



EPÍLOGO

Mg. NAREN SOL PIEDRAHITA

"Es asunto fácil conocer los efectos de la miel, el vino, las hierbas, la cauterización y el corte. Pero saber cómo, a quién, y cuándo deberíamos aplicar estas cosas como remedios, es nada menos que la empresa de ser médico"

Ética a Nicómaco (Libro V, 1137^a)



Y si se agrega que también es la empresa de la educación, es justamente por ello que los postulados trazados en el libro de Beatriz Marín y Gonzalo Tamayo resultan esperanzadores y a la vez sorprendentes. Es un libro excepcional que explica cómo puede ser posible que los conocimientos aún vivos transiten en las prácticas pedagógicas y es admirable porque muestra cómo el currículo está ligado a las ideas de conciencia, identidad y deseo que transmite la cultura y que pueden ser transformadas por un sujeto crítico.

En el marco de las continuas reformas de la educación, de sus crisis mismas aún palpitantes, ¿qué promesa hace este libro sobre diseño curricular a la educación y a la transformación del sujeto humano? Y, especialmente, ¿qué convicción profunda alienta a creer seriamente en la educación a pesar de ser una empresa arriesgada? Surgen en este libro nuevas respuestas a viejas preguntas sobre la calidad de la educación, frente a las cuales, responder con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios, sólo vuelven más insalvables los escollos en torno al significado de la educación, por el que toda época desde los tiempos antiguos se pregunta y porque parece natural que hallar la respuesta permite siempre un nuevo comienzo para todos, como bien se muestra en uno de los apartados del libro, donde los autores organizan un itinerario describiendo para el lector las formas que ha encarnado la educación en el transcurrir histórico.

Las soluciones a la pobreza, la opresión y la explotación, la fundación de un nuevo orden y la confianza en la perfectibilidad humana, por mencionar unos cuantos ideales, siempre han dado a la educación nuevos impulsos y la actualizan siempre en un papel preponderante para el hombre moderno de cada momento histórico.

Sin embargo, estos ideales tan antiguos como el hombre entrañan algunas contradicciones y no pocos desengaños frente a la forma como ha sido concebida la naturaleza de la educación y por ello, la



reflexión de Beatriz Marín y Gonzalo Tamayo, ilumina con planteamientos que no surgen de un compromiso inmediato, sino de un interés genuino, un escenario oscurecido por prejuicios que en el peor de los casos son alentados por la tradición.

En el escenario de un currículo en perspectiva relacional, emergen ideas que además de articularse con una experiencia formativa, cuyas bondades son evidentes, dejan lecciones a considerar frente a las preguntas recurrentes de la educación.

I

Los autores ubican un hecho que por muy claro que parezca, a veces se olvida y es que la educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, la cual se renueva siempre por el nacimiento continuo de nuevos seres.

Además, estos seres humanos, no están hechos por completo sino que se encuentran en un estado de formación, ya que el mundo les es extraño y se transforma de manera permanente. La educación presenta entonces al mundo pero también se relaciona directamente con la vida, aunque no es función del crecimiento meramente vital. En palabras de los autores, la educación encarna la cultura y su red de significados.

Esto significa que los seres humanos toman medidas para el redescubrimiento en cada generación sucesiva de las herramientas ya creadas; convertirse en un ser cultural y hacer los arreglos para que otros se conviertan en seres culturales son partes íntimamente relacionadas de un único proceso llamado enculturación.

Así, se entiende que la cultura es acumulativa y persiste en y por la educación. La cultura es entendida en esta perspectiva educativa y de acuerdo con otras aproximaciones contemporáneas, como un siste-



ma semiótico, compuesto por otros sistemas semióticos -entre ellos, el lenguaje- que se transmiten por las prácticas educativas, comunes a todos los seres humanos.

Simplemente, hacen énfasis, no es posible pensar la humanización sin cultura y a ésta sin la educación. Y por supuesto, no lo es, pero se olvida fácilmente en medio de la literatura científica que abunda en explicaciones innatistas sobre el ser humano. Sin ahondar en la discusión, es posible afirmar con Clifford Geertz y Vigotsky: el ser humano nace incompleto y sólo la cultura lo completa ("El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre", en *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa, 1995), Wertsch, J. (1993). *Vigotsky y la formación social de la mente*. México: Paidós).

