Revista Ideales - Ibagué, T. (Colombia) ISSN 2011 - 592x (Impresa) Año 2026 Vol. 21 - pp. 1 - 158
ISSN 2539 - 5211 (Electrónica) Año 2026 Vol. 16 - pp. 1 - 158

Ideales

Otro espacio para pensar



Universidad del Tolima

Conocimiento que transforma

INSTITUTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Ideales

Otro espacio para pensar

Revista Ideales

Otro espacio para pensar

ISSN 2011 - 592X (Impresa)
Año 2026 - Vol. 21 - No. 21

ISSN 2539 - 5211 (Electrónica)
Año 2026 - Vol. 16 - No. 16

Jonh Jairo Méndez Arteaga
Rector

Enrique Alirio Ortiz Guiza
Vicerrector Docencia

Germán Sánchez
Vicerrector de Desarrollo Humano

Germán Rubio Guerrero
Vicerrector Administrativo

Consuelo Arce González
Vicerrector de Investigación-Creación,
Innovación, Extensión y Proyección Social

Marien Alexandra Gil Serna
Directora IDEAD

Directora - Editora

Dayanis Vanessa Contreras
Universidad del Tolima - IDEAD

Comité Editorial

Mg. Camilo Jiménez
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Marien Alexandra Gil
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Nelson Romero Guzmán
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Carlos Arturo Gamboa
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Luis Fernando Abello
Instituto de Educación a Distancia

Comité Científico

Dr. Gerardo Montoya de la Cruz
Universidad de Antioquia

Dra. Cecilia Soledad Carrera
Universidad Nacional de Córdoba

Dra. Blanca Ligia Quintero
Cootradecun

Apoyo de revisión y estilo: Carlos Arturo Gamboa B.

Soporte académico: Grupo de investigación Argonautas

Diseño y diagramación: Andrés Mauricio Ospina Ariza

Periodicidad: Semestral

Canjes y suscripciones:

Instituto de Educación a Distancia
Universidad del Tolima
Barrio Santa Helena Parte Alta
Teléfono: (+57) (82) 2771212 Ext: 9481
Ibagué. Colombia. Suramérica
Dirección electrónica:
ideales@ut.edu.co
http://www.ut.edu.co

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen al Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima, son exclusiva responsabilidad de los autores.

Tabla de contenido

Presentación.....8
Dayanis Vanessa Contreras Durán

Algunos relatos de maneras de leer: literatura, artes plásticas y turismo comunitario.....9
Edgar Andrés Leal Gil
Andrea Jovanny Ardila Marín
Sandra Patricia Valencia Pérez
Lucy Reyes Falla
Álvaro Dairo Vásquez Díaz

El texto epistolar en la novela *Recuerdos del río volador* (2022) de Daniel Ferreira.....18
Oscar Andrés Maldonado

Estudios culturales, crítica literaria y teoría de género: intersecciones, debates y transformaciones contemporáneas.....24
Germán Andrés Santofimio Rojas

Educación inclusiva y estilos de aprendizaje: Reflexiones para una práctica pedagógica transformadora 35
Didier Antonio Trujillo Méndez
Violedy Andrea Jiménez Cardozo
Nasly Siomara Trujillo Méndez

Mercados locales y sostenibilidad de la caprinocultura en América Latina: estado del arte.....40
Jorge David Vásquez Díaz

Indicadores microbiológicos en un suelo bajo el dosel de árboles de *Gmelina arborea* en una silvopastura.....47
Alexander Correa
Jairo Mora-Delgado
Indira Isis García

El arte como mediador lúdico-pedagógico para el desarrollo de una conciencia ambiental en la educación inicial.....55
Verena Patricia Franco Escorcia
Zulay Patricia Ayala Ávila
Yareli Lisbeth Arzusa
Verónica Del Carmen Ahumada Medina

Crisis ética de la imagen: neocolonialismo de la IA y la resistencia analógica en las redes sociales.....59
Carlos Mario Piragua Rúgeles

Seguridad digital en la primera infancia: mediación adulta, alfabetización digital y educación preventiva.....66
Javier Esteban Colorado Carvajal
Luz Amanda Ruiz Cardozo

