

Observaciones pedagógicas y epistemológicas sobre el decreto 2566/2003

Pedagogic and epistemological thoughts related to the 2566 / 2003 decree

JHON WILSON OSORIO¹

Forma de citar: Osorio JW. Observaciones pedagógicas y epistemológicas sobre el decreto 2566/2003. Rev Ces Med 2005; 19(2): 83-89

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo presenta unas observaciones, de corte pedagógico y epistemológico, al Decreto 2566 de 2003, y en particular a los artículos 17, 18, 19 y 20, del Capítulo Segundo, que están referidos al tema **de los créditos académicos**.

El tema de los créditos académicos, se sostiene aquí, es un asunto que va más allá del establecimiento aritmético de unas cuentas entre el tiempo de trabajo presencial del estudiante y el tiempo de trabajo independiente, con asesoría o no de los profesores. La discusión universitaria sobre créditos académicos debería invitar, mejor, a plantear asuntos sobre los cuales muchas instituciones de educación superior, IES, tienen al menos estas cuatro serias deficiencias: (1) caducas concepciones sobre teoría y práctica; (2) falta de una teoría del conocimiento; (3) ausencia de una reflexión sobre las metodologías de enseñanza, y (4) la escasez de una teoría o de un pensamiento pedagógico.

¹ Especialista en Educación. Jefe del Departamento de Humanidades CES. Grupo CHHES-BIOGÉNESIS Universidad de Antioquia. E-mail: jwosorio@ces.edu.co

* Para una mejor comprensión del siguiente texto se da por hecha la lectura del Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003. En particular, el Capítulo Segundo, Artículos 17, 18, 19 y 20. Recuérdese, también, que este Decreto viene a derogar, actualizando, precisando y matizando el Decreto 808 del 25 de abril de 2002, el llamado Decreto de Créditos Académicos, expedido por el Ministerio de Educación Nacional y por el cual se establecía el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional. En esencia, estos objetivos se conservan en el nuevo Decreto, el 2566.

Recibido: 14 octubre/ 2005, Revisado: 2 noviembre/ 2005, Aceptado: 25 noviembre/ 2005

Varios caminos podrán tomar las más de 400 Instituciones de Educación Superior del país, **IES**, para darle aplicación a los artículos 17, 18, 19 y 20, Capítulo Segundo, del Decreto 2566. Y es altamente probable que de su ejecución salgan consecuencias tal vez impensadas para las mismas instituciones. Impensadas, porque muchas universidades, corporaciones, fundaciones o instituciones universitarias siguen creyendo ingenuamente que los organismos estatales de dirección de la educación están todavía, como hace veinticinco o treinta años, en manos de los caciques políticos que pusieron tres o cuatro mil votos por algún parlamentario. No han podido darse cuenta de que el pensamiento y la administración de la educación en Colombia recaen hoy por hoy en académicos eximios para quienes las teorías últimas y las clásicas en todas las disciplinas no son cosa extraña.

La calidad de la educación superior es ahora un imperativo estatal y social como quiera que nadie discute que la globalización del conocimiento y de los mercados repercuten necesariamente en una exigencia alta en los centros donde se produce, se transmite y se difunde éste. No en balde desde la expedición de la Ley 30 en adelante, hace ya trece años, se ha visto crecer y cualificar en el país el movimiento generalizado que persigue por distintos ángulos dicha calidad. O sino ¿cómo entender, por ejemplo, el surgimiento y el papel que jugó, a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, el Consejo Nacional de Acreditación, C.N.A., entre otras tantas realizaciones?

El Decreto 2566 (y el anterior al que en parte reemplaza, el Decreto 808) no parece ajeno a tal espíritu. De hecho, si uno no lo pasa por alto, reparará que la expedición de ambos ha estado motivada por el ánimo de establecer "... *el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad*," según lo expresaba de entrada, en la primera línea, el Decreto 808, al enumerar sus objetivos y alcances.

Mal harán entonces las universidades ⁽¹⁾ que suponen que el Decreto está pensado en términos burocráticos y administrativos. Y que en consecuencia suponen que de lo que se trata es de mecánicamente buscar la fórmula rápida que les resuelva cómo trasladar o traducir el actual número de horas de las materias a otro número más vigente. Es probable que esto haya que hacerlo como otra más de las implicaciones del Decreto, pero no para comenzar sino al concluir. Y en cualquier caso falta ver que esa sea la esencia y la pretensión del legislador.

