

Acercamiento epistémico para la generación de conocimiento:

Educar y formar en y para lo superior¹

Francisco Antonio Arias Murillo

Posdoctor en Narrativa y Ciencia de la Universidad Santo Tomás y Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-CINDE. Magíster en Planeación Socioeconómica de la Universidad Santo Tomás. Profesor Asociado de la Universidad del Tolima. Miembro de los grupos de investigación Indaguemos Salud y EducArte. Miembro del grupo DBT-Ibagué, con entrenamiento en Terapia Dialéctica Comportamental: *The Lineham Institute Behavioral Tech-DBT* Latinoamérica. faariasm@ut.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-3425-1855>

Resumen

El artículo genera análisis, en perspectiva postestructuralista, y reflexiona en torno a las actuales condiciones que rigen la producción de conocimiento en el ámbito de la educación superior, particularmente en campos de las ciencias humanas y sociales, puesto en relación con la idónea formación profesional que se le imputa a la universidad, todavía hoy fundada en supuestos disciplinares en cuanto que garantía de objetividad y propiedad epistémica reglada y/o normada. A este nivel, se defiende la tesis de la subversión epistémica a fin de lograr procesos de integración curricular que, en el orden de la interdisciplinariedad, faculte para pensar objetos de conocimiento, problematizar y estudiar problemas compartidos que lleguen a constituirse en dispositivos dinamizadores y potenciadores de solución práctica y científica tendiente a la generación de conocimientos en función de superación de las múltiples necesidades que aquejan a la población. Realiza una apuesta insurgente disciplinar y epistémica para propiciar la emergencia de un currículo integrado por campos de conocimiento más que por disciplinas independientes y excluyentes, asumiendo la investigación interdisciplinar como dispositivo de gestión académica para potenciar la realización de la misión educativa, propia de la Universidad del Tolima.

Palabras clave: formación y educación superior, insurgencia disciplinar y epistémica, currículo integrado, investigación interdisciplinar, gestión académica.

Epistemic Approach for the Generation of Knowledge:

Educate and Train in and for the Superior

Abstract

The article generates analysis from a post-structuralist perspective and reflects on the current conditions that govern the production of knowledge in the field of higher education, particularly in the fields of human and social sciences, about the excellent professional training that is imputed to the university, still today founded on disciplinary assumptions, as a guarantee of objectivity and regulated and regulated epistemic property. At this level, the thesis of epistemic subversion is defended in order to achieve curricular integration processes that, in the order of interdisciplinarity, empower to think objects of knowledge, problematize and study shared problems that become dynamic and empowering devices of practical and scientific solutions tending to the generation of knowledge-based on overcoming the multiple needs that afflict the population. It makes an insurgent disciplinary and epistemic bet in order to promote the emergence of a curriculum made up of fields of knowledge rather than independent and exclusive disciplines, assuming interdisciplinary research as an academic management device to enhance the realization of the educational mission, proper from the University of Tolima.

Key Words: training and higher education, disciplinary and epistemic insurgency, integrated curriculum, interdisciplinary research, academic management.

Abordagem epistêmica para a geração do conhecimento: Educar e formar no/e para o superior

Resumo

O artigo gera análises, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, e reflete sobre as condições atuais que regem a produção de conhecimento no campo da educação superior, particularmente nas áreas das ciências humanas e sociais, em relação à formação profissional ideal que é imputada à universidade, ainda hoje fundada em pressupostos disciplinares, como garantia de objetividade e propriedade epistêmica regulada e/ou normativa. Nesse nível, defende-se a tese da subversão epistêmica para alcançar processos de integração curricular que, na ordem da interdisciplinaridade, capacitam para pensar objetos de conhecimento, problematizar e estudar problemas compartilhados que se tornam dispositivos dinâmicos e potenciadores de solução prática e científica, visando à geração de conhecimento a partir da superação das múltiplas necessidades que afligem a população. Faz uma aposta disciplinar e epistêmica insurgente, no sentido de promover a emergência de um currículo constituído por campos de conhecimento e não por disciplinas independentes e exclusivas, assumindo a investigação interdisciplinar como dispositivo de gestão acadêmica para potencializar a realização da missão educativa, própria da Universidade do Tolima.

Palavras-chave: formação e educação superiores, insurgência disciplinar e epistêmica, currículo integrado, pesquisa interdisciplinar, gestão acadêmica.