Salud mental, ética profesional y violencia institucional en el sector salud.....71
Oscar Eduardo Leal Terranova

La U de pie: por qué la educación superior –presencial y virtual– prevalecerá ante la inteligencia artificial.....78
Marinella Oviedo Castillo

La despedagogización del currículo: entre la técnica y la eficiencia.....84
Luisa Fernanda Barrios
Luz Stella Guerrero Peralta

Efecto del acceso oportuno al tratamiento antirretroviral sobre resultados clínicos en pacientes con VIH..... 92
Cristian Donaldo Triana González
Elizabeth Fajardo Ramos
Ángela María Henao-Castaño

La IA generativa como alternativa para crear aplicaciones *offline* de lectoescritura en la escuela rural del Tolima.....102
Edwin Flórez Perdomo

La cultura macoquera: una visión literaria de la oralidad y el verso en la danza tradicional del atlántico.....112
Breisy Paola Patiño Lemus

La práctica pedagógica como travesía: una mirada sobre la incidencia de las prácticas profesionales y la didáctica de los profesores en formación.....120
Ingrid Yahaira Castro Ramos
Angy Xiomara Valdés Ibáñez
Edwin Heberth Ruiz García

Entre emociones y colores: la pintura como estrategia pedagógica para el desarrollo socioemocional en la primera infancia.....129
Adriana Lagos Tovar
Andrea Ruiz Santana
Luisa Fernanda Hernández Torrijos

Habitar el cuerpo una experiencia más allá de aula.....136
Carmen Cristina Garzón González
“Besacalles” y “Maternidad” de Caicedo: una mirada desde la violencia basada en género.....142
Kevin Castaño Macana

La era digital del análisis del discurso: una mirada a través de los idiomas y la inteligencia artificial.....151
Cindy Garzón Monroy
Freddi Esfaide Cifuentes Mejía

***Entre el recuerdo y el olvido*: La novela colombiana retratando la historia de un país**.....153
Valeria Valentina Sarabia Vargas
Angie Paola Beltrán Cruz

El poder de la tecnología en la búsqueda de soluciones para la sociedad.....156
Frank Sebastián Guarnizo
Paola Andrea Rodríguez Triviño

La despedagogización del currículo: entre la técnica y la eficiencia

Luisa Fernanda Barrios[28]
Luz Stella Guerrero Peralta[29]

Apertura

Etimológicamente la palabra currículo proviene del latín *Currere*, que significa "recorrer un camino". En ese sentido, el currículo podría entenderse como una ruta que orienta el tránsito educativo, sendero que abre un camino para ser recorrido y para que otros recorran y no terminen por extraviarse. Sin embargo, más que el trayecto, el currículo es la acción misma de recorrerlo. Para ilustrar esta acepción etimológica, más que a teóricos o pensadores curriculares, nos basta convocar a un poeta que nos sigue diciendo "Caminante, se hace camino al andar" (Machado). Así, el currículo se revela como una construcción que cobra vida en la práctica, en el acto de ser trazado.

No obstante, ese recorrido no es unívoco. Existen formas de concebir el currículo en las que el camino, más que hacerse al andar, tiende a aparecer anticipado, definido y asegurado de antemano. Una perspectiva en la que el currículo comienza a desplazarse de la experiencia hacia la prescripción, abriendo una tensión que atraviesa profundamente el sentido pedagógico del acto educativo.

Es en este marco donde se inscribe el enfoque técnico (en articulación con una organización academicista del saber y una racionalidad eficientista), una perspectiva en la que el currículo tiende a desplazarse de la experiencia hacia la medición, las metas observables, privilegiando la verificación de resultados por encima de la construcción del sentido pedagógico.

Este texto propone algunas reflexiones alrededor de dicha configuración, no solo como una forma de organizar la enseñanza, sino como un proceso que ha contribuido a transformar, y en muchos casos a vaciar, el sentido pedagógico del acto educativo.

El enfoque técnico, eficientista y academicista

La visión del currículo como una construcción dinámica se ve interpelada, a principios del siglo XX por una racionalidad sustentada en las teorías psicológicas conductistas. El hito fundacional lo establece Franklin Bobbitt con su obra, *The Curriculum*, publicada en 1918, quien, influenciado por el Taylorismo propone trasladar la eficiencia de las fábricas a las aulas,

28. Licenciada en Literatura y Lengua Castellana. Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima. Correo: lfbarriosp@ut.edu.co
29. Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima. Correo: lguerrerop@ut.edu.co

concibiendo el currículo como una serie de tareas específicas que preparan al individuo para las demandas de la vida adulta.

