

PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO PARA LEER LA TENSIÓN INVESTIGACIÓN-CURRÍCULO EN MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN EN COLOMBIA. (1960-2010)¹

Orfa Garzón Rayo²

RESUMEN

Este artículo presenta algunos aspectos conceptuales de la Pedagogía y el Currículo para leer la tensión Currículo/Investigación en Maestrías en Educación en Colombia (1960-2010). Inicia ubicando al lector en la lógica de marco de la Tesis doctoral a la que corresponde; en segunda instancia desde Hilando los límites se aborda conceptualmente lo curricular, lo investigativo y la tensión currículo/investigación; para cerrar con una Primera puntada como modo preliminar de leer la tensión propuesta desde los límites conceptuales de las categorías desarrolladas.

SUMMARY

This article presents some conceptual aspects of pedagogy and curriculum to read the Curriculum / Research tension Masters in Education in Colombia (1960-2010). Starts placing the reader in logic framework of the doctoral thesis which accounts ; on appeal from Hilando the limits conceptually addresses the curriculum , the curriculum research and research / stress; to close with a first stitch as a preliminary reading mode proposal from the conceptual limits of categories tension developed

Palabras claves: Pedagogía, currículo, investigación, maestría.

1 Este artículo se elabora a partir de los avances de la Tesis doctoral "Trayectos de la tensión currículo-investigación en Maestrías en educación en Colombia. 1960-2010" que en la actualidad desarrolla Orfa Garzón Rayo

2 Licenciada en Biología y Química, Magister en Educación con énfasis en currículo y evaluación; Magister en Dirección Universitaria y actualmente estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación con la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital y universidad del Valle, cohorte 2011-1. Actualmente se encuentra vinculada a la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali como docente y directora de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Su asunto de interés ha sido el campo pedagógico y el curricular. Investigadora junior en Colciencias. http://190.216.132.131:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000213330.

ELIGIENDO LOS OVILLOS

El período seleccionado para la investigación en referencia atiende a la demanda que desde la década del 60 empezó a tener la formación posgradual en educación a partir de las condiciones de institucionalización y funcionamiento de las Ciencias de la Educación en nuestro país, del Movimiento Pedagógico colombiano de la década de los años ochenta y

lo que ello implicó en la formación de maestros, así como la vinculación explícita de estamentos reguladores de la Investigación en Educación Superior y las exigencias de acreditación. Es una investigación que se despliega tanto en lo histórico documental como en lo exploratorio, recurre, de un lado a fuentes primarias desde el campo educativo, curricular e investigativo, sus genealogías y configuraciones desde los territorios de conocimiento pertinentes; de otro lado recurre a las lógicas de marcos institucionales y nacionales, permitiendo la elaboración de una cartografía de emergencias, memoria, territorio, e identidades, correspondiente al periodo de 1960-2010, desde una mirada relacional de las políticas públicas educativas, su periodización y su vínculo con la producción de algunas de las Maestrías en Educación en Colombia a través del seguimiento de sus currículos e investigaciones como referentes del territorio simbólico de los campos de formación.

Por lo anterior se parte de considerar que:

1. Las Políticas de ciencia, desarrollo y tecnología de Colciencias en sus cuatro etapas (Jaramillo 2009) que han abogado por la formación de investigadores en los niveles de formación avanzada, Maestrías y Doctorados, necesitan ser leídas en vínculo con las propuestas curriculares de dichos programas.
2. Los criterios de alta calidad que existen en Colombia rescatan la investigación como objeto de formación en las maestrías desde el discurso legal, pero los agenciamientos y emergencias, entre discurso jurídico/hecho académico no son claros, como tampoco en las relaciones sujeto/discurso/saber. Este asunto permite mediante la emergencia de los saberes y los discursos, analizar el presente de la tensión currículo/investigación desde aquellos enunciados que han funcionado con efectos de verdad (saber), lo que los ha hecho posibles (poder) y las prácticas sociales que dicen de la subjetivación producida; elementos que ayudan

a pensar las posibilidades, constricciones y tendencias de la investigación educativa en Colombia, a nivel de Maestría.

3. El acontecimiento, la discontinuidad y el devenir que se expresa en las diversas alternativas de ser sujeto y estar siendo sujeto desde la formación pos gradual; el lugar que toma desde el paradigma como continuidad del control del sujeto y su disciplinamiento mental, enmarcado en los cambios de las sociedades disciplinares a las sociedades del control permiten bocetar unos trayectos de la tensión currículo/investigación que dicen de las condiciones de posibilidad de la misma.

4. Los principios de conexión, de heterogeneidad, de multiplicidad, de ruptura asignificante, de cartografía, de calcomanía (Deleuze G. y., 2000) que se plantean como características del pensamiento rizomático (porque un “rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo” (Deleuze G. y., 2000, pág. 29), se constituyen en una posibilidad de discusión con lo genealógico y lo cartográfico para reconocer trayectos de la tensión currículo/investigación que nos ocupa.

Estas consideraciones se dinamizan desde una red conceptual en la que interviene aquello que desde la Pedagogía, el Currículo y la Investigación permiten la emergencia del Trayecto como metódica para leer la tensión currículo-investigación en las maestrías en Educación.