Introducción

Dentro de los muchos cuestionamientos con los que hoy se imprecisa a la educación, particularmente de nivel terciario o superior, la calidad aparece como el problema que acusa mayor preocupación; su atención y solución se le imputa a la educación misma dado que, según el imaginario instituido, ella debe darle satisfacción; este parece ser el *sine qua non* para que el sistema pueda justificar y garantizar la pertinencia de su actividad educadora y formadora, compensar sus costes a través de la eficiencia y prometer una eficacia sólo posible de visibilizar mediante el desempeño competente de los nuevos profesionales en el mundo del trabajo, aun hoy entendido como el campo de la productividad; esta exigencia es comprobable sólo por la utilidad y/o funcionalidad dentro del sistema socioeconómico y, particularmente, del mercado cada vez más potenciado al ámbito de los servicios.

Este artículo procura mostrar algunos de los componentes teóricos que ofrece Michel Foucault, a través de algunos de los textos que de él se pueden referenciar dentro de su plan intelectual de historiar el presente, para posibilitar el llegar a dar razón del quiénes somos, nuestra actualidad. Esta perspectiva de trabajo implica producir un acercamiento en torno al orden discursivo de las ciencias y disciplinas que conforman los currículos, en este caso de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes de la Universidad del Tolima, factible, a través de la arqueología como técnica metodológica empleada por él mismo. Su acepción nominativa como caja de herramientas, permite que la arqueología sea usada bajo una multiplicidad de formas, según lo que se pretenda al emprender la búsqueda objetiva y de lo que comporten los diversos objetos a los que sea posible aplicar una técnica de esta naturaleza.

Se acompaña este planteamiento crítico de conceptos procedentes de la investigación filosófica desarrollada por Friedrich Nietzsche, quien de manera decidida cuestiona el proceder y desarrollo de la educación, mostrando sus deficiencias prácticas y su ineficacia por la incongruencia que le asiste. En este sentido, piensa Nietzsche, la educación se ha producido bajo una presunción ideológica que impide ver con objetividad los fenómenos en cuanto posibles constituyentes de realidad; según él, la educación se ha preocupado más por enseñar y explicar las esencias, fundadas y definidas por una presunta voluntad de verdad, desconociendo las existencias, resultado de la capacidad transformadora del hombre de sí mismo y desde sí mismo, fruto del correspondiente trabajo pedagógico fundado en *paideia* que, como dispositivo moral, le hace reconocer al educando su entorno para conformar, desde sí, nueva realidad.

En la educación, el pensar se ha fijado en el pasado y ha obstaculizado la emergencia de lo posible; al parecer, a mantener este estado inmóvil de las cosas contribuyen las escuelas y el maestro, pues su tarea disciplinante y normalizadora hará que el mundo sea otra cosa, pero sin que logre transformarse el hombre mismo.

Perspectiva teórica del abordaje

Es posible que muchos de los planteamientos teóricos y de los discursos constituidos por los intelectuales de otros tiempos, con base en sus prácticas producidas, apenas empiecen a tener sentido, relevancia y

cierta legitimidad. Es el caso de figuras como Michel Foucault quien, como le sucediera a Nietzsche, es uno de los grandes críticos del sistema educativo que le correspondió vivir hasta el final del siglo XX, si se acepta que este es el más corto de los siglos, por cuanto culmina en 1989 con la perestroika.

Foucault hace su aparición en un momento álgido y crítico de la cultura de occidente, un momento que hoy podríamos afirmar privilegiado porque es ahí donde se cuecen y emergen nuevas fuerzas, se gestan nuevos acontecimientos, corren nuevos aires, nuevas tendencias sobre el quehacer de las ciencias, se reconfiguran y/o redefinen objetos, métodos y, particularmente, metodologías o procedimientos en la producción del conocimiento científico y disciplinar; a este nivel Foucault (2005) produjo prácticas que le condujeron a reformular teorías, pues aprendió de sus maestros: de Dumézil, la disciplina de la escritura, de Canguilhem: “que se podía, se debía hacer la historia de la ciencia como un conjunto a la vez coherente y transformable de modelos teóricos e instrumentos conceptuales” (p. 69); pero más que nada de Jean Hyppolite, de quien aprende, ejemplarmente, desde el campo filosófico, que:

(...) escapar de verdad a Hegel supone apreciar exactamente lo que cuesta separarse de él; esto supone saber hasta qué punto Hegel, insidiosamente quizá, se ha aproximado a nosotros; esto supone saber lo que es todavía hegeliano en aquello que nos permite pensar contra Hegel; y medir hasta qué punto nuestro recurso contra él es quizá todavía una astucia suya al término de la cual nos espera, inmóvil y en otra parte (p. 70).