Empieza a pensarse que el currículo debe adaptarse a las necesidades sociales y no solo a las académicas. La educación eficiente será entonces aquella que prepara al individuo para su desarrollo en la sociedad. De esta manera, sostiene que "la vida humana, aunque variada, consiste en la realización de actividades específicas. La educación que prepara para la vida es la que prepara definitiva y adecuadamente para estas actividades específicas." (Bobbitt, 1918, p. 42. Citado por Kliebard, 1998, p. 116).

Esta perspectiva se consolida con Ralph Tyler (1949), cuya racionalidad establece un modelo basado en objetivos, estructurado en torno a la relación entre fines, experiencias de aprendizaje, organización y evaluación. Su propuesta busca dotar de coherencia al proceso educativo, articulando sus distintos componentes y evitando la improvisación en la enseñanza, no obstante, esta racionalidad ha tendido a privilegiar la medición estandarizada de resultados, en donde el éxito educativo se vincula con la capacidad de verificar si el estudiante ha alcanzado los fines predeterminados. En este sentido, Tyler define su modelo como "un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza en cualquier institución educativa" (Tyler, 1973, p. 7). Este modelo basado en objetivos se formula en una etapa de tecnificación del pensamiento educativo que celebra principalmente la eficiencia escolar intentando "conciliar la parte del mercado ocupacional, con la necesidad de incorporar las necesidades de los sujetos" (Díaz Barriga, 2021, p. 14).

Posteriormente, Hilda Taba (1962) terminará por sistematizar este enfoque adquiriendo mayor solidez conceptual e introduciendo un énfasis más explícito en el contexto. Para esta autora el diseño curricular no parte únicamente de fuentes psicológicas sino de un análisis sistemático de necesidades sociales y culturales del contexto, que orientan la formulación de objetivos, selección de los contenidos, las actividades de aprendizaje y evaluación (Malagón, Ñañez y Rodríguez, 2019). En ese sentido, propone un modelo secuencial de siete estadios que permita tomar decisiones en relación con los programas escolares, otorgando una importancia sustancial al diagnóstico de necesidades como punto de partida de la secuencia procedimental y ya no tanto teórica del diseño curricular.

En conjunto, este enfoque configura una visión en la que la enseñanza se organiza como medio para alcanzar fines previamente establecidos, mientras la evaluación adquiere un papel central como mecanismo de verificación. En muchas de sus aplicaciones, el aprendizaje ha tendido a reducirse a la manifestación de conductas observables, privilegiando la correspondencia entre los resultados esperados y los alcanzados. Así, el currículo se sitúa como una tarea de especialistas (diseñadores curriculares) quienes elaboran programas que son implementados por docentes.

A esa mirada técnica se suma un componente academicista que desplaza la experiencia del sujeto que aprende, por la transferencia[30] de contenidos. Como advierte Díaz Barriga (2003), el saber se presenta aquí como algo ya constituido y estático, transformando al currículo en un simple inventario de verdades disciplinares en la que el profesor se responsabiliza de

30. Transferencia remite a un intercambio donde una cosa (pensamiento, palabra, reflexión, pregunta) pasa a otro lugar sin transformarse. No hay un ejercicio de subjetivación. En ese sentido, una transferencia de saberes remite a ese lenguaje bancario y comercial donde se intercambian cosas, y pasan de un lugar a otro sin que se presente un cambio. Contrariamente, en la transmisión hay un movimiento de subjetivación, es decir eso que se transmite lleva una huella, una impronta, un eco.

conocer, controlar y dominar los contenidos establecidos y, en algunos casos, de revisar y seleccionar las actividades de enseñanza que los especialistas recomiendan. Esta estructura por asignaturas pervive hasta nuestros días, de ahí que, como mencionan Beyer y Liston (2001) "una alternativa al modelo establecido por Tyler no ha sido fructíferos." (p. 50)

Propuesta metodológica

Como se ha insinuado, la racionalidad técnica no solo define los fines del currículo, también establece una forma específica de proceder en su diseño y desarrollo. En ese sentido, el currículo se configura como un proceso organizado secuencialmente, donde cada decisión responde a una lógica previamente estructurada. Esta metodología encuentra una de sus formulaciones más influyentes en el modelo propuesto por Ralph Tyler.