HILANDO DESDE LOS LIMITES

Centrar la mirada en la tensión currículo-Investigación obliga a deslocalizarse de las categorías y saberes que tradicionalmente se acuan en Educación, y a instalarse en el ámbito de sus límites o de “saberes alterados”³, atendiendo a que desde las múltiples

³ Término tomado de la Compilación de Gabriela Dick-er y Graciela Figerio, publicada en 2010 por la editorial Del estante como memoria del cierre de los seminarios del Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM), titulada “Educar: saberes alterados”

posibilidades de alteraciones podemos encontrar la alteración de saberes por: presentarse como supuestos saberes⁴ sin mayor argumento; por corresponder a saberes neutralizados, esterilizados y los cuales no tienen un lugar en las políticas públicas; por representar saberes no atendidos que sin ningún reparo se colocan en el territorio de lo “no sabido” y en consecuencia, no existen; por saberes alterados mediante ejercicios consientes o inconscientes de la relación que se establece con el mundo, lo conocido y lo que está por conocer; y finalmente, sin que sea suficiente, por los saberes que alteran la relación pedagógica desde un proceso hermenéutico muy intenso entre los actores que intervienen en la relación pedagógica (Frigerio, 2010).

La educación como encuentro humano no necesita argumentaciones ilustradas, se expresa en los procesos culturales (Fermoso, 1985)⁵ y tal vez, lo que alcancemos a decir de este encuentro se vería altamente afectado al incorporar como necesaria una distinción planteada por Confucio (551-479 a.C.), y referenciada por (Borrero, 2006), entre “la educación para lo corriente u ordinario y común, y la educación para lo superior”, reconociendo como la **educación para lo superior** es parte constitutiva de cualquiera de los momentos de educación del ser humano; actualmente esta nominación se refiere a la Educación universitaria.

La explicación teórica del encuentro humano [la educación], hoy **Pedagogía**, es un concepto histórico, (práctico) delimitado por los aprendizajes y la enseñanza; por la reflexión (filosófico) orientado hacia los valores del acto educativo y vinculado con la función social de la educación y la escuela (político). La pregunta ¿cómo educar? Con lleva a una explicación teórica del hecho educativo y

emerge la Pedagogía, que como teoría se nutre del momento histórico en que se ubica, constituyendo una episteme particular⁶.

La pedagogía no solo es una condición para la reproducción/transformación de la cultura, sino también una condición para la constitución de formas específicas de cultura, saber, prácticas; aquí, en lo implícito del modo de ser de la pedagogía se expresan las condiciones de posibilidad para establecer prácticas de saber y prácticas culturales; ello es política cultural, que como tal, no solo trata de reproducir y transformar lo instituido, sino a su vez deslindar y producir efectos en los procesos que permitan inaugurar nuevas formas de ver y experimentar el mundo, desafío que se torna vital para los maestros. De hecho, lo pedagógico se encuentra imbricado con cuatro grandes aspectos de las realidades educativas y sociales:

1. La constitución de la Pedagogía como disciplina o campo de saber, saber que se configura por la presencia de una comunidad con identidad propia en relación con las realidades que se abordan, las preguntas y problemas formulados, las metodologías utilizadas y las reglas para validar y comunicar el conocimiento.
2. Las prácticas y conflictos que las relaciones pedagógicas suscitan desde la cotidianidad de la educación.
3. La mirada pedagógica desde la Investigación- y/o intervención sobre

6 Se puede asumir que al educador le sobreviene la educatividad, representada en su capacidad para ejercer influencia y al educando la educabilidad (“formabilidad”) o sea la posibilidad de ser plenamente. El concepto de educabilidad (“formabilidad”) aparece en el texto “Bosquejo para un curso de Pedagogía”, escrito por Juan Federico Herbart a comienzos del Siglo XIX, y se reconoce actualmente que la educabilidad es posible en la medida que se asume como personal, intencional, referencial, dinámica y necesaria, y particularmente alrededor de la persona. Estos planteamientos han sido rescatados en la legislación educativa colombiana actual, la cual en el Artículo 1, de la Ley 115/94, expresa: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes”

4 Ya lo planteaba Gaston Bachelard (1978) en Del Espíritu científico, como uno de los obstáculos epistemológicos del conocimiento.

5 Como bien lo Plantea Paciano Fermoso en su Libro “Teoría de la educación”

las políticas que se van a promulgar como leyes, decretos, resoluciones, lineamientos.

4. El análisis pedagógico de las políticas socioeducativas que están en circulación.

El lugar de enunciación de estos aspectos configura la llamada cultura pedagógica⁷ que está constituida por saberes donde se despliegan prácticas, sistemas de elaboración simbólica, sistemas de representación e intercambio (Arellano, 2001:5) y generación de objetos y dispositivos pedagógicos producidos en una sociedad o conjunto de sociedades, a propósito de la educación. La cultura pedagógica incorpora los diversos universos temáticos que como modos de expresión del despliegue de las culturas dan lugar a producciones de lo visible y lo decible. (Delleuze, 1993), entendiéndose como un proceso de saber, poder y subjetivación, en los cuales interactúan instituciones, sujetos y discursos y cuyo estudio [de la cultura pedagógica] contribuiría a la producción de conocimiento pedagógico. De hecho, en las culturas pedagógicas se entrecruzan relaciones poder /conocimiento, determinadas por un intercambio permanente entre el afuera y el adentro de los saberes, por una imbricación permanente entre sus límites.

Cuando se trata de evidenciar el estatuto epistémico de la Pedagogía, se encuentra que la pedagogía como disciplina se encontraba disuelta en otras disciplinas como la sociología, la psicología, la filosofía; su historia se ocultaba en los recorridos económicos mundiales y el maestro estaba sometido a otros intelectuales, quedando supeditado a lo que otros campos disciplinares definían (Martínez, A 1992); sin

embargo, sus reflexiones sobre objetos de saber representados en la enseñanza, el maestro, el niño, la escuela, el conocimiento, entre otros se fueron constituyendo en objetos del saber pedagógico, en palabras de (Zuluaga O. L., 1999):

“Decimos **saber pedagógico** porque hemos asumido la Pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Es decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía, así: primero de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo de la Pedagogía con la Didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las Ciencias de la Educación; con la historia de la educación y de la Pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su progreso; y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación”.