Los escritos de este autor son resultado de sus investigaciones; por ello, nunca estuvo seguro de lo que podría hallar y siempre estuvo abierto y dispuesto a lo que pudiera hallar o descubrir con el fin de replantear los modos como la realidad (científica y/o disciplinar) había sido, hasta ese momento, constituida. En esta línea, y evocando a Jean Hyppolite, encuentra que la enseñanza generosa y responsable parece ser posible sólo mediante la investigación, pues sólo por este medio se podrán formular “los problemas fundamentales de nuestra época” (p. 75).

La investigación, en la perspectiva de Foucault, parece ser el vehículo por el que se supera la voluntad de verdad caracterizada “como prodigiosa maquinaria destinada a excluir” (p. 24), pues, *de facto*, este es un discurso que “no puede reconocer la voluntad de verdad que lo atraviesa” (p. 24), una verdad universal que se ha impuesto –inoculada en el sistema educativo-, y que, por su ritualidad y cuestionamiento del sujeto hablante, “enmascara la verdad que quiere” (p. 24). Si la educación se funda en el conocimiento que propician las ciencias y/o disciplinas y éstas “se define[n] por un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos” (p. 33) más allá de su inventor, sin un sentido que deba “ser descubierto de nuevo, ni una identidad que debe ser repetida” (p. 33), cumple, de este modo, con el requerimiento “para la construcción de nuevos enunciados [y posibilita] formular indefinidamente nuevas proposiciones” (p. 33). Siendo así, es posible convenir en que las ciencias y las disciplinas constituyen “una especie de sistema anónimo a disposición de quien quiera o de quien pueda servirse de él” (p. 33), debido a lo cual se exime de las marcas doctrinales que pretenden envolverlas y someterlas a una supuesta voluntad de verdad universal (cf. Foucault, 1979).

Es probable que esta dinámica signe las propuestas educativas hoy; Bauman (2008), por ejemplo, encuentra que este fenómeno se manifiesta desde muy temprano en el mundo contemporáneo; al referirse al “síndrome de la impaciencia” que produce la espera, el tiempo deja de ser un valor positivo (como postergación de la satisfacción, en el sentido de Weber) y pasa a ser una pérdida en términos negativos. Debido a lo anterior es que Edward D. Myers, en 1960, pudo descubrir “la creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un proceso” (Bauman, 2008, p. 24).

Esta tendencia, observada por Myers, es muestra de una modernidad que ya se manifiesta líquida, difusa, diferente de aquella sólida en la que el sujeto recibía, con cierta certidumbre, una educación que le garantizaba los insumos necesarios para lograr el éxito profesional, una formación finiquitada y con el propósito de cumplir con un proyecto en el que el sujeto se implicaba vitalmente. Aunque se le nombre de este modo, la modernidad líquida, como la llamó Bauman, indica volubilidad, transitoriedad, cambio, transformación.

El que la educación se considere ahora un producto evidencia su ingreso al sistema de consumo y, en cuanto tal, pasa a ser sometida a la ley del mercado, de la oferta y la demanda; entra la educación a formar parte del gusto del consumidor que, *per se*, es volátil e incierto; en este sentido “hoy está en tela de juicio lo invariable de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de todas las crisis” (Bauman, 2008, p. 27). En otras palabras, se avizora el ingreso de la educación a la posmodernidad; a pesar de su resistencia a entrar en ésta, la nueva realidad la empuja a aquélla, al punto que, habría que reconocer, que en lugar de ser propiciadora aparece como detractora. A este nivel, parece ser cierto que la educación cuando no es la que gesta el cambio está obligada a adaptarse a él.

Le cuesta a la educación superior entrar en la dinámica del relevo y saber no acumulativo, es decir, entender que no porque se tenga más educación se es mejor ser humano, sino que, se es mejor en la medida que se tiene la educación necesaria para desempeñarse de forma adecuada según las nuevas exigencias del cambio de época. Indudablemente, aquí se tendrá que dar una vuelta de tuerca, pues la educación no puede seguirse proponiendo para toda la vida, sino como productora de vida y, ésta, está siempre preñada de cambio, de novedad.

Es probable que esta tendencia sea calificada por algunos como desdeñosa, pues pone en tela de juicio la idea de lo duradero y permanente y exalta la idea del fin en cuanto ciclo o lapso que cede su turno a lo novedoso y hace posible pensar en la volatilidad de la existencia. A este nivel se procura constituir discursos ideologizantes y descalificadores de la movilidad del conocimiento, máxime si este es proclamado como una más de las mercancías que circulan, en relación con su ligereza.

