



A propósito de las denominadas IMPOSTURAS CURRICULARES

Nelson E. Lopez Jiménez
 Universidad Surcolombiana
 nelopez53@gmail.com

RESÚMEN

Análisis reflexivo de las políticas educativas Colombianas. Principalmente referente al currículo, y su falta de coherencia con las innovaciones sustantivas en la cultura formativa que den lugar a la creación de un nuevo profesional. Y de una nueva y pertinente formación que responda a las necesidades de variada índole de un momento tan complejo como el que vivimos, particularmente en nuestro país. El análisis, la reflexión y la discusión sobre las problemáticas planteadas, pretende invitar a la comunidad académica latinoamericana para mantener y perseverar por adelantar posiciones críticas y creativas frente a la realidad contextual.

PALABRAS CLAVE

Políticas públicas, currículo, investigación colombiana.

A propósito de las denominadas IMPOSTURAS CURRICULARES

La lucha por el *reconocimiento* puede llevar a algunos académicos a desplazarse a lugares en los cuales sea menos arduo obtener ese reconocimiento, de modo que la elección de los problemas no depende solo de los intereses intrínsecos de conocimiento sino de un *cálculo social de oportunidades*.

Hernández y López. *Las Disciplinas*. 2006.





Se afirma que una comunidad (común-unidad) científica se entiende como una “red de grupos de académicos, investigadores que comparten enfoques, métodos, objetivos, y se trabaja en función de problemáticas determinadas por paradigmas que estos mismos grupos crean y comparten”, es a ellos fundamentalmente a quien va dirigida la presente reflexión que tiene como propósito central y único *hacer una invitación directa a la seriedad y el rigor que caracterizan su comportamiento y su responsabilidad en el proceso de reflexión, producción y transformación de la cultura educativa que sirve de marco a los procesos de formación humana, profesional y académica.*

Para ello nada más conveniente que retomar la experiencia conocida como el caso Sokal (Imposturas Científicas:2003), no en la intención de hacer apología a la misma, sino en la perspectiva de revisar de manera seria y reflexiva, algunos procesos y situaciones que parecen ser “obvias” o gozar de la “aceptación acrítica” por parte de un buen número de académicos y de funcionarios de las denominadas agencias estatales, que las convierten en Discurso Pedagógico Oficial, es decir, en políticas públicas de estricto cumplimiento.

Sobre el concepto “impostura”, se encuentran las más variadas concepciones y definiciones, sin embargo, en el marco de este artículo se conciben como “tratamientos y actitudes que riñen con el rigor, la seriedad y la argumentación que caracteriza el accionar académico, investigativo y científico, que repercuten en los niveles de calidad y excelencia debilitando los procesos de pertinencia social y pertinencia académica de la educación como proceso formativo”. Estas imposturas ubicadas en el campo educativo *son portadoras de poder y control* y, por lo tanto, se convierten en mecanismos reguladores y legitimadores de formas específicas de subjetividad (identidad profesional), como también, en dispositivos de reproducción cultural.

ACERCA DEL CAMPO PEDAGÓGICO EN COLOMBIA

Es bien conocida por la común-unidad educativa de Colombia la normatividad vigente que regula la formación del profesional de la educación, porque a través de ella se ha posicionado una perspectiva “bastante curiosa”, que intenta cancelar una reflexión seria





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



y necesaria sobre una problemática, que parece tiene una historia bastante conflictiva, y que a juzgar por su complejidad, no puede dirimirse desde el espacio normativo. El Discurso Pedagógico Oficial (Normas y Decretos) que configuran la política pública en la formación de educadores, afirma:

“ los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya DISCIPLINA FUNDANTE es la Pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente ”

Podemos afirmar con Hernández (2002) que la definición o concepción de lo que se entiende por disciplina, permite hacer un sinnúmero de asociaciones o relaciones, no obstante, la noción hace alusión a las disciplinas como prácticas sociales o como sistemas culturales “no son solo espacios de producción de conocimientos sino entramados de relaciones sociales entre individuos atravesadas por distintos intereses, por formas de reconocimiento y por formas de poder”.

Al asumir la existencia de un *campo pedagógico* en Colombia debemos relacionar algunos de las posiciones que sobre la Pedagogía se presentan en él. Algunos postulan a la Pedagogía como la ciencia cuyo objeto es la enseñanza (Zuluaga y miembros del Grupo de la Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia); también es considerada como ciencia experimental (Gallego y Pérez); como mecanismo de autorregulación cultural (R. Ávila), como disciplina re-constructiva (Grupo Federici), como dispositivo de producción, reproducción y transformación cultural (Bernstein y continuadores).