Tyler plantea cuatro preguntas fundamentales que orientan la construcción curricular: ¿Qué fines educativos se desean alcanzar? ¿Qué experiencias de aprendizaje pueden proporcionar esos fines? ¿Cómo organizar eficazmente esas experiencias? ¿Cómo evaluar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Estas preguntas configuran un modelo medios–fines en el que el proceso educativo se estructura a partir de objetivos previamente definidos. La enseñanza se organiza en función de su contribución al logro de dichos objetivos, mientras que la evaluación actúa como mecanismo de verificación. Si bien esta propuesta busca dotar de coherencia y sistematicidad al currículo, también introduce una lógica en la que el proceso queda subordinado a la consecución de resultados anticipados.

Por otro lado, Hilda Taba desarrolla y amplía esta perspectiva mediante un modelo más detallado y secuencial, que otorga un papel central al diagnóstico del contexto. Su propuesta plantea una serie de etapas que orientan la elaboración curricular: Diagnóstico de necesidades; formulación de objetivos; selección de contenidos; organización de contenidos; selección de experiencias de aprendizaje; organización de experiencias de aprendizaje; determinación de la evaluación.

A diferencia del modelo de Tyler, la propuesta de Taba introduce de manera explícita la consideración de factores sociales y culturales como punto de partida del diseño curricular. No obstante, como bien advierte Ángel Díaz Barriga (1997), este concepto sufrió una deformación histórica, dado que, a diferencia de la propuesta original de Taba, en la práctica se terminó por llamar «diagnóstico» a cualquier listado fragmentario de problemas, convirtiendo lo que debía ser una investigación seria en un simple formalismo para llenar programas.

En conjunto, estas metodologías configuran una forma de pensar el currículo como un proceso planificable y controlable, donde cada fase responde a una lógica de organización racional hacia propósitos determinados. Esta estructuración, si bien aporta claridad y orden al diseño curricular, también ha sido objeto de crítica en la medida en que puede reducir la complejidad del acto educativo a una secuencia de procedimientos, desplazando la dimensión imprevisible, relacional y experiencial de la enseñanza.

El camino hacia la despedagogización

Quedando en resonancia las palabras de los académicos estadounidenses Beyer y Liston, quienes junto a otros estudiosos refieren que este modelo ha sido exitoso, al menos en términos de longevidad y hegemonía, no hay duda de que su campo teórico y de acción es tan amplio como profundamente estudiado. Incluso consideramos pertinente reconocer el valor que ha significado como punto de partida para las concepciones, definiciones y puestas en marcha del currículo

y sus diversas perspectivas, pues como sugiere Contreras Domingo (1994) la obra de Bobbitt fue pionera en el origen de la especialidad.

Estas tensiones no se quedan en el plano teórico; se hacen visibles en la práctica docente cotidiana. Nuestra forma de entender la educación sigue las estructuras de este enfoque. Pasamos horas infinitas planeando, y lo primero que nos preguntamos, o que nos exigen, es el objetivo. Ese punto de llegada se vuelve una obsesión: hay que verificarlo a toda costa, y si no se cumple, lo sentimos como una derrota personal y colectiva. Esta lógica ha colonizado incluso nuestro encuentro con la palabra; cuando nos enfrentamos a una lectura buscamos el resultado medible. Así la literatura ha dejado de ser una experiencia estética para convertirse en una extracción de información. Lo mismo ocurre con la escritura, la evaluamos bajo el estándar de una conducta final esperada y no tanto como un acto íntimo y de creación. Incluso hemos llegado a desvirtuar conceptos como el de aprendizaje significativo, usándolo como un eufemismo de utilidad laboral. El aprendizaje significativo es aquello que le puede ayudar al estudiante en su vida adulta, especialmente para su vida laboral.