Para comenzar, el Decreto está lejos de caer en la Tecnología Educativa⁽²⁾ de los años 70. No está pensado entonces simplemente para comprobar el número de horas que las universidades le dedicarán a sus materias. Nada tan alejado a este instrumentalismo en unas autoridades educativas como ya dijimos y sabemos que son las que tienen la brújula de la educación en Colombia en estos momentos. Hombres y mujeres que saben de hermenéutica y de filosofía, de pedagogía y de epistemología, de complejidad, de azar y de caos, de sistémica y de sistemas, de física cuántica, de biología molecular, de genética, de termodinámica, de la Teoría de las Catástrofes, del Teorema de Göedel, del efecto mariposa y del Principio de Incertidumbre de Heisenberg, de ética civil y del Gato de Schrödinger, de Edgar Morin, de Michel Foucault, de Jürgen Habermas, de Felix Guattari y de Hans George Gadamer, de Illya Prigogine y de Isabel Stengers, de Michel Serres, Gilles Deleuze y de Paul Watzlawick, de Humberto Maturana y de Karl Raymund Popper.

Estamos afortunadamente ante intelectuales e investigadores que saben cuáles son las teorías que se producen en el mundo y que las leen lo mismo en inglés, francés, italiano o alemán. Las universidades deberían también saber de esto y deberían conocer que hay quienes sí lo saben. Y que muy probablemente muchas se van a acabar de

¹ Por comodidad y economía utilizaré en este artículo el término universidades cada vez que me refiera a Instituciones de Educación Superior, IES; aunque éste sea mucho más genérico, más exacto y más en consonancia con la Ley 30 de 1992.

² Para simplificar la cuestión y dando por entendido que se sabe a qué se alude con este nombre, "Tecnología Educativa," diré que se trata de trasladar al sistema educativo los planteamientos del taylorismo en la producción y en la fábrica, acompañados de algunos de los postulados básicos del conductismo de F. B. Skinner que, aunque ya estaban bastante cuestionados para la época, todavía se resistían a desaparecer.

"garajizar" más y otras van a entrar en ese listado social ⁽³⁾ de acuerdo a como interpreten y pongan en marcha la ejecución del Decreto 2566. Pues no nos parece que sea de horitas de lo que en el fondo este Decreto está hablando.

El Decreto, si las universidades no se salen por la tangente, obliga es a plantear asuntos sobre los cuales muchas tienen serias deficiencias. Denunciémoslas: (1) las caducas concepciones sobre teoría y práctica, (2) la falta de una teoría del conocimiento y, de la mano de ambas, (3) la consecuente ausencia de una reflexión sobre las metodologías de enseñanza. Y un cuarto gran problema: la escasez de una teoría o de un pensamiento pedagógico.

1. Las caducas concepciones sobre teoría y práctica.

En muchas universidades todavía sigue sin discutirse el problema entre idealismo y empirismo planteado hace ya veinticinco siglos por Platón y Aristóteles. Es más, lo ven como un problema inexistente o ajeno a la institución, a los programas y a sus docentes. Cuando no como una estupidez. En muchas facultades de ciencias exactas, de ciencias de la salud o de ingenierías creen que este es un problema filosófico que no les atañe y que les hace perder tiempo. Por lo tanto la concepción entre lo teórico y lo práctico no se diferencia para nada del sentido común o de lo que por aquello entienden las abuelas. Suponen, erróneamente, que tal discusión tan solo es pertinente en las facultades de ciencias sociales y humanas o en los institutos de filosofía. Y por supuesto que dicha discusión y las claridades que deriven de ella son legítimas para poder darle aplicación al Decreto 2566, en tanto la discriminación de horas teóricas y prácticas algún fundamento conceptual ha de tener.

· He estado en discusiones en donde planteado el grueso tema del idealismo y del empirismo como definitivos para pensar lo teórico y lo práctico en la administración y ejecución de los cursos de un programa universitario, se han suscitado reacciones peyorativas y de evidente desprecio por parte de ingenieros y matemáticos.

· Hay que denunciarlo: lamentablemente la formación de estos profesionales se ha hecho a espaldas de las teorías críticas que las mismas ciencias llamadas exactas han producido para auto interrogarse.⁽⁴⁾ Por lo cual todavía se encuentran muchos dizque científicos o profesores de estas disciplinas con el mismo pensamiento de hace 20 ó 30 años para quienes las matemáticas, aparte de ser las únicas exactas, son las únicas verdades, son las duras y ha difícil que es entenderlas y ganarlas. Todos conocemos y padecemos la arrogancia malévol, antipedagógica y sádica de los profesores de matemáticas, física y química en los colegios, para quienes todo lo demás era charla y carrasca comparado con sus áreas.