Se puede agregar un elemento más para el análisis; una disciplina “expresa una relación con el trabajo intelectual determinada por la conciencia de que un compromiso intenso con el conocimiento exige una dedicación especial, una constancia, un esfuerzo continuado por parte de la común-unidad que hace parte de ella”, si se analiza de manera seria y rigurosa el tratamiento que actualmente se le da a la Pedagogía y a la





formación pedagógica en las Facultades de Educación y en las Normales Superiores, y la manera como se están definiendo las exigencias para ejercer la docencia como profesión. No se puede pretender que la sola enunciación de un concepto se traduzca en una realidad concreta.

2. EN LO CONCERNIENTE A LO CURRICULAR

Quizá uno de los aspectos que requiere de una atención particular y de una reflexión detenida es el relacionado con *lo curricular*. Con la evolución histórica-social de la humanidad se desarrolla paralelamente el proceso educativo y, de la mano de éste se desarrolla también el currículo, afectado por cambios de tipo sociocultural, económico, político, científico, técnico propios de su momento, desde las primeras manifestaciones de las culturas antiguas, medievales y modernas hasta llegar a los modelos contemporáneos actuales. (López:2003)

Resulta preocupante observar que en más de un documento oficial y en muchos institucionales, se reitera hasta la saciedad que no se puede restringir “el currículo al plan de estudios”, sin embargo, esto no pasa de ser una buena intención o una “estratégica” enunciación. Estudios sobre el particular (Grupo PACA:2005) permiten afirmar que los cambios en las estructuras curriculares *son nominales*, adecuados a las exigencias de la norma vigente pero, absolutamente superficiales e insuficientes en la perspectiva de cambios o *innovaciones sustantivas* en la cultura formativa que den lugar a la creación de un nuevo profesional o de una nueva y pertinente formación que responda a las necesidades de variada índole de un momento tan complejo como el que vivimos, particularmente en nuestro país.

El campo curricular en Colombia se caracteriza, entre otros aspectos, por la carencia de un proyecto humano formativo que explicita el tipo de hombre o mujer que se aspira formar, la sociedad que se pretende establecer, la identidad por la cual hay que unir esfuerzos, los fines y metas por los cuales hay que trabajar; lo formativo se restringe a lo escolar; el proceso curricular descansa en lo instrumental y operativo; su naturaleza es academicista y enciclopédica; la “disciplinarietà asigñaturista” es avasalladora y





“obstáculo” para el logro de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad (impide alcanzar formas diferentes de organizar el conocimiento, nuevos roles de los docentes, nuevos ambientes o contextos de interacción); la relación maestro-alumno se da en un contexto de verticalidad; el desempeño docente es aislado y atomizado; la dinámica curricular no se soporta en investigaciones sólidas y permanentes; la cultura de la evaluación es restringida y heteronómica y, hoy la lógica imperante está asociada a los comportamientos y exigencias del mercado ¿de cuál pertenencia social hablamos? ¿qué se le denomina pertinente académicamente?

3 ¿QUÉ PASA CON LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN?

Enseñar a investigar es enseñar a asumir posiciones críticas con responsabilidad, a buscar las propias respuestas, a argumentar con lógica las ideas, pero también es enseñar a considerar valores, a respetar opiniones, a asumir el error, a plantear problemas, a encontrar salidas y soluciones, a ser creativos (Hurtado:2008).

La mayoría de instituciones de educación superior a través de su Discurso Pedagógico Institucional, determinan y fijan una serie de regulaciones en torno a su proyecto formativo y, de manera especial, lo relacionado con la formación en investigación que deben recibir los estudiantes de las diversas áreas del conocimiento, entre las cuales se cuenta el área de Educación. Todo parece indicar que en muy poco están incidiendo los diferentes cursos o asignaturas que adelantan los estudiantes relacionadas con la investigación y los productos o acciones puntuales que arrojan las investigaciones serias y concretas en materia de educación. Se puede afirmar que la “estrategia curricular” de incorporar cursos, asignaturas o materias de investigación en los planes de estudio de pregrado y postgrado, no avanzan del umbral del requisito por cumplir, pero muy poco, aportan hacia la consolidación de una auténtica cultura de la investigación (Grupo PACA: 2005).

De cara a la realidad latinoamericana y concretamente para Colombia, la responsabilidad directa de la formación en investigación debe ser asumida por los diferentes Grupos de Investigación (reconocidos y registrados en Colciencias)





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



existentes en cada Facultad. Los docentes responsables de esta formación serán *investigadores en ejercicio*. Se garantizará que la formación en investigación sea un “continuum” entre la vivencia investigativa (trabajo específico de los Grupos de Investigación) y la formación de potenciales investigadores (Semilleros de Investigación y Jóvenes Investigadores). Se busca con esta determinación que se oriente la formación en investigación desde la “realidad investigativa” en contraposición al “discurso”. Para llevar a cabo lo anterior, se hace necesario la creación de un *núcleo temático y problemático*¹ que dé cuenta del *componente investigativo* de todos los programas académicos, que aborde problemáticas relacionadas con la dimensión teórica, práctica, de diseño, de ejecución, de desarrollo, de verificación e interventoría de la acción investigativa.