Nos es necesario reconocer, como advierte Tyler al inicio de su obra *Principios Básicos del Currículo* (1973), que muchos programas de enseñanza carecen de una brújula clara e incluso abre la puerta a la reflexión cuando insinúa que los mismos profesores desconocen los objetivos de la enseñanza de su área. Y es que, en el ejercicio cotidiano, no es extraño encontrar propuestas donde los objetivos brillan por su ausencia o son tan difusos que se vuelven irrelevantes. Esta falta de horizontes específicos representa un problema real, pues sin un norte que guíe el caminar, la enseñanza corre el riesgo de perder sentido[31]. Sin embargo, también somos testigos de una contradicción: incluso cuando existen objetivos meticulosamente formulados, estos muchas veces no se cumplen en la práctica del aula. Hay un abismo entre la perfección del documento y la realidad viva del encuentro pedagógico, lo que nos obliga a preguntarnos si el problema es la falta de objetivos o la naturaleza misma de un modelo que pretende encerrar la experiencia humana en una meta preestablecida.

En el marco de este enfoque algunas afirmaciones de sus supuestos base nos resultan reveladoras. Cuando se sostiene que "educar es modificar las formas de conducta humana" (Tyler, 1973, p.4)[32] se hace evidente un respaldo fuertemente marcado por el conductismo. Intentamos pensar que efectivamente cuando vamos a la escuela ciertas conductas son modificadas, sin embargo, cabe preguntarnos: ¿Quién determina qué conductas deben ser modificadas y hacia dónde? Si aceptamos que la educación es un simple engranaje para el mundo del trabajo, entonces las conductas de nuestros estudiantes deben girar exclusivamente en torno a la productividad y la eficacia. Bajo esta lógica, todo lo que no sea útil para el mercado queda fuera, olvidando que, la escuela no solo prepara personas para la productividad adulta, sino que acompaña la vida presente de niños y adolescentes.

El encuentro educativo no puede verse como esa imagen de que vamos al aula a extraer una conducta, un dato o una competencia, si bien

31. No obstante, como escuchamos a un profesor decir: si llegamos a donde no queríamos no quiere decir que no recorrimos un sendero, un camino.

32. Respecto a los objetivos también menciona: "En otros casos, convendrá definir los títulos de contenido mediante la enumeración de los problemas, las generalizaciones y las situaciones particulares donde se espera que la conducta se manifieste a fin de impedir los equívocos y la inclusión de cosas sin importancia, por no haber especificado con suficiente precisión o en forma lo bastante concreta dichos títulos de contenido." (p. 26)

nos son necesarias, no dictan los ritmos de la existencia en el aula.

Por otro lado, bajo la cultura de la eficacia y la racionalidad científica, se ha instaurado una jerarquía de saberes. Al izar la bandera de la eficacia, el currículo decide qué conocimientos tienen futuro y cuáles son prescindibles. Esta lógica ha generado que asignaturas vinculadas a la productividad y a la racionalidad se posicionen como el núcleo del sistema, mientras que las artes, las humanidades o la ética se desplazan hacia la periferia como saberes secundarios.[33] Esta selección de saberes no es neutral; responde a esa misma mirada eficientista que busca convertir la educación en una inversión de capital humano, donde el valor de una asignatura se mide por su capacidad de retorno en el mercado laboral y no por su potencia para expandir la comprensión del mundo.[34]

Esta manera de concebir lo educativo, puesto que el currículo es, en sí mismo, una reflexión sobre la educación, y, por ende, es intrínsecamente pedagógico, revela precisamente un desplazamiento de la pedagogía. El síntoma principal de este desplazamiento es la visión ingenua que reduce al currículo a un simple documento escrito. Hoy, cuando hablamos de currículo, casi siempre terminamos hablando de metas, de indicadores y de puntos de llegada, como si organizar la enseñanza fuera simplemente llenar un inventario de resultados. Esta visión es la que revela el verdadero desplazamiento de la pedagogía: hemos dejado de pensar en el sentido del encuentro educativo para concentrarnos únicamente en la eficiencia del documento. Así, el currículo deja de ser un camino vivo y se convierte en un simple dispositivo de control, una herencia que terminó por automatizar nuestra labor y vaciarla de reflexión.

