” (2023).

Este constante cambio de enfoque gubernamental generó incertidumbre, particularmente en relación con los requisitos de acceso al programa de gratuidad educativa. La recalificación de los puntajes del Sisbén y un nuevo marco normativo se perfilan como elementos destacados en los obstáculos a sortear por parte de los jóvenes aspirantes.

Es innegable que cada administración gubernamental ha buscado beneficiar a los estudiantes de clases vulnerables. No obstante, la falta de secuencialidad en las políticas y la ausencia de un marco normativo que garantice continuidad en el tiempo han dado

lugar a problemáticas directamente perjudiciales para los discentes, como lo sostiene Edgar Hernán Rodríguez, coordinador del grupo estímulo de la demanda de educación superior del Ministerio de Educación Nacional.

Rodríguez (2023), añade un matiz crítico al señalar que estos cambios de perspectiva política han generado cierta incertidumbre entre los actores educativos. Por ello, con la iniciativa del actual gobierno, se busca sentar las bases normativas a corto, mediano y largo plazo, que blinden el programa, despejar dudas y generar certidumbres sobre su concreción. Los parámetros de selección, pasando de un criterio basado en estratos a la consideración del puntaje de Sisbén, sumado a otros ajustes, destacan la necesidad de un análisis profundo sobre la eficacia y coherencia de las políticas educativas en el país, teniendo como objetivo rector la continuidad del programa como eje articulador no de una política de gobierno, sino una política de estado.

REFLEXIONES FINALES

Pero, cabe considerar, por otra parte, una serie de interrogantes que se desprenden de este análisis acerca de la realidad del currículo por competencias en el país, entre los que se destaca ¿cómo puede Colombia superar la brecha entre la intención de un currículo por competencias y su aplicación efectiva en las aulas, teniendo en cuenta la diversidad de contextos regionales, la presión de las evaluaciones estandarizadas y la necesidad de promover una verdadera “*mentalidad curricular*” entre los docentes?

Para este equipo de estudio, se requiere un esfuerzo concertado para reevaluar y redirigir las políticas educativas y el apoyo a los docentes, pero también a los discentes, como lo sustenta Villarini (2003), basado en el desarrollo humano, es decir, el desarrollo integral (dimensiones intelectuales, emocionales, sociales y psicomotoras); dando importancia a la perspectiva Biopsicosocial, un enfoque fundamentado en el dominio de destrezas que orbita en torno al diseño tecnológico para la adquisición de destrezas.

Finalmente, un currículo basado en transformaciones sociales: que gire en torno a la realidad sociocultural; donde se dé preminencia a la perspectiva sociopolítica, lo que permitiría en el estudiante la comprensión crítica de la realidad social, teniendo presente que todos los estamentos de la sociedad que deben mirar detenidamente la relación entre autonomía curricular y territorialidad de la enseñanza como estrategia para transformar la realidad curricular a fin de lograr una implementación efectiva y coherente de los currículos por competencias en todo el sistema educativo colombiano.

CONCLUSIÓN

En síntesis, es en el seno de los procesos educativos donde deben gestarse transformaciones sustanciales en las sociedades, propiciando la integración de la diversidad en las aulas con la finalidad de potenciar a cada individuo y enriquecerse mediante el conocimiento, el sentido de los otros o empatía hacia los demás. Es perentorio abandonar la convivencia paralela de culturas y otorgar la debida valoración al papel crucial del pedagogo y al currículo contextualizado, concebido a partir de las necesidades específicas de cada localidad y región. El propósito fundamental radica en establecer una dirección histórica, social y cultural propia, configurando así la identidad educativa como elemento catalizador de la multiculturalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadía, L.K. (2023). Colombianos por debajo de la media en Pruebas PISA 2022. Recuperado de <https://ifmnoticias.com/colombianos-por-debajo-de-la-media-en-pruebas-pisa-2022/>
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Nueva York: Houghton.
- Bobbitt, F. (1924). *How To Make a Curriculum*. Boston: Houghton.
- Del Basto, S., Liliana, M., & Ovalle, A. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo sociedad (Vols. 11, pp.111-127). (R. L. Educativos, Ed.) Manizales: Universidad de Caldas.
- Diaz, V. M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. ICFES.
- Duque, Iván. (2020) “Generación E”. (2020). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/402586>
- EISNER, E. W. (1987) *Procesos cognitivos y currículum* (Barcelona, Martínez Roca)
- Forteza, M. D., & Pomar, M. I. (1997). Perspectivas curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales. En A. Sánchez Palomino & J. A. Torres González (Coords.), *Educación Especial: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 223-242). Madrid: Pirámide.
- González, A. M. (1998). La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante sus componentes. En F. Addine, et. al. *Didáctica. Teoría y práctica*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1998). *Un currículum común para todos*. Universidad de Vigo. Resumen. Recuperado de https://ruc.udc.es/bitstream/handle/RGP_3-11
- Kemmins, S. (1988). La Naturaleza de la Teoría del Currículum. En *Currículum: Más allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Morata. Pág.19-46

- Marsh, C. J. (1992). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: Falmer Press.
- Martínez, B. (2014). Cómo implementar un diseño curricular basado en competencias. *Experiencia docente*, 11(2). Recuperado de <https://revistas.ecci.edu.co>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. En G. d. Colombia (Ed.), 115 (pp. 50). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Educación inclusiva. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-374740.html?_noredirect=1
- OCDE (2023), Resultados de PISA 2022 (Volumen I): El estado del aprendizaje y la equidad en la educación, PISA, Publicaciones de la OCDE, París, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en> .
- Parra, O. (2012). *Pensando en la labor del docente: un estudio comparado sobre la evaluación de su desempeño profesional*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://bit.ly/2YaPtpf>
- Rodríguez, H. (2023). “Política de Gratuidad” (2023). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3Nmco8G2oro&t=828s>
- Santos, J.M. (2017). “Ser Pilo Paga”. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-360407.html>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Tobón, S. (2006). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Tobón, S., et al. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel. (Trabajo original publicado en 1986)
- Tyler, R., & Taba, H. (2007). *Las Teorías Curriculares: Modelo Racional Normativo (II)*.
- Ralph W. Tyler: biografía y aportes de este educador estadounidense. Portal Psicología y Mente. <https://psicologiymente.com/biografias/ralph-w-tyler>
- UNESCO. (2013). Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es>
- Uribe, J. (2015). *Hacia un currículo contextualizado*. Recuperado de <https://posgradoeducacionuatx.org>

- Villarini, A. R. (2003). Currículo, formación integral y calidad de vida en el contexto del caribe colombiano. *Consenso*, 1(1), 99-110.
- Zabalza, M. A. (2016). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea Ediciones. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/umecit/45989?page=49>