Sobre lo anterior resulta pertinente interrogar en nuestra condición de miembros de la común-unidad académica sobre la validez y el rigor que debe comportar una(s) posible(s) respuesta(s) a los siguientes interrogantes ¿Cuáles son los fundamentos y razones serias y sólidamente argumentadas para establecer una diferencia entre “investigación formativa” y la “investigación en sentido estricto?”, ¿sólo se aplica al campo de la Educación?, ¿en otros campos de conocimiento no hay razones suficientes para su aplicación?

FLEXIBILIDAD, FORMACIÓN Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Cómo percibimos los conceptos de flexibilidad, formación y de evaluación? ¿los consideramos *temas* o *problemas*?, de la posición que asumamos frente a este dilema cobrarán sentido nuestras argumentaciones frente a los mismos.

La flexibilidad, en sus diferentes dimensiones (individual, académica, administrativa, pedagógica y curricular) y la problemática de la formación y evaluación, desde sus

¹ Estrategia curricular que integra “el conjunto de conocimientos afines que posibilitan definir prácticas y procesos de investigación en torno a un objeto / problema. Esto implica la construcción de estrategias que garanticen la relación teoría – práctica y la construcción de procesos participativos entre individuos y grupos en la diversidad de soluciones propuestas. Se considera una estrategia curricular que permite integrar un campo de problemas con un campo de conocimientos que deviene la formación de un profesional”. López, Jiménez Nelson E. *La de-construcción Curricular*. Colección SEMINARIUM. Editorial Mesa Redonda. 2001.





diversas perspectivas y, concretamente, desde el enfoque de las competencias, se constituyen en factores esenciales del campo educativo, internacional y nacional que requieren ser abordados desde un horizonte complejo y holístico que integre, entre otros aspectos, lo relacionado con las estructuras curriculares, las prácticas pedagógicas de formación y los criterios y procedimientos evaluativos. Trabajar estas problemáticas apartándolas o desvinculándolas del contexto formativo, corre el riesgo de minimizar y restringir los aportes al estudio de la problemática formativa.

¿Cómo pretender formar seres autónomos, creativos, propositivos, inquietos, motivados hacia el conocimiento, dispuestos a aportar soluciones reales a las diferentes problemáticas del contexto, cuando las prácticas pedagógicas que subyacen en su formación, están fundamentadas en la instrucción, la transmisión, la regulación, el cumplimiento de objetivos pre-establecidos, la heteronomía, la dependencia, la certidumbre?

Es preocupante observar la ausencia de un diálogo, de discusiones y reflexiones permanentes, entre la agencia oficial (ICFES) y las instituciones educativas, las asociaciones, las academias, los grupos de investigación en torno a problemáticas relacionadas con el marco de fundamentación conceptual, la estructura y las especificaciones de las pruebas, la construcción de los ítems, los modelos matemáticos que subyacen en el procesamiento de los datos obtenidos, las acciones propedéuticas y re-educativas en la entrega de resultados, por enumerar algunas fases estructurales de toda prueba evaluativa. La común-unidad académica en Colombia debe tener una presencia y visibilidad concreta en torno a sus posturas frente a interrogantes como los siguientes:

¿Cuál es la *conveniencia para el país* que una sola entidad (ICFES) sea la responsable de la evaluación externa de la calidad de la educación?

¿Cuál es la *investigación académica* que soporta las diferentes pruebas evaluativas que se realizan en el país en los diferentes niveles y grados?





¿Existen *sistemas expertos académicos* (no necesariamente tecnológicos) que avalen los procesos evaluativos en Colombia?

¿En qué se fundamenta la *evaluación disciplinaria* que actualmente hegemoniza el campo evaluativo en Colombia –evaluación de matemáticas, ciencias, lenguaje, etc-.

¿La formación y la evaluación desde el enfoque de competencias dentro de una *perspectiva interdisciplinaria* puede ser posible como alternativa académica?

¿Qué están esperando las IE para *construir* “voz institucional” en materia de evaluación de la Calidad de la Educación?

Lejos de pensar en terminar Pasar de largo es manifestar nuestra culpable complicidad con las falacias señaladas. Este llamado intenta ubicarse en el plano ético, social y político de los que pretendemos ser catalogados como intelectuales.

REFERENCIAS

HURTADO, Jackeline. “¿Investigación holística o comprensión holística de la investigación?”. En Revista Internacional Magisterio. No 31. febrero-marzo, 2008.

LOPEZ Jiménez Nelson E. *Modelos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior*. Grupo PACA. Universidad Surcolombiana. Abril 2004.

LOPEZ , Nelson y otros. *Formar en investigación. Algo más que discursos*. Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias. Facultad de educación. Universidad Surcolombiana, Neiva, 2005.

_____ *La De-construcción Curricular*. Colección SEMINARIUM. Editorial MAGISTERIO, 2001.