· Por supuesto que de un estado de cosas como este, la concepción de lo teórico y de lo práctico es de una pobreza que linda con la ciencia-ficción. Teórico para ellos viene a ser lo hablado y lo escrito, y práctico viene a ser lo manual, lo tocado y lo actuado. La teoría son los libros, dicen, y la práctica lo vivo. Con lo cual la teoría viene a ser lo inerte y la práctica lo que se baila y se mueve.

· De una miseria intelectual como esta deriva entonces que se crea que sólo se hace práctica cuando se viste un delantal blanco dentro de un laboratorio observando un microorganismo con un microscopio. Y lo contrario, que no pocas veces es mirado desde el laboratorio con profundo desprecio: que quien se encuentra en un aula dictando una conferencia o haciendo una clase es un teórico inútil.

³ Recuérdese que el Decreto exige que las universidades "confiesen", en la publicidad y mercadeo de sus programas académicos, el número de horas de estos.

⁴ Si en algo se han destacado, filosóficamente hablando, las llamadas ciencias exactas, básicas o naturales en el siglo XX, ha sido por el fuerte autocuestionamiento al positivismo que las ha dominado y a la pretensión de verdad con que han procedido desde Galileo, Kepler, Copérnico y Newton en adelante.

Si desde una precariedad como esta va a asumirse la diferenciación entre lo presencial y lo no presencial en la aplicación del Decreto, habrá universidades que evidentemente mostrarán el cobre y dejarán ver lo que de verdad son.

Ante tal situación muchas veces he recomendado no tener que hacerle el rastreo a la discusión instaurada formalmente por los dos filósofos griegos del siglo IV. Basta hacerse la pregunta por si es o no posible, y cómo, separar con exactitud lo teórico de lo práctico. Preguntas como estas ayudan a dirimir la cuestión: ¿quien pilota un avión, quien ordeña una vaca en calidad tanto de campesino como de industrial pecuario, quien lee un libro, quien toca un violín, quien hace un sancocho tanto en calidad de cheff, ingeniero de alimentos o como de ama de casa, quien dicta una conferencia, quien hace de capitán de fútbol en pleno juego de la Selección Argentina, quien hace una cirugía de corazón abierto, quien reza a Dios un Padrenuestro tanto en calidad de sacerdote como de feligrés, quien diseña un nuevo estilo de teléfono celular, quien cura un cáncer por la vía alo u homeopática, quien repara un computador, se encuentra más en la teoría o en la práctica?

Hasta aquí no he tenido todavía que recurrir a aconsejarle y meterle a Piaget o Vigostky a nadie para discutir más el asunto entre la teoría y la práctica. Si resuelve las anteriores preguntas, diciendo en qué etapa entre lo uno y lo otro se encuentra cada cual, ya vamos teniendo menos ingenuidad para abordar en este aspecto el Decreto 2566.

Y por supuesto que Jean Piaget y Lev Vigostky son fundamentales, entre tantos otros como Brunner, Gardner o Perkins, si lo que uno hace o lo que uno se cree o de lo que uno se las da es de profesor.

Pero que para efectos de la aplicación del Decreto 2566 no resulte saliendo que la diferenciación entre teoría y práctica se establece en las universidades con porcentajes mecánicos, y que no se vaya a decir que tan solo en la química o en la física se pueden hacer prácticas pero nunca podrán hacerse, porque no existen, en asignaturas como políti-

ca, economía, sexualidad, crítica de la ciencia, sociología o problemas éticos contemporáneos.

2. La falta de una teoría del conocimiento

Si lo que uno ha querido o le ha tocado o ambas en la vida, es ser profesor, es imprescindible e impostergable, pedagógicamente hablando, no hacerse el de la oreja mocha ante una de las o varias o todas las teorías del conocimiento. Por un asunto elemental difícil de refutar: porque se tiene que conocer aquello sobre lo que se trabaja. Lo demás sería un engaño. Si uno es mecánico automotriz más vale saber bastante del funcionamiento de los automóviles. Y si uno hace las veces de docente en una institución universitaria, o donde fuere, muy concordante y necesario es saber acerca de cómo se conoce.

Desafortunadamente ocurre que muchos profesionales que no trabajan en el ejercicio de la profesión, sino en la docencia, hacen caso omiso de la necesidad de asumirse como docentes con las implicaciones que eso tiene. Que no están ejerciendo la profesión lo prueba el hecho de que están es metidos en la educación formal y no en una fábrica de producción o sitio de trabajo en el cual desplegar lo que son. En esto no hay problema en principio e inclusive el Decreto 1278 del 19 de junio de 2002 que regula el ejercicio de la docencia en Colombia en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, permite que profesionales no provenientes de las Facultades de Educación ejerzan como maestros.