Esta perspectiva posmoderna de la educación cambia decididamente la idea de su posesión y abre nuevos caminos a la emancipación, más que de liberación de lo estatuido. Para algunos intelectuales modernos esto no parece benévolo: en la visión de Bauman (2008), hoy cobran fuerza otros conceptos, pues se habla “de “culturas” y “redes” de “equipos” y “coaliciones”, y antes que hablar de control, liderazgo o, más específicamente, de dirección, prefieren hablar de “influencias”” (p. 34), todo lo cual es evidencia de “un

mundo “múltiple, complejo y en veloz movimiento” y, por lo tanto, “ambiguo”, “enmarañado” y “plástico”, incierto, paradójico y hasta “caótico” (p. 34); muy a pesar suyo, Bauman avizora un mundo otro.

Ciertamente la educación en la posmodernidad es otra; contrario a la orientación moderna que ha primado, se centra en el individuo como garantía de lo diferencial, propende por la andadura de caminos propios y se afirma en un no ser como los otros, de tal forma que el éxito se alcance por “ser uno mismo” (p. 39). Esta educación parece ser un retorno al interior del hombre para explorar las múltiples fuerzas que lo envuelven y, con ellas, desarrollar su personalidad, robustecer y exteriorizar su subjetividad como el supuesto sobre el que se constituye un nuevo sujeto fundado en sí mismo, en la idea pedagógica que potenció el hacer de la existencia una obra de arte, tal como se propone en *paideia*: educación fundada en la experiencia vital del educando y el pedagogo, para que, en dicha relación sinérgica de fuerzas, se dé la superación de la condición o principio de mismidad que caracterizó al hombre de la modernidad.

Pensar la educación superior en este nuevo acontecer, en este nuevo presente histórico, implica disponerse para explorar lo desconocido en el interior mismo de las ciencias y las disciplinas, ya no circunscriptas al mundo, sino al modo de una galaxia informacional a la que difícilmente se puede acceder por falta de exploradores o porque los capacitados para hacerlo son realmente pocos (Bauman, 2008, pág. 43).

Se me antoja esta perspectiva a la planteada por Foucault (2008) al establecer la relación entre literatura y lenguaje para hacer explícito el concepto del “afuera”:

(...) el lenguaje escapa al modo de ser del discurso –es decir, a la dinastía de la representación-, y la palabra literaria se desarrolla a partir de sí misma, formando una red en la que cada punto, distinto de los demás, a distancia incluso de los más próximos, se sitúa por relación a todos los otros en un espacio que los contiene y los separa al mismo tiempo. La literatura no es el lenguaje que se identifica consigo mismo hasta el punto de su incandescente manifestación, es el lenguaje alejándose lo más posible de sí mismo; y si este ponerse “fuera de sí mismo”, pone al descubierto su propio ser, esta claridad repentina revela una distancia más que un doblez, una dispersión más que un retorno de los signos sobre sí mismos (p. 13).

Este modo de trascender-se para decir-se, comunicar-se, produce un saber externo independiente de aquello (objeto) que procura exteriorizar y, por tal, adquiere vida propia. A este nivel, parodiando a Foucault, podría decirse que el acontecimiento que da origen a la pedagogía se juega en el vacío en que se encuentra el espacio de la educación y cuando se enuncia en su desnudez educó.

Podría aceptarse, de este modo, que, si bien la pedagogía es la educación puesta fuera de sí misma, el sujeto de la pedagogía es el educando, constituido en espacio neutro de la educación y ficción a ser pensado. Aparece aquí un afuera en el que desaparece el sujeto que educa; se pasa de la emulación del pedagogo a la positividad del saber.

Este tipo de extrañamiento en el que la emergencia del ser de la educación implica la desaparición del sujeto educador, es posiblemente lo que en el pensamiento de Foucault (2008) “constituye lo que podríamos llamar “el pensamiento del afuera” (p. 17). Constituye un campo de ficción consistente “no

en hacer ver lo invisible sino en hacer ver hasta qué punto es invisible la invisibilidad de lo visible” (p. 27-28).

Sin mucho esfuerzo, es posible -por este análisis- descubrir que este tipo de acercamiento a la educación y la pedagogía exige una nueva forma de pensar e incursionar en los currículos que viabilizan la formación de los jóvenes en el nivel superior. Implica reconocer que los currículos se conforman con base en saberes que se expresan en discursos, que los atrapan en su interior y los agotan en su mismidad; dichos discursos responden -todavía hoy- a unos regímenes de verdad situados en el orden representacional de las ciencias y las disciplinas; discursos que difícilmente abren paso a la superación del sujeto creador y a la liberación del saber para dejarlo ser en el afuera, de modo independiente, como expresión de su positividad, esto es, independizar objeto y lenguaje como dispositivo que lo devela, visibiliza y comunica, de tal forma que el lenguaje esté dentro y al mismo tiempo fuera, distante de éste, adquiriendo existencia propia.