⁷ La cultura es actividad simbólica configurada por el efecto de los artefactos simbólicos en los mecanismos de control social (Duch, 1997:97); la cultura se interioriza dando lugar al “habitus” (Bourdieu, 1995) en cada sujeto, mediante dispositivos sociales en los cuales se integra saber, poder y subjetividad y así, el conocimiento de nuestro mundo adopta una “forma” que determina como construimos nuestras relaciones individuales e interiorizamos la organización y disciplina social (Popkewitz, 1994: 50)

Desde la mirada de la pedagogía como un **saber**, y considerando que los saberes alteran la relación con los otros, y en consecuencia la relación con el saber y los saberes de distinto modo, entran en juego los aportes de Carlos Vasco (1989) cuando plantea a la pedagogía como un saber teórico-práctico, como una **práctica reconstructiva**, a partir de que se configura desde las prácticas de cada maestro y en diálogo con las experiencias y prácticas de otros; visto así, la Pedagogía como práctica reconstructiva recoge las discusiones disciplinares del campo, las prácticas de quienes hacen Pedagogía y desde luego las reflexiones y aportes epistémicos de quienes elaboran sustento epistémico a partir de su práctica y la de otros.

La Pedagogía es entonces un saber alterado, alterable y alterador... que va dándose forma mediante “desplazamientos” (Echeverry, 2015) que entre 1989 y 2010 en Colombia pueden identificarse tres, según este mismo autor: el primer desplazamiento va del funcionamiento del sistema educativo como aparato a la Historia de las Prácticas Pedagógicas; se le da gran relevancia a la enseñanza y ocurre cuando los “estudios epistemológicos de la Pedagogía introducen la historia de la Pedagogía en la historia de las prácticas pedagógicas” (Echeverry, 2015, pág. 51); el segundo desplazamiento se establece cuando se transita de la historia de las Prácticas Pedagógicas a la formación de maestros y a la escuela, prestándole especial importancia a la formación que como eje articula dispositivos, saberes y experiencias; predominan objetos que forman parte de la red trama de la Pedagogía: Formación, educación, escolarización y aprendizaje; a veces se despliegan en la ciudad, la corporalidad, la dramaturgia y lo virtual, asuntos que obligan a hablar de “campo” para describir “luchas y proliferaciones” (Echeverry, 2015, pág. 51); y, el tercer desplazamiento comprende de la formación de maestros a una proliferación de

campos y talleres en las fronteras del currículo, la enseñanza de las ciencias, la sociología de la educación, las ciencias de la educación, permitiendo reconocer potencialidades que tienen el currículo, la enseñanza de las ciencias, la educación popular, las Tic entre otras, en la perspectiva de campo.

Es así como, la Pedagogía se entiende problematizada desde cuatro vertientes: saber-disciplina –práctica reconstructiva – campo, encontrándose a la base de toda propuesta curricular.

Ovillo 1: Lo Curricular

Desde las reflexiones previas, el **currículo** puede ser considerado como un asunto pedagógico, arbitrario e hipotético que busca formalizar los procesos educativos según la época en que se lleva a cabo, determinado históricamente por relaciones sociales, culturales, educativas agenciadas en los vínculos saber/poder atendiendo a los significados, lugares y funciones que ésta le designa, constituyéndose en un modo de expresar las tensiones que lo constituyen.

Si se asume que el currículo contiene los saberes que una sociedad legítima como válidos y se esfuerza por mantener en un lugar hegemónico, se podría pensar que la investigación como estrategia es la vía más expedita que el currículo define para alcanzar sus objetivos; sin embargo, el asunto puede no ser tan lineal, pues las tensiones entre lo institucionalizado en el currículo y la investigación con aquello que quiere ser, es lo que permite las emergencias del saber y de las prácticas de formación que la investigación busca develar.

En este sentido, desanclar el conocimiento de las disciplinas legitimadas y reconocerlo como emergencia inter-campos, es darsela oportunidad de entender el currículo como un espacio

pluridimensional, poliédrico, cuya estructura representa el estado de las relaciones que generan los sujetos que participan de cada uno de los campos. Se busca conservar o modificar el lugar del conocimiento y de las disciplinas, a partir de ciertos intereses fundamentales de las sociedades, que compartidos o no por la mayoría, generan prácticas; prácticas que evidencian las condiciones de posibilidad del conocimiento (currículo), las cuales permiten reconocer en el Currículo un campo a partir de que las prácticas en su interior pueden ser reconocidas por lo menos en dos vías: aquellas prácticas que buscan conservar, perpetuar y defender ortodoxias fundantes, y de otro lado, las prácticas que pueden reconocerse como instituyentes interesadas en redefinir la estructura y dinámica del campo, situación que se traduce en la generación de tensiones que permiten medir las fuerzas de los diversos vectores que entran en juego, en la diada funcionamiento / impasibilidad.

“Cada campo goza de una autonomía relativa que está en relación con la complejidad y el grado de desarrollo del mismo. Supone entonces considerar y definir intereses específicos que se constituyen en principios de estructuración de las prácticas de los diversos agentes comprometidos en la lucha y por lo mismo en principios de comprensión y explicación de las prácticas sociales. El grado de autonomía de cada campo está en relación con su peso específico en ese contexto de interdependencia. Por eso decimos que las leyes de funcionamiento propias del campo actúan mediatizando la influencia de los demás campos”. (Bourdieu & Wacquant, 2005, pág. 66)

Por el modo en que deviene el currículo constituye una estructura simbólica que lo visibiliza como

un sector determinado de las prácticas sociales; las relaciones que establece con los otros campos representarían las complejas redes que significan las relaciones humanas y las relaciones de conocimiento que circulan en la sociedad; y, el modo más o menos explícito de estas relaciones desde las diversas actividades de producción, distribución y consumo, que se determinan mutuamente, mediante las fuerzas de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio del mismo, expresan su naturaleza en la dinámica del campo, atrapadas en el capital simbólico que circula aportándole legitimidad o emergencia.