Pero otro asunto es fungir como docentes sin acoger las particularidades de esta labor y excusarse en que se proviene de otra profesión. Definitiva y racionalmente pasa como requisito para ser docente, formularse, plantearse, informarse sobre alguna o varias de las teorías del conocimiento que no son otra cosa que las investigaciones y trabajos hechos alrededor de la pregunta impercedera: ¿cómo es que conocen y acceden al saber las personas y qué es, en qué consiste, el conocimiento?

Si en el ejercicio de la docencia se están socializando, comunicando, recreando, conjugando, investigando y construyendo saberes dentro de una comunidad de estudiantes y profesores, se hace imprescindible entonces abordar este viejo interrogante que tanta tinta (en varias épocas y sobre todo hoy) ha hecho correr. En cualquier caso ser docente universitario tendría que ver con enterarse de que un Dewey, un Piaget, un Vigostky, un Bunge, un Popper, un Lakatos, un Bachelard, un Canguilhem, o un Feyerabend, por solo mencionar algunos autores célebres y contemporáneos dentro de diferentes teorías del conocimiento, han existido.

Y una teoría del conocimiento es tan útil e importante para un docente como lo es para un mecánico distinguir las partes de un motor. El Decreto 2566 precisa estar enterado de que existen teorías sobre el acto del conocer. Sobre todo porque de acuerdo al conocimiento personal e institucional que sobre este tópico se tenga, va a quedar más fácil y justificado determinar, inclinarse y decidir en qué tiempos, horas y modalidades realizar las diferentes actividades académicas de los programas, cuándo presencialmente y porqué, y cuándo de manera independiente por el estudiante, y porqué.

3. La ausencia de una reflexión sobre las metodologías de enseñanza

Como consecuencia del déficit en los dos puntos anteriores es envolvente la ausencia de una reflexión sobre las metodologías de enseñanza. Es apenas obvio, toda vez que las didácticas y las metodologías son subsidiarias de la reflexión pedagógica y epistemológica. De hecho la aplicación o puesta en práctica de una didáctica, como lo debiera conocer todo profesor universitario, sólo es pertinente cuando se sabe cuáles son los efectos y resultados que se podrían llegar a alcanzar; cuando se comprende el impacto de su uso y la incidencia sobre un proceso formativo; cuando se identifica con claridad el punto sobre el cual se da en el blanco usando esta o aquella metodología.

La didáctica como la rama instrumental de la reflexión pedagógica, va precisamente encaminada por ésta. De lo cual se sigue que probar a la topa tolondra, como con una escopeta de regadera, una u otra metodología, puede resultar inclusive contraproducente en términos cognitivos. Es decir, que el laboratorio en sí mismo no basta, que el ejercicio o la tarea en el vacío es huera, que la no presencialidad no garantiza nada y que la presencialidad en sí misma tampoco.

Las metodologías sirven siempre y cuando vayan acompañadas de la discusión, la razón y el sentido de su uso. Por eso no basta simplemente con una enumeración a la manera de un directorio telefónico para despachar el Decreto 2566. No se trata de hacer un catálogo de metodologías para sacar y aplicarle a las asignaturas de los programas con miras a establecer una específica para cada actividad académica.

Se trata mejor de indagar cuál es la pieza metodológica que más bien encaja en la relojería de un determinado evento académico. Pero para hacer esto se necesita pensar como docentes y académicos y no como burócratas administradores de parcelas del conocimiento.

Discriminar, como lo manda el Decreto, el número de horas académicas que requieren acompañamiento del docente, precisando cuántas horas adicionales de trabajo independiente se deben desarrollar por cada hora de trabajo presencial, no puede hacerse a través de una fórmula rígida y con aplicación generalizada. Hacerlo es resolver el problema por la vía gerencial y más toscamente ingenieril, pero no por la vía de la conceptualización pedagógica.

Para que un estudiante cumpla satisfactoriamente las metas de aprendizaje, se requiere de algo más que de una frívola suma que determine, por la vía de la calculadora, las horas que dedicará a estudiar en presencia o en ausencia del docente. Comenzando porque hay que tener en cuenta que no se puede comprobar tajantemente que un sujeto aprende más sentado en la silla frente al profesor,

que alejado de su presencia. Pero tampoco es demostrable a rajatabla lo contrario: que los alumnos aprenden menos con el profesor en la distancia. Se trata precisamente de no generalizar con ingenuidad o desconocimiento. Pues bien asumido, el Decreto exhortaría es a la revisión y hasta a la reforma seria de los currículos que se van a ofrecer y de qué manera van a ser servidos. Y al menos de una reflexión sobre dos propuestas pedagógicas probadas: el de la Tecnología Educativa y el Constructivismo.