Esto lleva a situar definitivamente a la educación no sólo en un ámbito formal, sino también en los diversos escenarios donde los seres humanos se enseñan unos a otros, donde se comunican de manera significativa conocimientos de cualquier índole enmarcados siempre en una perspectiva relacional.

Parece claro entonces, que en ocasiones se comprende la función de la educación es reproducir la cultura que la apoya y no sólo reproducirla a ella, sino además sus fines económicos, políticos y culturales. Por ejemplo, el sistema educativo debería producir una fuerza de trabajo afanosa y sumisa para mantener la sociedad en la cual está inscrito: trabajadores no especializados y semi-especializados, administrativos, cargos intermedios y en fin, un conjunto de seres humanos convencidos de que una forma de vida así vale la pena ser vivida y que la sociedad en la cual están insertos es la única sociedad válida.

La educación como reproducción cultural se expone al empantanamiento, hegemonía y convencionalismo, incluso aunque haga la promesa de conservar los bienes culturales. También surge la



paradoja relacionada con el hecho elemental pero pasmoso según el cual, una gran educación recibida por las personas, no se refleja necesariamente en profundas modificaciones sociales o políticas.

Por ello, plantean Beatriz Marín y Gonzalo Tamayo, la educación tiene una función apaciguadora, media entre la cultura y sus influjos y los modos como el sujeto se interroga por ellos. Sencillamente no son posibles los procesos de subjetivación humana sin la cultura, pero ésta a su vez es transformada por un sujeto que la ha incorporado críticamente.

¿Cómo el sujeto incorpora críticamente la cultura? ¿Por qué el acceso al conocimiento objetivo, especializado y verificable no conduce a la interrogación por los distintos influjos culturales? O a plantearse como Sócrates alguna vez lo hizo: *Una vida sin examen no vale la pena ser vivida.*

Porque tal vez un hecho resultante de las diversas transformaciones políticas y sociales que emergen en estos últimos tiempos es la gran diferencia entre conocer y buscar sentido. El conocimiento construye el mundo, le permite al ser humano ir tras su curiosidad, abriendo nuevos horizontes, aunque los fines de esa curiosidad hayan sido alcanzados. Finalmente, los conocimientos acumulados por la humanidad configuran el gran tesoro de la civilización, aquellos que son transmitidos en los diversos escenarios educativos, con acciones secuenciales, estructuradas.

A diferencia del conocer, la búsqueda de sentido, como actividad propiamente dicha no parece dejar ningún producto tangible tras de sí como desarrollos tecnológicos o certidumbres demostrables, y tampoco se produce en diálogo con los demás, más bien se produce en diálogo del hombre consigo mismo, allí donde la conciencia habita, donde la conciencia reflexiva se torna conciencia moral.



Esta conciencia moral traza para el hombre un horizonte que no le prescribe reglas ni valores y le otorga en cambio la posibilidad de acuerdo con los otros a partir de su propia subjetividad. La incorporación crítica de la cultura, entonces implica la capacidad de juicio y no sólo el acceso al conocimiento; implica tomar decisiones conjuntas sobre el mundo y sobre las acciones que lo han de transformar. ¿Significa esto que el currículo como acción educadora intencional, predetermina resultados en los aprendizajes de los educandos?

En rigor, la educación como se entiende desde la perspectiva del currículo relacional, ejercita las facultades del juicio y la comprensión propias de la conciencia, sin coacción alguna de saberes técnicos o especializados. No es moralizante puesto que no transmite los sentidos; crea en su lugar las condiciones de acompañamiento, de orientación y guía que propicien una actitud de cuidado por el mundo y del gusto por ejercer la libertad.

II

Lo considerado en el anterior epígrafe permite explicar al menos parcialmente la potencialidad de los planteamientos registrados por Beatriz Marín y Gonzalo Tamayo. Se lee en ellos una concepción de sujeto y aprendizaje distintos, apuntalados en un currículo integrado y problémico.