Las prácticas curriculares se encuentran inmersas en discursos descritos por enunciados, entendidos como “acontecimientos que describen los discursos de las epistemes” (Foucault, 1979, pág. 40), lo cual plantea la presencia de novedad y de regularidad en dichos acontecimientos: como novedad, en la medida que da cuenta de las diferentes formas de presencia de lo enunciado; y como regularidad cuando dice de los diversos momentos en que se expresan históricamente las prácticas. La novedad y la regularidad de los acontecimientos describen rutas imperceptibles que demandan más que una lectura lineal de las mismas, el reconocimiento del dispositivo que subyace a su devenir.

La mirada empírica del investigador, que cotidianamente tensiona las diadas institucionalidad / emergencia; homogeneidad / heterogeneidad; sumisión / libertad; normal / anormal; lo instituido / lo instituyente; individuo / especie; individuo / sociedad; avizora la urgencia de permitir la emergencia de aquello que no es visible al conocimiento formalizado, de aquello que desde (Ginsburg, 1999) se constituye en lo indicial, o desde (Castoriadis, 1997) en una manifestación del imaginario social instituyente para ir expresando lo esencial en lo micro, en lo poco llamativo, pero definitivo en la comprensión

de las prácticas que acontecen.

No se puede perder de vista que “el campo del currículo surgió vinculado al problema del control social y a la conformación de una comunidad, en el sentido de un grupo homogéneo en términos culturales y sociales”⁸ y que durante los comienzos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia, el campo curricular ejerce la “hegemonización de la educación y la enseñanza” (Martínez, 2003) desde un lugar exterior a la escuela en la que participan organismos como el SENA, la ACPO y FCP⁹ para luego entrar a la escuela en 1965 mediante la Misión Pedagógica Alemana, asunto que representa la materialización de los cambios que en la década del 60 se dieron en el sistema educativo colombiano, tanto en la estructura curricular como en aspectos cuantitativos y de mejora cualitativa y los cambios que en los planes y programas se asumieron cuando aquellos que regían desde 1950 fueron reemplazados por el decreto 1710 de 1963. Aunque esta Misión tiene como objeto de trabajo la educación primaria (rural y urbana) inicialmente y posteriormente la educación secundaria, para lo que nos ocupa aporta sobre el “campo de manejo de la política educativa, tanto a nivel nacional como internacional” (Rojas de Ferro, 1982, pág. 36) que expresa los modos como se toman decisiones para el ámbito educativo en el país.

En este sentido, además de las diadas referidas, tres asuntos aportan a la comprensión del Currículo como campo: uno de ellos, *la colonialidad y contemporaneidad del saber* que asume en su interior la discusión sobre la ilusión que la modernidad le creó al ser humano,

centrada en que “el conocimiento es desincorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta “subir” a la epistemología de la modernidad”¹⁰, asunto que ha enfrentado a la humanidad consigo misma en el afán de desbordar la naturaleza del conocimiento y forzarlo a registrarse con un modelo que en su momento se consideró pertinente, pero que a la luz de las condiciones actuales de contexto, multidimensionalidad, globalidad y complejidad¹¹ exige ser actualizado, revitalizado y vivido de otra manera.

El segundo asunto alude a que el currículo contiene *las epistemes del presente y saberes locales*¹², que se fundamentan en el reconocimiento de los saberes de todos y de otros como parte del conocimiento de la humanidad, así como la representatividad que pueden tener discursos, narrativas y conocimientos en tiempo presente, los cuales, sin desconocer el recorrido epistémico de otros momentos históricos, puján por ser visibilizados desde la alternatividad del conocimiento, y desde la opción de reconocer en los paradigmas tradicionales no “la” forma de conocer sino, “una” de las múltiples formas de conocer; se rescata de un lado la mirada histórica de la apuesta por los saberes situados y la pregunta “por el origen y el rastro de las narrativas”; y de otro lado, en vínculo dialógico la apuesta por el currículo que se constituye desde la triada “conocimiento/cognición/inteligencia”; atendiendo a que siendo el currículo un asunto pedagógico, histórico, social y cultural, implica al desarrollo humano y de hecho a las epistemes simbólicas y semióticas, paradigmas, matrices gnoseológicas, que permiten comprender,

10 Como afirma Walter Mignolo en *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*, editado por C. Walsh, F. Schiwiy y S. Castro-Gómez. Quito; UASB/Abya Yala, en prensa.

11 Como las plantea Edgar Morin al reflexionar sobre la pertinencia del conocimiento en el momento presente.

12 Todas las referencias, información en comillas y otros insumos de esta tensión son tomados del documento de trabajo del campo curricular, atendiendo a discusiones al interior del grupo de Investigación Educación y desarrollo Humano, entre Mg. Orfa Garzón Rayo, MG. Claudia Mallarino Flórez y MG. Carlos Molina, docentes de la Facultad de educación de la USB Cali.

8 Como ya se advirtió desde la perspectiva de Bourdieu en diálogo con los resultados del proyecto de investigación “Tecnología educativa y modelo curricular en Colombia” cuyo periodo de estudio está definido entre 1947 y 1984, (Martínez Alberto, 2003) página 77 y ss.