4. La escasez de una teoría o de un pensamiento pedagógico

El profesor de una disciplina que se precie de conocerla no debería mostrarse inmune frente a las competencias pedagógicas y didácticas. Sin embargo, está bastante generalizado en las instituciones de educación superior un caso omiso sintomático y diciente frente a lo pedagógico. Gran parte del profesorado universitario debería cambiar la forma de abordar su actividad docente y no seguir centrando su quehacer en la transmisión de contenidos informativos, sino adoptar una nueva perspectiva en la que, aparte de esa función, incorpore funciones formativas y de atención a las características relativas al desarrollo cognitivo y a los aprendizajes previos que presentan los estudiantes.

El profesor universitario debería interrogarse frecuentemente por sus concepciones, miradas y relaciones con la sociedad, la institución, los estudiantes y el conocimiento. Por las concepciones de lo pedagógico en general, las concepciones sobre la docencia y por la relación enseñanza-aprendizaje, en sentido amplio, al igual que por sus posibilidades sociopolíticas como agente transformador.

El profesor universitario que se requiere para caminar hacia la excelencia académica es aquel que cul-

tiva una mirada de la enseñanza de las disciplinas, que tiene por meta la comprensión profunda de lo que significan las prácticas, los métodos, los modelos, la construcción del conocimiento, las teorías y los conceptos de la disciplina para sí mismo y para sus estudiantes. Asimismo, tendría que estar consciente de los requisitos mínimos que se requieren para evidenciar la comprensión de un concepto, de un saber, de una disciplina.⁵ Y ser capaz de diferenciar, tan siquiera, un ejercicio de un problema.

El maestro universitario que se necesita tendría que dejar de ser espontaneísta o ingenuo y debería estar en capacidad de preguntarse o distinguir filosófica, pedagógica y psicológicamente las diferencias existentes entre entender a fondo, comprender, conocer, estar informado o saber. Pues esto no es ningún juego con palabras que parecen sinónimas. Es parte de todo un meollo cognitivo de necesaria comprensión por los docentes.

El maestro universitario debe entender que la pedagogía y la didáctica de las disciplinas son necesarias pero no suficientes si no se conocen las particularidades biopsicosociales de sus estudiantes, las maneras de estudiar y aprender, las preocupaciones y los conflictos que los atraviesan. Esto no es apenas un trabajo del bachillerato y menos hoy en día cuando con edades de adolescentes se están poblando las universidades.

Sólo con docentes que tengan no digamos un conocimiento pero sí una mirada integral, amplia y abierta sobre las disciplinas y los saberes, podremos realmente empezar a pensar en una formación integral. Pues esta no es obra automática de las buenas intenciones y de su declaración en las misiones rimbombantes de las universidades.

La educación integral pasa primero que todo, como base indiscutible para su realización, por profesores con formación integral al menos en su conside-

⁵ Para ampliar en detalle el grueso tema de las "Pedagogías para la comprensión", como se le conoce dentro del "Proyecto Cero" en la Universidad de Harvard, véase el artículo de uno de sus impulsores en Cambridge: VASCO U., Carlos E. "[Pedagogías para la comprensión en las disciplinas académicas.](#)" En: Revista UNI-PLURI/VERSIDAD Vol. 1, No. 3. Medellín. Universidad de Antioquia. 2002. p.p. 19-28.

ración hacia el resto de las disciplinas por fuera de aquellas en las cuales se sienten más solventes. Lo digo porque es lamentable, en todo caso, que aun los hitos esenciales dentro de la historia de las disciplinas sean desconocidos por profesionales que deberían saberlos. Es impensable un docente universitario que confunda el "positivismo" con un estado de ánimo optimista. O que suponga que eso le compete saberlo es a los científicos sociales. Así como es casi vergonzoso un cientista social que no tenga la menor idea del "principio de incertidumbre."

Igualmente, docentes que desconozcan el porqué de las separaciones, las tensiones, los objetos de estudio, las metodologías, los campos de acción,

· las articulaciones entre las ciencias naturales y exactas con las ciencias sociales y humanas, son docentes que seguirán cavando las divisiones fronterizas en los conocimientos que deben transdisciplinarse.

· En cualquier caso, tal vez de lo que se trata es de revisar a fondo al menos si existe o no un modelo pedagógico en las instituciones universitarias que ayude a aclarar desde dónde entrar a aplicar entonces el Decreto 2566. Muchas universidades con seguridad van a realizar este trabajo, otras seguramente lo tomarán como a tantos otros, como a uno más que el Estado manda a cumplir.