No obstante la certidumbre sobre las bondades de dicho currículo, inquieta saber que como experiencia educativa no se reitera en los diversos espacios propios de la educación superior. En su lugar, prevalece una cultura curricular distinta, misma que genera prácticas pedagógicas específicas. Pertenecen a esta cultura los currículos agregados, que como bien señala el texto, conciben el conocimiento como algo inerte distribuido en compartimentos estancos o asignaturas, desde las cuales son instruidos los individuos hasta alcanzar los objetivos planteados.



¿Por qué persisten los currículos agregados o por lo menos muchas de sus prácticas en el ámbito de la educación superior?

Se puede responder provisionalmente a esta pregunta afirmando que prevalecen por una concepción específica del conocimiento y de la forma como se produce. Un currículo agregado decididamente se relaciona en forma directa con un conocimiento del que se desconocen sus lógicas de producción y al que se atribuye una organización historicista o por lo menos se desconocen otras, quizá más legítimas.

Pero tal vez el núcleo del problema no es éste. Es probable que se relacione directamente con una ausencia significativa: la de una concepción epistemológica dinamizadora de las distintas instancias curriculares y cuyo lugar no puede ser dado a un sólo curso de epistemología.

No es difícil darse cuenta que esto último es lo que sucede en realidad en los llamados planes de estudios, donde aparecen marginadas las modestas asignaturas de epistemología y filosofía y frente a las cuales el estudiante se halla inerme para comprender su relación con otras asignaturas "propias" de su disciplina.

La marginalidad de la epistemología en la formación universitaria está relacionada obviamente con las concepciones sobre su utilidad; persiste la creencia generalizada de su escaso aporte al descubrimiento y creación científicos en la mayor parte de los casos y en otros, se cree en su aporte a la cultura general del científico, en el aumento de su racionalidad pero también en cómo lo aleja de las tareas verdaderamente importantes.

Agregar asignaturas de epistemología es una solución que fracasa; no se logra un cambio de mentalidad en los estudiantes ni una reorientación de los estudios universitarios simplemente agregando cursos. Debe intentarse entonces una solución integradora. Beatriz Marín y Gonzalo Tamayo proponen un currículo problémico cuya



tarea principal es restaurar el lugar de la concepción epistemológica en el abordaje de los diversos objetos de estudio de las disciplinas.

El currículo problémico se apuntala en una concepción epistemológica según la cual la construcción del conocimiento tiene una lógica que debe ser restituida en los escenarios educativos, de tal forma que oriente a docentes y estudiantes a interrogarse por él pero también exige pensar en las concepciones que guían el aprendizaje, la interacción docente-estudiante y la función del docente.

Así, el aprendizaje sólo puede ser concebido como una construcción permanente del estudiante. Los problemas lo son para él porque le son actualizados en escenarios educativos diseñados específicamente, aunque otros hayan pensando en esos problemas antes y otros lo vayan a hacer después.

De igual forma, el estudiante ya no es instruido, interactúa y negocia significados en el aula de manera autónoma, bajo criterios de verificabilidad y validez en torno a los conocimientos que circulan vivos cuando son actualizados desde la lógica de su construcción.

El lugar del estudiante como un sujeto autónomo frente al conocimiento reorienta a su vez el lugar del docente y de la dinámica entre ambos. El docente pasa de ser un modesto instructor, a tener una función intelectual muy clara. En lugar de reproducir sin más la información de manuales y libros guía, reflexiona sobre los conocimientos propios de la disciplina y de la profesión, re-contextualizándolos desde la lógica misma de su producción e invitando a los estudiantes a pensar sobre ellos en el marco de una estructura metodológica clara.

El panorama necesariamente esquemático que hasta ahora se ha descrito, pone de manifiesto la emergencia de una oposición decidida a la cultura curricular agregada. Ello supone necesariamente el incremento de



las investigaciones en torno a organizaciones curriculares orientadas por concepciones epistemológicas articuladas a los distintos objetos disciplinares existentes, a la vez que permite detectar con mayor claridad en un futuro próximo posibles interrogantes sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la lógica curricular problémica e integrada.