9 Servicio Nacional de Aprendizaje; Acción Cultural Popular; y el Fondo Popular de Capacitación de Inravisión.

humanizar y naturalizar lo curricular.¹³

Y el tercer asunto asociado a las Nuevas ciudadanías, globalismo e identidades híbridas que trascendiendo las discusiones epistemológicas sobre el conocer y su lugar en los tiempos escolares, dándole lugar a las urgencias y necesidades humanas, al lugar del otro, de la política y de la justicia, le hace preguntas al campo curricular sobre los procesos de identidad, de política y justicia que visibilizan o invisibilizan a los sujetos.

De hecho, los procedimientos homogeneizadores de la escuela han vendido la idea de “una identidad nacional”, de “una identidad humana”, perspectiva que con el velo de la equidad ha permitido desconocer las individualidades potentes de quienes la conforman. Posibilitar la emergencia de las identidades individuales “híbridas”, también es un asunto curricular, personal e intransferible, ya Maaluf (2004) reivindicaba la identidad como algo totalmente personal y que no se puede subdividir en sus componentes¹⁴, haciendo alusión a que la identidad es personal, híbrida, cambiante, no es de aquí ni de allá, no se tiene a pedazos, se tiene toda –tal vez hecha a pedazos-.

El currículo como recorrido de formación de sujetos, elaborándose, implicándose desde sus propias identidades encontrándose permeada por la cultura¹⁵, asunto que coloca a la escuela

13 De hecho, “un concepto sin contenido es vacío, las intuiciones sin conceptos son ciegas”, como planteaba Kant.

14 En su libro *Identidades asesinas* plantea “Las tradiciones sólo merecen ser respetadas en la medida en que son respetables, es decir, en la medida exacta en que respetan los derechos fundamentales de los hombres y las mujeres. Respetar “tradiciones” o leyes discriminatorias es despreciar a sus víctimas”.

15 De alto contexto o de bajo contexto como aparece en los aportes realizados para la comprensión de esta tensión por parte del MG. Carlos Alberto Molina quien en su momento perteneció al campo curricular y en la actualidad dirige el Grupo de investigación Se dice que una cultura es de alto contexto cuando culturalmente asume que cada uno de sus miembros conoce las reglas culturales y las expectativas no tienen que ser especificadas. Alto contexto significa que “la mayoría de la información se encuentra en el contexto físico o en la persona, mientras que muy poco se encuentra en el código transmitido, explícitamente, como parte de un mensaje.”(Hall, 1976, p 79). El Medio Oriente, Asia, África, y América del Sur son ejemplos de culturas de alto contexto; y de bajo contexto es una cultura que comunica las expectativas sociales mediante palabras, opuesta a la interpretación o al contexto.

de la estandarización, de la homogenización, de los totalitarismos, de la exclusión en urgencia de transformación, por la puja de las dinámicas sociales y humanas, que evidencias la búsqueda de un espacio de reconocimiento de lo distinto, de lo singular social y de lo interdiverso; la escuela, con sus directivos y docentes, ya no puede ser ajena a estos actores y sus dinámicas, la con-figura-acción de la escuela y las diversas actuaciones de los maestros y maestras entonces “el currículo” también tiene que mutar, ya no puede seguir siendo lo que fue, no se puede seguir hablando de “currículo” de manera totalitaria pues desconoce las actuales lógicas de la escuela como espacio social.

Comunicación de bajo contexto significa que “la mayoría de la información esta concedida en el código explícito”(Hall, 1976 p 70). Los miembros de Todas las referencias, información en comillas y otros insumos de esta tensión son tomados del documento del campo curricular, atendiendo a elaboraciones del MG. Carlos Alberto Molina que en su momento aportó a la configuración del campo y ahora se encuentra dirigiendo el Grupo de Investigación Alta Dirección, humanidad y el Educar

En su libro *Identidades asesinas* plantea “Las tradiciones sólo merecen ser respetadas en la medida en que son respetables, es decir, en la medida exacta en que respetan los derechos fundamentales de los hombres y las mujeres. Respetar “tradiciones” o leyes discriminatorias es despreciar a sus víctimas”.

De alto contexto o de bajo contexto como aparece en los aportes realizados para la comprensión de esta tensión por parte del MG. Carlos Alberto Molina quien en su momento perteneció al campo curricular y en la actualidad dirige el Grupo de investigación Se dice que una cultura es de alto contexto cuando culturalmente asume que cada uno de sus miembros conoce las reglas culturales y las expectativas no tienen que ser especificadas. Alto contexto significa que “la mayoría de la información se encuentra en el contexto físico o en la persona, mientras que muy poco se encuentra en el código transmitido, explícitamente, como parte de un mensaje.”(Hall, 1976, p 79). El Medio Oriente, Asia, África, y América del Sur son ejemplos de culturas de alto contexto; y de bajo contexto es una cultura que comunica las expectativas sociales mediante palabras, opuesta a la interpretación o al contexto. Comunicación de bajo contexto significa que “la mayoría de la información esta concedida en el código explícito”(Hall, 1976 p 70). Los miembros de culturas de bajo contexto valoran los hechos, los números y la franqueza. Los Estados Unidos y Alemania son típicamente consideradas culturas de bajo contexto donde se valora la individualidad en la sociedad.

Por lo que, hablar del reconocimiento de diferentes culturas, de diferentes actores, diferentes voces y diferentes opciones singulares sociales que en diálogo construyen rutas educativas y sociales es dar la oportunidad de la intercurricularidad, proceso mediante el cual “el currículo” emerge de la realidad concreta que, por naturaleza, es intercultural y heterogénea: no podemos homogenizar lo que por naturaleza es heterogéneo, la intercurricularidad es en síntesis un proceso de interculturalizar “el currículo” en contextos específicos, esta es la apuesta con que está comprometido, a mediano y a largo plazo el colectivo que investiga en currículo.