En ese marco, el objetivo no solo orienta la enseñanza, sino que comienza a regularla en su totalidad. El objetivo, en sí mismo, no insinúa un problema; sino en la forma en que se erige como un principio controlador que atraviesa todo el proceso educativo. Tanto en su diseño como en su hacer, condiciona a sus actores para asegurar su cumplimiento: se debe "controlar" a los estudiantes y al maestro de manera que puedan llegar hasta donde los diseñadores del currículum han planeado.

Bajo esta mirada, no se altera solo el qué y el cómo de la enseñanza, sino también la identidad de sus protagonistas. El profesor deja de ser un sujeto que piensa y crea su práctica para convertirse en un agente administrativo, encargado de velar por el cumplimiento de los objetivos[35], cada vez más ligado a herramientas, indicadores y resultados, dejando de preguntarse para qué o qué sentido tienen.[36]

No obstante, la despedagogización de cierta manera es inversamente proporcional a la excesiva profesionalización del docente (y a la vez en la alumnización del estudiante)[37].

---

33. Se asume, con una confianza casi dogmática, que la ciencia (método científico) es la única poseedora de la verdad necesaria para el progreso, convirtiendo el currículo en un inventario de contenidos estáticos que el docente debe transmitir sin cuestionar su pertinencia social o humana.
34. Esto toma fuerza en las pruebas estandarizadas, pruebas que refuerzan esa mirada academicista, que también empieza a controlar el propio proceso educativo: sus tiempos, su intensidad, sus actores y demás.
35. Es menester recordar que en nuestro país la lucha contra esta forma de despedagogización se ve reflejada en el Movimiento Pedagógico Nacional.
36. Sostenemos aquí que hablamos de despedagogización como una crítica o postura frente a este modelo que creemos desplaza el sentido pedagógico profundo del gesto educativo, sin embargo, si es este el único camino que tenemos tal vez de lo que se trate es de abanderar una lucha hacia la despedagogización de este sistema.
37. Fernando Bárcena sostiene que esa alumnización tiene que ver con que el estudiante se asuma como alumno, es decir, no apela a la capacidad y el derecho de decidir, de asumir un rol activo.

El docente termina por devenir como experto, especialista, consultor, asesor y demás epítetos más próximos a la tecnocracia educativa que al contexto cotidiano de las aulas. Una autoridad que dista con el humilde y noble oficio que caracteriza precisamente a un profesor, el cual en la escuela o universidad halla un campo para desplegar el arte de enseñar. En ese sentido, el ser profesor está atravesado por lo vocacional, por cierto compromiso y responsabilidad no solo con sus estudiantes, también con los saberes que imparte, es decir, su hacer y pensar se conciben como un oficio. Contrariamente la profesionalización en exceso lleva a una burocratización educativa, o como señala Larrosa (1998) a convertir a los maestros en funcionarios del espíritu, donde lo importante es quién más cursos certifica, títulos alcanza o publicaciones especializadas reproduce, aunque en sus clases no emerja una palabra para los otros.

Esta reflexión por pensar al profesor como profesión, hace recordar precisamente, la discusión decimonónica acerca de preguntarse si podrían considerarse profesiones el ser científico, artista, filósofo y médico. La profesión tiene que ver con adquirir ciertas habilidades que serán certificadas y saberes que serán calificados para llevar a cabo una labor, un trabajo y hacerlo de la manera correcta, de la manera que debe hacerse. Ante esto cabe interrogarse si ser artista, científico, médico, filósofo puede considerarse como una profesión o más bien, como un estilo de vida, un compromiso vital, consigo mismo y los otros. A esos oficios tendríamos que incluir, el oficio de ser maestro.

¿Qué queda entonces del maestro? Bajo esta mirada del proceso de enseñanza, el maestro deja de ser un intelectual que crea, piensa y reflexiona sobre su clase y se convierte en un técnico que solo aplica un manual diseñado por otros.

Sabemos que un proceso técnico es exitoso si el resultado siempre es el mismo. Pretendemos que el éxito educativo sea la uniformidad, ignorando que la educación es, por definición, un encuentro con la alteridad y lo imprevisible. No es casual que esta perspectiva haya tenido tanta permanencia o que en contextos de educación masiva haya resultado funcional al permitir organizar la enseñanza, establecer criterios comunes y hacer posible la evaluación a gran escala.