Ya el maestro Zuleta (2009) en muchas de sus intervenciones hizo acercamientos a nuestro sistema educativo y mostró algunas de las necesidades que, en su parecer, éste tiene de transformación; encuentra que la educación es una acción intimidadora del pensamiento, pues “Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante (...) no se le respeta ni se lo reconoce como un pensador” (p. 19); mientras se mantenga una relación de dominación entre el maestro que sabe y el alumno que no sabe, “la educación es un asunto perdido” (p. 19).

En correspondencia con los planteamientos de Nietzsche y Foucault, Zuleta afirma que el objetivo de la educación es el de enseñar a pensar; cuando esto no ocurre no se está en condiciones de dar razón de las cosas, es decir, no se entra en la racionalidad, lo cual es evidencia de que “en la educación existe una gran incomunicación” (p. 21), pues al no enseñarse el proceso por el que se llega a un resultado, podemos decir que “La educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar” (p. 21), de ahí que para Zuleta sea necesario enseñar con filosofía, esto es, una educación racionalista, fundada en los principios mínimos que plantea Kant: “pensar por sí mismo (...) ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro (...) llevar las verdades, ya conquistadas, hasta sus últimas consecuencias” (p. 23).

Si bien Zuleta insiste en la formación filosófica que debe acompañar a todos los procesos de enseñanza en las diferentes materias que conforman el currículo con el que se dispensa el saber, tiene claro que hoy la educación está marcada por las tendencias de la industria y el mercado que dan soporte al sistema capitalista; la educación que aquí se requiere no está concebida para el pensar y sí para ahorrarle a uno “la angustia de conocer” (p. 24); esta educación da cuenta de resultados y no de procesos conducentes al saber. Lo anterior es entendible en la medida en que se toma la educación como uno de los elementos constitutivos de los factores económicos; a este nivel:

La educación se ocupa de preparar a los estudiantes para intervenir en las distintas formas de trabajo productivo en los diversos sectores de la economía. Así, la eficacia de la educación para preparar los futuros obreros, contabilistas, ingenieros, médicos o administradores se mide por las habilidades que el individuo adquiera para realizar tareas, funciones u oficios dentro de un aparato productivo o burocrático. Su eficacia depende también del dominio de determinadas técnicas, poco importa que la ejecución de las tareas

productivas coincida con los proyectos o expectativas del hombre que las realiza. Se trata en esencia de prepararlo como un empleado del capital, por lo tanto, lo importante no es que se piense o no se piense, sino que haya logrado manejar determinadas habilidades que permitan producir resultados determinados (p. 25).

Bajo esta dinámica se propone la educación superior en la actualidad, desde la emisión de la Ley 30 de 1992, y más ahora con la propuesta de reforma a dicha Ley que aún está -porque lo está- para ser sometida a trámite en el Congreso de la República de Colombia. Se confirma lo enunciado por Zuleta: “nos enfrentamos a un proceso, a una cadena de despersonalización generalizada por delegación general de la iniciativa. Hay un gran planificador que no es una persona, sino el mercado y las **conveniencias del capital**” (p. 26).

El sistema necesita hombres que no piensen por sí mismos, que no objeten nada y que carezcan de iniciativa con el fin de no constituir problema. Curiosamente el sistema educativo aboga por un hombre autónomo y racional, pero en él sólo tiene cabida el que se adapte y obedezca, el hombre heterónomo, **aquel que confíe “en los demás, en los que saben hacer otras cosas, para poderlos “alquilar” para resolver problemas que él no puede solucionar.**

Todo conduce a que todos nos necesitemos como mercancías, a que el mundo de las mercancías domine la vida” (p. 31) ratificando la ignorancia sobre sí mismo. Pese a esta realidad, la sociedad fomenta la ilusión de que toda persona tiene igualdad de oportunidades, posibilidades y futuro que la educación está en condiciones de desarrollar para ascender en la escala social y modificar su existencia; parece ser que en razón de ello se mantiene “la educación pública” (p. 33), como el mecanismo adecuado para ocultar la inexistencia de democracia; no obstante, en la perspectiva de la actual reforma a la Ley 30, este costo sufragado por el Estado se procura suspender pues, al parecer, la ilusión empieza a sostenerse por sí misma y los demandantes de educación están dispuestos a sufragarla y pagar por ella. En esta perspectiva, la oferta educativa no será más del Estado en su función pública y pasará a manos del capital privado, con lo cual se ponen las bases o fundamentos para que poco a poco desaparezcan los programas que pretenden formar al individuo, a la persona, al sujeto, habilitándolo para el desarrollo de la facultad de pensar por sí mismo, al menos como ideal. Se está, de nuevo, obligado a preguntar sobre ¿qué significa enseñar? y repensar los métodos y mediaciones a través de las cuales se realiza esta acción, así como los fines que se persiguen al efectuar esta actividad.