En el mismo sentido, si es posible pensar-se y pensar-nos de manera diversa, se le está dando un lugar a la esperanza como plantea Latour¹⁶, esperanza que aun entendiendo que “el modelo tecnológico actual, la sociedad de mercado y la meta de crecimiento sin límite puede ser una apuesta por un futuro imposible”¹⁷, se convierte en emergencia como un acto de fe, como aventura estimulante pero también como camino a ciegas, en el cual los errores y las ilusiones del conocimiento necesitan ser identificados, reconocidos en sus orígenes y explotados¹⁸.

Visto así, la educación como proceso de construcción que se interesa “por las relaciones que los sujetos construyen y pretende que respondan a imágenes prediseñadas de sociedad; o, se interesa porque los nuevos miembros aprendan y asuman las configuraciones y prescripciones adultas; o,

por generar condiciones de potencial desarrollo y utilidad para la vida en sentido de futuro; o, porque se acceda a los conocimientos académicos que tienen los diversos grupos; o finalmente, por generar condiciones externas de avance y progresión en sentido de desarrollo”¹⁹, es un fenómeno social y político, que vincula diversas perspectivas y comprensiones sobre las realidades vigentes: género, exclusión, poder, visibilidades, invisibilidades, producciones, reproducciones, dispositivos simbólicos, entre otros, y, todos en diálogo permanente con la pretensión de desarrollo humano, búsqueda incansable de todo proceso educativo.

Ovillo 2: Lo Investigativo

Derridá, J (Derrida, 2002) en “la Universidad sin condición” plantea: “ese principio de resistencia incondicional es un derecho que la universidad misma debería a la vez **reflejar, inventar y plantear....**” y desde estos planteamientos colocan a la Universidad en contradicción con diversos poderes: a los poderes estatales, políticos, económicos, mediáticos, ideológicos, religiosos, culturales, entre otros, sobre todo porque está llamada a ser el lugar en el que nada está exento de ser cuestionado, es decir, no tendría condición alguna que afecte el derecho primordial a decirlo todo, “aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo” (Derrida, 2002).

Estas reflexiones permiten entender que la universidad no constituye un espacio uniforme ni estático, y por el contrario, se expresan en ella los procesos que tiene lugar en su entorno y es un espacio constituido por relaciones, dinámicas y disposiciones sociales particulares, con la presencia de diversos habitus en su interior, sin que sea del todo apropiado identificarla plenamente con el campo científico, sí se puede llegar a afirmar que se distingue por tener lugar en

16 Bruno Latour es sociólogo francés de la ciencia, más conocido por sus libros “*nunca hemos sido modernos*”, “*la vida del laboratorio*”, y la “*ciencia en la acción*”. Aunque sus estudios de la práctica científica contemporáneamente fueron asociados al construccionismo social, se acercan a la sociología de la ciencia, Latour ha divergido perceptiblemente de tales acercamientos

17 Como lo plantea Edgardo Lander en “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién?. Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos. Revista venezolana de Economía y Ciencias sociales, 2000, Vol. 6 No.2 (mayo-agosto), pp. 53 – 72.

18 Planteamiento que hace Edgar Morin en “los siete saberes necesarios”

19 Como aparece en el documento de la Tesis Central de Maestría en educación: desarrollo Humano. Última versión. Agosto 2012.

ella, de manera preferente, la actividad científica y que, por lo tanto, según Bourdieu, sería un universo social específico: “Hay que recordar también en efecto que el campo científico es un universo social como los demás donde se trata, como en todas partes, de cuestiones de poder, de capital, de relaciones de fuerza, de luchas para conservar o transformar esas relaciones de fuerza, de estrategias de conservación o de subversión, etc., y un mundo aparte, dotado de sus propias leyes de funcionamiento que hacen que no haya ninguno de los rasgos designados por los conceptos utilizados para describirlo que no revista una forma específica, irreductible a cualquier otra” (Bourdieu, 1997: Pág. 89)

Se infiere que la Universidad sin condición tendrá los argumentos necesarios para tratar el conocimiento desde la “duda radical” (Bourdieu, 1980) del nicho de sus investigaciones, es decir que la investigación (asumida como función sustantiva de la IES en Colombia desde la década de los 90) es una condición natural de los procesos de conocimiento, es una **práctica humana** inherente al proceso formativo, que se constituye en el escenario de los problemas de conocimiento que le interesan al sujeto y a la comunidad; de hecho, la investigación trasciende los protocolos y se ancla en el modo como los individuos o los colectivos solucionan los dilemas a los cuales se enfrentan. Surgen aquí contradicciones en diversos ámbitos: Uno de ellos tiene que ver con la legitimación de las investigaciones que se realizan y archivan para robustecer el inventario de una institución, un grupo de investigación o la historia del investigador vs la aptitud y actitud investigativa que no siempre se encuentra reflejada en número de investigaciones “estériles”, sino, siguiendo a Bourdieu, en las decisiones que el investigador tome frente a un dilema de conocimiento.

En tiempo presente, la Investigación legitimada difícilmente se encuentra en las Universidades, su lugar está ubicado en los laboratorios,

empresas e instituciones militares y del estado, principalmente y va en incremento desde la primera década del siglo XX, y en particular a partir de la Segunda Guerra Mundial protagonizando avances, aportes, cambios, transformaciones, y los indicadores son entre otros, los que provienen del objeto, de los propósitos, de los modos de hacer ciencia y de la vinculación de la investigación con las condiciones, necesidades y problemas nacionales.