III

En el texto de Beatriz Marín y Gonzalo Tamayo se plantean algunas de las prácticas pedagógicas que devienen de una organización curricular problémica e integrada. Se describe tanto el trabajo de los docentes en comunidades académicas llamadas colectivos, como la cultura evaluativa generada.

No obstante la claridad que deja el texto sobre estos asuntos, también permite esbozar un horizonte investigativo evidente que promueva otras investigaciones cuyo objeto de estudio y problemas se relacionen con las distintas organizaciones curriculares emergentes.

En primer lugar y aunque se ha mencionado en el apartado anterior, una concepción epistemológica orientadora de la organización curricular trae modificaciones importantes tanto en las prácticas pedagógicas como en la posición de los estudiantes frente al conocimiento. Si bien son consecuentes con una visión pluralista del conocimiento los autores sugieren una concepción desde la cual las distintas representaciones sobre un mismo objeto puedan ser abordadas en escenarios educativos específicos restituyendo la lógica de su construcción.

En el marco del horizonte investigativo que se esboza en este apartado, vale la pena señalar como una posible pregunta para indagar, el impacto de una concepción epistemológica incorporada a un currículo problémico e integrado, en las prácticas pedagógicas que se de-



rivan de este, tal vez resaltando no sólo las modificaciones en un caso particular, sino de manera comparativa con experiencias curriculares similares y experiencias curriculares distintas.

En segundo lugar, el texto privilegia la autorregulación del currículo a través de la interdisciplinariedad, la relación con el contexto social y la investigación. De estos tres tópicos pueden derivarse algunas cuestiones relacionadas con las formas en que un currículo, trátase de uno problémico e integrado o cualquier otro, concibe la interdisciplinariedad y en consecuencia, los modos como se implementa en todos los escenarios educativos.

Por supuesto, otros interrogantes investigativos surgen al pensar en cómo se encuentran los conocimientos disciplinares y profesionales en los diversos contextos sociales, en las demandas que se hacen, atribuciones y expectativas, pero también cómo los procesos académicos impactan en dichos contextos.

Además de lo anterior, el texto enfatiza en la investigación como proceso de aproximación a la verdad. Al margen de la diversidad de lógicas investigativas existentes, es posible pensar en las formas como los estudiantes son conducidos a través de ellas por organizaciones curriculares distintas y también de las competencias que se forman en ese sentido.

El texto enfatiza en formas evaluativas divergentes de las tradicionales y que se ubican definitivamente en una perspectiva constructivista. Aunque no cabe duda de las bondades de estas formas de evaluar, es posible pensar en procesos investigativos cuyo objeto sea justamente develar la forma como impactan el aprendizaje y como regulan a la vez las prácticas pedagógicas, modulando la relación docente-alumno.

Por último, es conveniente señalar cómo el surgimiento de esta propuesta podría ser comparada y articulada con otras, bien sea del con-



texto en el cual surge o procedentes de contextos diversos. Es indudable que las comunidades científicas se organizan en redes articuladas en torno a los mismos objetivos y los ideales educativos traspasan fronteras geográficas.

CONSIDERACIONES FINALES

Las líneas precedentes en la medida en que lo permite la extensión de este texto, han planteado algunas preguntas relacionadas con la cultura curricular predominante a través de la que justamente es una propuesta curricular novedosa. Esta propuesta ha partido de un ejercicio investigativo previo y del cual se han abstraído las características que pueden ser transferidas a otros escenarios educativos.

En lo que resta de este apartado, vale la pena comentar de manera más explícita las características de la cultura curricular dominante a la que se ha aludido de manera indirecta. Además de los aspectos relacionados con la ausencia de una concepción epistemológica determinada, de la lógica de agregación de asignaturas y del enfoque decididamente instruccional de la enseñanza, también debe hacerse mención de su incidencia en los aprendizajes de los alumnos y en la concepción de vida que orienta.

Las investigaciones recientes, así como también los escenarios de discusión sobre la calidad de los procesos de formación en el ámbito de la educación superior, presentan informes inquietantes sobre el desempeño de los estudiantes, asociado en algunos casos a fracaso y en otros a deserción.