Si la enseñanza se enfoca a responder a las demandas de fuerza de trabajo provenientes del mercado laboral, la formación del trabajador será parcial, operativa y restringida; en este sentido dice Zuleta (2009) “se requiere un cierto grado de información y un mínimo de iniciativa, porque mientras más se especializa el trabajo, menores son las iniciativas particulares” (p. 64); a este nivel, el trabajador sabe cómo hacer pero no da cuenta de los procesos que le permitirían saber qué hace.

Con lo anterior se entiende que se puede formar un profesional eficaz en una rama del conocimiento siendo analfabeta en otros campos del saber. Añade Zuleta (2009): “Esta deformación puede llegar al extremo de cuarenta premios Nobel que colaboraron en la guerra de Vietnam, carentes por completo de un juicio sobre el sentido general de ese proyecto” (p. 65).

No obstante, siempre ha sido claro para Kant, por ejemplo, que la universidad se ubica entre las exigencias de la formación fundada en la razón y las exigencias del poder, lo que la vincula, pero no necesariamente la tiene que absorber; por esto, la educación es un campo conflictivo y debe propiciar el debate, sin embargo, “la dificultad de enseñar radica precisamente en no dejar pensar a los otros por sí mismos” (p. 103). Como se puede ver, la educación es, de alguna manera, un acto de violencia.

Siendo así, parece que toda pretensión de realización humana será un contrasentido para el sistema dado que lo contraviene. Habrá que hacer que a las cosas se las llame por su nombre: no se puede sostener la pretensión de una educación humanista mientras se ataca, desde ella misma, toda posibilidad de realización del hombre con base en su capacidad para transformarse a sí mismo y desde sí mismo, mientras se coarta el cultivo de su pensamiento y se inhabilita su facultad para el ejercicio efectivo de su autonomía como expresión concreta de su ser; por este camino se empieza a minar la escasa democracia que aún queda y se ingresa, irremediabilmente, a la dicotomía, cuando se proclama, como objetivo central de la educación, la formación de un sujeto ciudadano respetuoso de los derechos humanos y comprometido con el progreso de la humanidad.

A modo de apuesta

Consecuentes con esta dicotomía y conscientes del conflicto de intereses que se juegan en el campo de la educación, sabedores de que “la democracia no es el derecho de la mayoría, [y sí] es el derecho del otro a diferir” (Zuleta, 2009, p. 52), se conviene en que “es mejor (...) aprender a convivir en la diferencia” (p. 59).

La Universidad del Tolima-UT no es ajena a esta dificultad, pues en ella se procura realizar (particularmente en los programas académicos que sirve la Facultad de Ciencias Humanas y Artes) un trabajo académico tendiente a conformar o constituir unos currículos para llevar a cabo su función educativa fundada en los presupuestos de las Ciencias Humanas y Sociales, conocedora de que es un ideal probable dentro de las condiciones de la sociedad colombiana contemporánea, máxime cuando las exigencias educativas hoy se centran en el campo de la educación y formación por competencias profesionales como garantía para el desempeño adecuado en el sistema económico vigente, lo cual tiende al carácter informativo y técnico más que al carácter formativo del pensar en función de la realización humana de la persona y la autonomía del sujeto o individuo.

Dada esta constatación y las condiciones sociales que dificultan realizar un currículo fundado resueltamente en la constitución de lo humano, la universidad -en lo que corresponde a la Facultad de Ciencias Humanas y Artes- tendría que pensar un currículo organizado y gestionado con base en la insurgencia disciplinar, esto es, en una insurgencia epistémica que le permita ser de otro modo y pensarse de modo práctico en lo que, para Uribe (2012), constituye “los descriptores más comúnmente asociados (...) con las prácticas interdisciplinarias alrededor del mundo: colaboración, hibridación, complejidad, integración, transversalidad, resolución de problemas” (p. 15), como estrategia que posibilitaría poner las bases que propicien un mayor acercamiento al ideal humano de educación y formación que le lleven más

allá y le faculden superar los condicionantes de la profesión, lo cual sería hoy “un mandato para la inserción de los centros de producción del saber en la solución de problemas de la sociedad” (p. 15), tal como son los propósitos expresos por la Universidad del Tolima en su misión institucional (cf., Proyecto Educativo Institucional).