La ciencia y la tecnología conforman en la actualidad un binomio que origina y acelera cambios, asunto que provoca su vinculación con la generación de conocimiento y el desarrollo y bienestar social de la comunidad; un reconocimiento generalizado de la investigación como un bien económico escaso que se encuentra injustamente repartido entre las naciones; una especial consideración hacia la investigación en ciencias naturales como un bien de capital que, además de producir bienes, genera fuentes de trabajo; y desde luego, la presencia de la investigación en el delicado y ambiguo ejercicio del poder político.

De la mano de lo anterior, la indagación por la tensión **currículo/investigación** puede abordarse como un complejo haz y juego de relaciones discursivas y no discursivas, ese algo no abstracto, constituido por relaciones de saber/poder, ubicado históricamente – espacial y temporalmente-, que emerge porque un acontecimiento lo hace evidente. Estas relaciones se pueden establecer entre diversos elementos: discursos, instituciones, reglamentos, leyes, normas, medidas administrativas; y en este caso en particular, están constituidos por las propuestas curriculares, investigaciones de docentes y estudiantes, publicaciones, eventos, legislación desde el MEN, Colciencias, planes de desarrollo, entre otros.

Como lo trabajado en este documento se encuentra en el contexto de la formación

en Maestrías en Educación en Colombia, surgen preguntas como las siguientes: ¿Qué condiciones históricas, sociales, según la época, han permitido que la investigación se haya convertido en un elemento considerado “per se” como parte de la formación en maestrías?; ¿Qué rutas hizo la Educación superior (sus arquitecturas, sus leyes, sus prácticas, sus discursos) que la ubican hoy en el dilema de curricularizar o no la investigación posgradual?.

Estas preguntas obligan a revisar asuntos como “entre finales de los años 40 y comienzos de los 60, el campo educativo sufre una transformación radical que afecta tanto sus fines sociales como su estructura y funcionamiento, [...] antes que una continuidad, [...] representa una profunda ruptura, un quiebre en el rumbo que venía siguiendo desde finales del siglo XIX” como lo plantea (Martínez Alberto, 2003, pág. 21), en la investigación “Tecnología educativa y modelo curricular en Colombia”; en diálogo con lo anterior, Miryam Henao (2013)²⁰ plantea “producir conocimiento se ha convertido en parte de la razón de ser de la existencia de la institución universitaria y la investigación es el medio para realizarlo. [...] Investigar es recuperar la capacidad de cuestionamiento, crítica y construcción de conocimiento en el aula de clase, en la biblioteca, en el seminario, en el trabajo, y en el permanente contacto con la sociedad y sus realidades”.

Ovillo 3: lo curricular / la investigación

La tensión currículo/investigación se genera a partir de una lucha permanente por la hegemonía entre los campos de conocimiento implicados esperando diversos modos de cohabitancia que de la misma tensión se coligen, al abordarla como un complejo haz y juego de relaciones discursivas y no discursivas, ese algo no abstracto, constituido por relaciones de saber/poder. Los procesos de curricularización de los

procesos investigativos en las maestrías en educación plantean una tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente; entre lo planificado y lo emergente; entre lo evaluado y lo deseado; entre lo tradicional y lo novedoso, influidos por los procesos de producción y reproducción tanto del conocimiento, como del lenguaje y de la ciencia (Lundgren, 1992)²¹.

La tensión currículo/ investigación representa un texto, circulando en un sistema cultural; dicho sistema cultural ha surgido (Luhmann, 1998) en un proceso de reducción de complejidad, cuando el sistema cultural se hace menos complejo que su entorno, y “sus límites respecto de él no son físicos, sino de sentido”; en este sentido, currículo/investigación como texto de un sistema cultural se ha configurado como tal en la medida que ha dado sentido a las relaciones entre sus componentes, bebiendo de las lógicas que constituyen el entorno, para que la tensión currículo/investigación emerja como un sistema al interior del sistema cultural e impactado por las lógicas del entorno.

“La línea de separación entre sistema y entorno no se puede concebir como aislamiento ni como sinopsis de las causas “más importantes” dentro del sistema; más bien, dicha línea de separación corta el entramado de los nexos causales y la pregunta se transforma: ¿bajo qué condiciones sistema y entorno actúan juntos en todos los efectos sobre todo en el campo de los sistemas sociales,

21 En el ámbito educativo, se elaboran representaciones de la producción y reproducción del conocimiento; este problema de la representación se convierte en objeto del discurso pedagógico y es aquí donde surge el concepto de currículo como la solución necesaria al problema de la representación, entendiéndolo, según Lundgren (1992) como “una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una organización del conocimiento y las destrezas” y, a su vez, una propuesta de métodos relativos a cómo han de impartirse los contenidos seleccionados.

20 En: <http://especiales.universia.net.co/docentes/articulos-de-educacion-superior/el-papel-de-la-investigacion-en-la-formacion-universitaria/elementos-basicos-de-la-investigacion.html>

puesto que difícilmente se podría llegar a una comunicación sin que interviniera la conciencia de los sistemas psíquicos? De ahí que se deba aclarar el por qué y el cómo la causalidad debe ser distribuida entre sistema y entorno” (Luhmann, 1998: 43).

Los textos curriculares, los textos currículo/investigación, así como los textos científicos, religiosos, jurídicos, literarios, políticos, entre otros, representan un tipo de discursos que permanentemente buscan nivelarse entre dos modos de existir, de un lado, en los discursos que se dicen cotidianamente –“un comentario”, según (Foucault, 1992), que se constituyen en acontecimientos irrepetibles, y de otro lado, aquellos discursos que están “en el origen de un cierto número de actos nuevos, de palabras que los reanudan, los transforman o hablan de ellos”, entendiéndolos como aquellos discursos que siempre se dicen pero siguen estando por decir, hay un modo de escucharlos que impide reconocerlos en su inicial configuración, lo cual más que un problema es una posibilidad de darse a la búsqueda de reconocerles sus modos particulares de visibilidad y sus modos particulares de estar siendo, para, según las condiciones de posibilidades reconocer el dispositivo que subyace a su presentación emergente, atendiendo a que, siguiendo a Foucault, “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1992).