Lo anterior permea la pregunta fundamental ¿Cuál es el conocimiento válido? para convertirse esencialmente en ¿cuál es la forma válida de enseñarlo? Esta última, al ser abordada desde la inmediatez, transforma un dilema ético, valorativo y vital en un simple problema instrumental, restándole profundidad a los desafíos del currículo.

El conflicto se agudiza cuando quien define estos fines no es el pedagogo, sino campos ajenos como la economía, que pretende imponer soluciones eficaces y simplistas a un fenómeno tan complejo como es la enseñanza. Sostenemos que la escuela debe recuperar el derecho a plantearse sus propios problemas, pues solo desde la propia reflexión pedagógica es posible devolverle el sentido al encuentro en el aula.

A manera de cierre

Esta perspectiva nos permite poner sobre la mesa algo más que una crítica a la visión tecnificadora del gesto pedagógico; nos permite nombrar el gesto pedagógico como aquello que siempre está por venir, que nos adviene y nos espera. El currículo, entonces, no puede ser (o seguir siendo) un ente o un documento que diga a cada país qué, y cómo debe enseñar, sino el camino que nos dirija a ese porvenir guiado por objetivos que nazcan de la vida misma de la escuela y de sus contextos. Un currículo que no sea un punto de llegada sino de apertura el encuentro.

Sin embargo, esta mirada también sugiere una realidad incómoda: la despedagogización en la que a veces quedamos atrapados. Creemos que esta pérdida de identidad no es solo una imposición; es también un síntoma de un cansancio profundo que nos ha ido adormeciendo.

El campo educativo se nos presenta como una tensión entre dos lenguajes. Por un lado, el discurso de la técnica, ese mismo de los "expertos" que nos hablan de indicadores, calidad, y que hemos tratado de esbozar aquí. Por otro, el lenguaje de la crítica, (esa que suponemos quizá pone en crisis toda esa mirada técnica), un lenguaje que nos habla de utopías y futuros ideales.

Mientras el primero nos vende la realidad: lo que es, y nos dice cómo y dónde, por ello hablamos de técnicos y expertos de la educación, el segundo nos vende el futuro: lo que debería ser. En esa pugna el maestro queda atrapado como puente, un operario que debe hacer que las cosas pasen. Mientras tanto, estamos cumpliendo el indicador de ayer, o estamos prometiendo el ciudadano del mañana.

Estamos cansados de oscilar entre el cumplimiento técnico y la promesa de un futuro ideal mientras el encuentro real con el otro nos exige una presencia que a veces ya no tenemos. Por eso, cerramos con la pregunta más incómoda, la que nos devuelve la responsabilidad:

¿Habremos optado por la anestesia del formato técnico para evadir la angustia de la enseñanza como acontecimiento? ¿Es el cumplimiento del objetivo nuestra forma de descansar del riesgo que implica el encuentro pedagógico? ¿Hemos decidido nosotros mismos abrazar esa despedagogización como un refugio?

Referencias bibliográficas

Beyer, L. y Liston, D. (2001). *El currículo en conflicto.* Madrid: Akal.

Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado: Introducción crítica a la didáctica*. Akal.

Díaz-Barriga, Á. (2021). Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro, Joaçaba*, v. 46

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2)

Kliebard, H. M., 1998, "The effort to reconstruct the modern American curriculum", en: *L. E. Beyer y M. W. Apple, eds., The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*, 2.a ed., Albany, SUNY Press, pp. 21-33.

Larrosa, J., (2016). Sobre el (acabamiento del) estudio en la universidad. *Revista Digital do LAV*, 9(2), 113-132

Malagón Plata, L. A., Rodríguez Rodríguez, L. H. & Ñáñez Rodríguez, J. J. (2019*). El currículo: Fundamentos teóricos y prácticos*. Ibagué: Sello Editorial Universidad del Tolima.

Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.

Referencia

Luz Stella Guerrero Peralta. ***La despedagogización del currículo: entre la técnica y la eficiencia***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 21, 2026, pp. 84-91

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Agosto 2026

Universidad del Tolima

Conocimiento que transforma

INSTITUTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