En un intento por responder a esta realidad polarizada, sería necesario hacer de la investigación un dispositivo integrador del proceso curricular que posibilite superar la percepción de rueda suelta, o complemento en la formación, para hacer de este eje articulador del currículo formativo de la Facultad y lograr, con ello, repensar las competencias necesarias en el orden profesional al interior de cada programa educativo, lo cual habría de contribuir, de modo importante, a la transformación académica de la Universidad, lo que implica claramente “un escenario de trascendencia de las disciplinas” (p. 15).

Para poner en acción esta dinámica, habría que subvertir las bases epistémicas sobre las que se funda cada programa disciplinar para repensarse con base en procesos investigativos de integración. Más que seguirse pensando como función asignada desde afuera, la investigación ha de asumirse desde dentro, como dispositivo de gestión académica; así, la Universidad del Tolima, acorde con sus condiciones y posibilidades de desarrollo efectivo, puede disponerse a pensar y realizar la investigación como dispositivo y/o estrategia articuladora de su actividad educadora, con el propósito de hacer de ella no un fin en sí misma -en la procura de resultados- sino eje, bisagra que posibilite visibilizar, en forma permanente, las necesidades de transformación curricular que faciliten el desarrollo de la tarea educativa y formativa en lo superior y para lo superior, presente en la misión y visión de la institución.

Esta perspectiva evidencia que, si bien “el currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (Gimeno, 2010, p. 22), éste bien podría constituirse en términos de campos de conocimiento y no en términos de disciplinas independientes y excluyentes o, en su defecto, subsidiarias, lo cual haría que fuese posible que el currículo sea realizado al modo de lo que se ha venido reflexionando y proponiendo como “tronco común” y que, por razones de estrategia, no ha sido proyectado y puesto en circulación.

Este podría ser un camino transitable para poner a andar y realizar esta aspiración tan sentida por el cuerpo profesoral y estudiantil de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes y, conseguir así, superar el estar escindidos en la vecindad y variedad de discursos que, si bien son diferentes, tienen todas las condiciones para descubrir y engranar su fuerza relacional. Todo ello faculta para la resistencia, pero unas resistencias que construyen caminos y que disponen para el aprender a ser otros, pensarse de otro modo para gestar procesos realmente emancipatorios.

En esta perspectiva, la Facultad de Ciencias Humanas y Artes, y con ella la Universidad del Tolima, se siente interpelada para iniciar un proceso de rediseño curricular integrador en el que las ciencias y/o disciplinas que como campos en ella se cultivan, tome la investigación como eje articulador para la construcción de interdisciplinariedad y le asuma como componente transversal de su propuesta curricular, con el fin de potenciar y propiciar que sus programas disciplinares involucren el trabajo educativo y formativo relacional, de tal manera que la investigación que se produzca en el campo de conocimiento y

al interior de la ciencia o disciplina misma, se constituya en insumo para pensar la trazabilidad curricular particular que viabilice la educación y formación que ofrece la institución. De este modo, se podría:

1. Vincular al mayor número posible de docentes en procesos investigativos para descubrir y/o construir los objetos de conocimiento propios de sus ciencias y/o disciplinas e indagar, interdisciplinariamente, sobre los tipos de conocimiento relacional que ellos propician.
2. Con cada grupo de investigación, realizar estudios críticos sobre los modos como dichos objetos de conocimiento son tratados y han sido trabajados en los diversos campos de las ciencias humanas y sociales, tendientes a la formación de hombres y mujeres educados como profesionales en su ciencia y/o campo interdisciplinar.
3. Identificar problemas centrales e integrantes que emergen de cada objeto de conocimiento en su campo disciplinar particular, y los tipos de tratamiento interdisciplinar que se les puede dispensar en función de su dominio general.
4. Conocer los diversos niveles de problematización a que son y han sido sometidos los problemas particulares de cada objeto de conocimiento, tendiente a la identificación de los medios y/o mecanismos usados -por los maestros, profesores o docentes- en la comunicación de dicho saber-conocer, como acto educativo y pedagógico, con el fin de responder a las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales locales, regionales, nacionales, continentales y mundiales que implican el carácter actuante del educado y formado integralmente en su campo.
5. Saber y dar razón de los conocimientos producidos en el contexto donde se trabaja la disciplina y las condiciones interdisciplinarias relacionales mediante las cuales éstos pudieron ser logrados.
6. Conocer los sistemas de enseñanza puestos en circulación para comunicar los desarrollos científicos y/o disciplinares, así como su relación con las propuestas de formación humana y social integral que las sustentan.
7. Conformar líneas de investigación que alimenten el currículo integrado por campos de conocimiento científico, interdisciplinar y/o transdisciplinar para facilitar la conformación, o reconfiguración, de grupos de investigación que respondan a las expectativas de los investigadores, de tal forma que sus indagaciones se constituyan en insumos para la enseñanza y la formación de los estudiantes de la Facultad y la Universidad del Tolima.
8. Conformar semilleros vinculados a los grupos de investigación de la Facultad y sus docentes, a sus campos científicos, interdisciplinares y/o transdisciplinares, en los que se haga posible contar con los estudiantes de la Facultad de la UT, para asumir en ellos el desarrollo formativo de la investigación a lo largo de la carrera, como parte integrante del proceso curricular particular.
9. Proponer un currículo integrado -a modo de tronco común- con base en objetos de conocimiento compartidos y hacer factible la producción interdisciplinar y transdisciplinar, como dispositivo para