Estas condiciones de posibilidad de los discursos, los modos de hacerse comunicables, en los cuales subyace un entramado, un rizoma, una red que le da sentido, pueden ser entendidas como el dispositivo que permite la emergencia de los textos curriculares, los textos investigativos, los textos de la tensión currículo/investigación, que como sistemas

al interior del sistema cultural se entienden distintos pero en correlato con el entorno que expresa la convergencias de las diversas prácticas del ser humano, cuyas emergencias y condiciones azarosas motivan la irrupción de nuevas formas en las prácticas discursivas académicas como, en el caso particular de esta investigación, la formación posgradual en Maestrías en Educación, que entendida como un modo de participar en el mercado mundial se encuentra incidida por la dinámica del “poder imperial y la sociedad de control”, sin que por ello esté exenta de los avatares de la transición de las sociedades disciplinares, ya que asistimos al resultado de la transición de sociedades disciplinares a sociedades de control, y Deleuze (2006) plantea que en las sociedades disciplinarias se terminaba un evento en la vida del individuo y se empezaba otro, y siempre había que volver a empezar “primero la escuela, luego el cuartel, luego la fábrica...”, mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: las empresas, la formación, los servicios fungen al interior de una lógica de modulación, que se constituye en un “deformador universal”, entendido como quien de manera sutil o evidente direcciona hacia un propósito de sociedad desde el control de todo y todos.

PRIMERA PUNTADA

Los enunciados sobre Pedagogía, Currículo e investigación presentados permiten evidenciar trayectos que desde su propia regularidad histórica y de sentido, configuran un modo particular de relacionarse, disponerse, que no resultan exclusivamente de “combinarse”, sino, ponerlas en diálogo con prácticas de distinta naturaleza, evidenciando la tensión currículo / investigación ; al respecto (Castro J. , 2004) plantea, referenciando a Morey que , “desde el comienzo Foucault se propone determinar las relaciones entre enunciados, pero también entre enunciados o grupos de

enunciados y acontecimientos de otro orden (técnicos, económicos, sociales, políticos)", atendiendo a que el ejercicio investigativo tiene que ver con la preocupación por detectar el momento y las condiciones en que surgen los saberes, las instituciones y los sujetos, y cómo éstos se transforman y redefinen en diferentes momentos históricos, preguntándose ¿Cómo se constituye un saber?, ¿Cómo se constituye el saber de la tensión currículo/investigación?, ¿qué estrategia, qué "dispositivo" subyace a las practicas que han ido constituyendo el saber currículo/investigación?

Un dispositivo, desde lo que contestó Foucault en una entrevista²², sobre el sentido y la función metodológica del mismo, se entiende como:

..."un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende **discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho...** es la **naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos.** Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no,

existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes". (Foucault, 1978),

Se asocia un dispositivo a un tipo de estrategia que en un momento histórico dado, tuvo como "función prioritaria la de responder a una urgencia"²³, elementos que desde la investigación que nos ocupa, genera diversos trayectos en búsqueda de los discursos expresos en documentación oficial, en las propuestas curriculares, en los programas y rutas de investigación, en los eventos que permiten hacer visible el ejercicio investigativo en los programas de Maestría en educación convocados. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante.

En consecuencia, desde los enunciados recuperados se evidencia la tensión currículo/investigación en la formación en Maestrías en educación, que será leída desde los dispositivos reconocidos en el contexto en el cual se encuentran.

22 Publicada en la revista *Ornicar*, núm. 10, julio 1977, págs.62. Fue traducida al castellano por Javier Rubio para la Revista *Diwan*, Nros. 2 y 3, 1978, págs. 171-202.

23 *ibíd.*

BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu, P. (1980). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Derrida, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Echeverry, J. (2015). Desplazamientos y efectos en la de un campo conceptual y narrativo de la Pedagogía en Colombia (1989-2010). En J. Echeverry, *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (págs. 149-200). Bogotá, Colombia: Siglo del Mundo Editores.
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Foucault, M. (1979). *Arqueología del saber*. (A. G. Camino, Trad.) Mexico: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Mexico: Fondo de cultura economica.
- Ginsburg, C. (1999). *Mitos, Emblemas e Indicios: Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Frigerio, G. &. (2010). *Educación: Saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.
- Jaramillo, A. (2006). Estudios sobre egresados. La experiencia de la Universidad EAFIT. *Revista Unviuersidad Eafit*, 42(141), 111-124.
- Martinez, A. (2003). *tecnología educativa y modelo curricular en Colombia. 1947-1984*. Bogota: Magisterio.
- MEN. (2004). *El desarrollo de la educación en el siglo XXI*. Bogotá: Oficina de Planeación y Finanzas.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Ocampo, J. (1998). Los orígenes de las universidades pedgógicas en Colombia. *Historia de la educación Colombiana*(1), 183-197.
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la Educación en Colombia*. Santiago de Cali: Cooperativa editorial Magisterio.
- Quiceno, H. (2011). *Epistemología de la Pedagogía*. Cali: Magisterio
- Rojas de Ferro, M. C. (1982). Análisis de una experiencia: La Mision Pedagógica Alemana. *Un*, II(10), 41.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la Pedaogía, La enseñanza un objeto de saber*. (U. d. Antioquia, Ed.) Medellín: Anthropos siglo del Hombre.