Algunos de estos informes aluden a la reiterada pérdida de asignaturas específicas, otros más descriptivos señalan cómo los estudiantes de algunas carreras y facultades presentan dificultades para la com-



prensión y escritura de textos escritos. En otros, los informes verbales de docentes universitarios denotan preocupación por la ausencia de conocimientos previos por parte de los estudiantes.

Vale la pena señalar que en todos los casos que pueden describirse, la responsabilidad jamás es compartida por los docentes universitarios y los contextos de su práctica pedagógica; en la mayor parte de ellos, se señala siempre como culpable a la educación secundaria y siempre, siempre hay una reiteración sobre la falta de interés y motivación de las nuevas generaciones hacia el conocimiento y por tanto hacia el aprendizaje.

Aunque es claro que la educación secundaria es un ámbito formal de influencia educativa, no puede desconocerse que la educación superior y todos los ámbitos a ella ligada también lo son, por el hecho elemental pero cierto, de que en ellos se aprende. También parece ser cierta la relación distinta detentada por las nuevas generaciones con la escolaridad, si bien a ella no son imputables del todo las dificultades detectadas y las condiciones de fracaso y deserción consecuentes.

Una lógica curricular agregada con un enfoque instruccional, parece ser el nodo de muchos de los problemas de aprendizaje detectados. Si bien las tendencias contemporáneas del campo educativo abogan por una concepción constructivista del conocimiento, del aprendizaje y están a la vez impregnadas por un enfoque socio-cultural, en rigor, el imaginario en torno a estos aspectos sigue estando influenciado por concepciones tradicionales.

Así, el aprendizaje parece ser concebido desde una perspectiva en la cual el que aprende es heterónimo; no se toman en cuenta los aspectos ligados a la motivación, interés, marcos de interpretación previos y búsqueda personal de los aprendices, aspectos de una influencia definitiva en su desempeño.



Por otro lado, prevalece como práctica curricular la adición de asignaturas que sin más cumplan con los contenidos ausentes, sin oportunidad alguna de integrarse de manera coherente para los docentes y por ende para los estudiantes. No resulta coherente porque no es la misma lógica de su construcción y tampoco orienta una preocupación por el conocimiento como un objeto, al cual se puede conquistar aunque siempre de manera provisional.

De lo anterior, no quedan sino prácticas pedagógicas, como contextos limitantes de las posibilidades de aprender, centradas en el logro de objetivos, más que en la formación de competencias. El docente cumple aquí un papel incierto; algunos optan por centrarse en sí mismos como figuras de poder y otros, sencillamente se interrogan aunque para sus preguntas no encuentran siempre respuestas.

Finalmente, un punto álgido en la lógica curricular agregada es la prevalencia de formas evaluativas sumativas, centradas en el producto y cuyo objetivo es contrario al de regular las prácticas pedagógicas y al lugar del estudiante como responsable de su propio conocimiento. Su resultado es evidente, en lugar de realizar un seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes, selecciona y excluye a aquellos cuyo desempeño no corresponde con los objetivos previstos.

En todo caso, aunque en algunos ámbitos no sean precisamente estos los resultados, no debe olvidarse que los mecanismos de influencia educativa se relacionan no sólo con el aprendizaje sino con la búsqueda vital que alientan. La relación con el conocimiento, la comprensión del mundo y de la realidad, la responsabilidad social y por ende, la relación con los otros, también se aprende en escenarios donde aparentemente se discuten conocimientos técnicos o especializados.



Como bien es revelado por Beatriz Marín y Gonzalo Tamayo, la humanización es ante todo formación de un sujeto ético, dotado de un juicio reflexivo y ante todo responsable del cuidado de sí y de los otros. El surgimiento de esta propuesta como punta de un iceberg, también anuncia seguramente el surgimiento de otras similares y abre paso a todo un horizonte investigativo en el que muy probablemente, las crisis aún palpitantes, cedan paso a diversas transformaciones en lugar de generar incertidumbre y escepticismo.