favorecer la formación de los estudiantes -dentro de las Ciencias Humanas, Sociales y las Artes-, y acorde con las exigencias y expectativas educativas del momento.

Lejos de pensar que ésta sea la solución a los múltiples y álgidos problemas que presenta la educación y formación superior en la actualidad, podría decirse que hoy la Facultad de Ciencias Humanas y Artes y Universidad del Tolima están en condiciones de construir y transitar un camino que les permita avanzar y responder a las exigencias del cambio de época, reconocida como Era de la Información, según Castells (2000), o como lo denomina Drucker (1994.): “capitalismo de información” (p. 198), para evidenciar la nueva modalidad de producción de conocimiento.

Aunque a ello se le apuesta hoy, “la innovación, es decir, la aplicación del conocimiento para producir nuevo conocimiento no es, como tanta gente cree, cuestión de “inspiración”, ni que la realicen individuos aislados en su casa. Requiere de esfuerzo sistemático y un alto grado de organización” (p. 207); a esto podríamos apuntar y apostar y en ello tendremos que comprometernos: potenciar los campos de la educación y formación superior muy seguramente modificando las formas de aprender y de enseñar, lo cual es ya, a su vez, un reto de programa de formación avanzada para el mismo cuerpo profesoral que, guardadas las proporciones, permiten capitalizar los procesos para la conformación efectiva de comunidad académica. Al parecer, este podría ser un camino posible para la deconstrucción de regímenes de verdad científica o disciplinar tendientes, no a desaparecerlos, sino a hacerlos factibles de interrelación para llegar a constituir otros modos de construcción y transformación del afuera, pero fundados en la transformación del adentro, cual *sine qua non* para transformarnos a nosotros mismos.

Esta idea de una cierta desepistemologización de las ciencias y/o disciplinas con fines de integración curricular por campos de conocimiento superior, de lo superior y para lo superior, habilitaría para pensar los sistemas de conocimiento de modo menos prevenido, pero no, por eso, irresponsablemente desprevenido, desjuiciado, sin orientación en su conformación; cabe aquí el término enunciado en función de erradicar los prejuicios de los que somos presos -dada nuestra formación previa- pero con el propósito de crear las condiciones que nos lleven a producir nuevas epistemes que favorezcan la perspectiva aquí descrita, lo cual podría tener la virtud de reconfigurarlas o de reinventarlas.

Notas

1. Avances investigativos en proceso, sobre Filosofía Práctica, Educación y Formación en Ciencias Humanas y Sociales.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- Castells, M. (2000). La era de la información: Economía, sociedad, cultura. México: Siglo XXI, volúmenes I, II y III.
- Drucker, P. (1994). La sociedad post-capitalista. Bogotá: Norma.
- Foucault, M. (1979). La arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores S.A.

Foucault, M. (2005). El orden del discurso. Barcelona: Tusquets.

Foucault, M. (2008). El pensamiento del afuera. Valencia: Pre-Textos.

Gimeno, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata.

Universidad del Tolima (2014). Proyecto Educativo Institucional-PEI. Ibagué: Universidad del Tolima.

Uribe, C. (2012). Introducción. En: Consuelo Uribe Mallarino (Ed.). La interdisciplinariedad en la universidad contemporánea. Reflexiones y estudios de caso. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 14 - 24.

Zuleta, E. (2009). Educación y Democracia. Medellín: Hombre Nuevo.