



LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA DE DEBILITAMIENTO DE LAS DENOMINADAS "IMPOSTURAS ACADÉMICAS".

Nelson Ernesto López Jiménez

*Doctor en Educación. Profesor Titular Universidad Surcolombiana.
Director del Grupo de Investigación PACA- Programa de Acción
Curricular Alternativo- Categoría A de Colciencias.*

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

Carlos Augusto Hernandez y Juliana López. Las Disciplinas. 2006.

La realización del Encuentro Nacional de Grupos de Investigación Registrados y Reconocidos por COLCIENCIAS se convierte en una oportunidad significativa para avanzar en la consolidación de la cultura de la investigación en el campo de la educación en Colombia, pues permitirá **visibilizar** a un buen número de grupos de investigación existentes, sus líneas de investigación, sus productos,

sus integrantes, sus proyectos, lo cual permitirá avanzar en la construcción de una RED que aglutine e integre diversas tendencias y concepciones que en materia de investigación en educación, hoy se encuentran dispersas y fragmentadas. De igual manera, este evento se constituye en una coyuntura propicia para avanzar en la reflexión, análisis y autocrítica de las agencias, discursos y agentes que hacen parte de la denominada comunidad académica, a partir de la enunciación de una serie de interrogantes que invitan a un trabajo de discusión y cuestionamiento que permitan determinar un posicionamiento a partir de las respuestas dadas.

En lo que sigue, se intentará enunciar algunas ideas consideradas importantes para el avance y desarrollo de las acciones investigativas que caracterizan la dinámica de la educación en Colombia. Si bien estudiar, analizar, investigar, construir, de-construir y transformar el proceso educativo, sus agencias, actores y fenómenos estructurantes nos lleva a afirmar la existencia de un campo¹, esto no puede considerarse como la posibilidad de eliminar las mínimas exigencias de rigor y seriedad académica que debe caracterizar cualquier tratamiento que en materia educativa se realice, ya sea por las agencias del Estado, por las instituciones educativas, por los investigadores, en general por los diferentes estamentos que hacen parte de las denominadas comunidades académicas.

Se afirma que una comunidad (común-unidad) académica o científica se entiende como una "red de grupos de académicos, investigadores que comparten enfoques, métodos, objetivos, y se trabaja en función de problemáticas determinadas por paradigmas que estos mismos

¹ En un campo los agentes e instituciones se encuentran en pugna, con diferentes fuerzas y de acuerdo con reglas constitutivas del espacio de juego, para apropiarse los beneficios específicos que están en peligro en la lucha. Aquellos que dominan el campo cuentan con los medios para hacerlo funcionar en su beneficio, pero tienen que tener en cuenta la resistencia del dominado. Un campo se convierte en aparato cuando los que dominan tienen todos los medios para anular la resistencia y reacciones de los dominados. Es decir, cuando en todo momento va de lo alto a lo bajo y los efectos de la dominación son tales que la lucha y la dialéctica que constituyen el campo llegan a un fin. (Bourdieu, 1980: 114).

grupos crean y comparten" (Nuñez Jover: 2007), es a ellos fundamentalmente a quien va dirigida la presente reflexión que tiene como propósito central y *único hacer una invitación directa a la seriedad y el rigor*² que caracterizan su comportamiento y su responsabilidad en el proceso de reflexión, producción y transformación de la cultura educativa que sirve de marco a los procesos de formación humana, profesional y académica.

Para ello nada más conveniente que retomar la experiencia conocida como el caso Sokal³, no en la intención de hacer apología a la misma, sino en la perspectiva de revisar de manera seria y reflexiva, algunos procesos y situaciones que parecen ser "obvias" o gozar de la "aceptación acrítica" por parte de un buen número de académicos y de funcionarios de las denominadas agencias estatales, que las convierten en Discurso Pedagógico Oficial⁴, es decir, en políticas públicas de estricto cumplimiento.

Sobre el concepto "impostura"⁵, se encuentran las más variadas concepciones y definiciones; sin embargo, en el marco de este artículo se conciben como "tratamientos y actitudes que riñen con el rigor, la seriedad y la argumentación que caracteriza el accionar académico, investigativo y científico, que repercuten en los niveles de calidad y excelencia debilitando los procesos de pertenencia social y pertinencia

² Entendido, según Heidegger, como "el aplomamiento cuidadoso entre la naturaleza de la problemática y los métodos empleados para abordarla".

³ En abril de 1996, Alan Sokal, físico norteamericano, publicaba en una revista de estudios culturales, *Social Text*, un artículo titulado "La transgresión de las fronteras: hacia una hermeneútica transformadora de la gravitación cuántica". Dos meses después, en el número de mayo y junio de la revista Lengua Franca, el autor explicaba que el artículo publicado en *Social Text* sólo había sido trampa destinada a poner al descubierto la falta de rigor que, según él, caracteriza los diversos campos disciplinarios de moda en Estados Unidos y sobre todo los estudios culturales y los estudios científicos". Para un análisis detenido sobre el caso Sokal se puede consultar el texto *IMPOSTURAS CIENTÍFICAS: los malentendidos del caso Sokal*. Baudouin Jurdant (Coord.). Fronesis, Cátedra, Universidad de Valencia. Primera edición, 2003.

⁴ En el contexto de la Teoría de la Transmisión Cultural (Basil Bernstein y continuadores), se entiende como el conjunto de reglas oficiales que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambios de los textos pedagógicos legítimos (discurso), sus relaciones sociales de transmisión/adquisición (práctica) y la organización de sus contextos (organización). Puede considerarse como una realización de las relaciones de poder inherentes a las prácticas políticas del Estado.

⁵ Se puede concebir como error, falsedad, mentira, engaño, trampa, charlatanería.

académica de la educación como proceso formativo". Estas imposturas ubicadas en el campo educativo *son portadoras de poder y control* y, por lo tanto, se convierten en mecanismos reguladores y legitimadores de formas específicas de subjetividad (identidad profesional), como también, en dispositivos de reproducción cultural.

En un intento de articulación con la situación anteriormente señalada, bien vale la pena "dialogar" de manera sistemática con cuatro problemáticas⁶ actualmente vigentes y significativas que caracterizan el "ethos formativo" en el cual se desarrolla nuestro proceso educativo, que bien pueden convertirse en evidencias conceptuales, teóricas y empíricas de los tratamientos enrarecidos o insuficientemente serios, presentes en nuestra cotidianidad académica.

1. Acerca del campo pedagógico en Colombia

Es bien conocida por la común-unidad educativa de Colombia la normatividad vigente que regula la formación del profesional de la educación⁷, porque a través de ella se ha posicionado una perspectiva "bastante curiosa", que intenta cancelar una reflexión seria y necesaria sobre una problemática, que parece tiene una historia bastante conflictiva y que, a juzgar por su complejidad, no puede dirimirse desde el espacio normativo. El Discurso Pedagógico Oficial (Normas y Decretos) que configuran la política pública en la formación de educadores, afirma:

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

⁶ No existe ningún criterio para su escogencia, se es consciente de que son muchas más las situaciones en el campo de la educación que ameritan de un trabajo de reflexión y cuestionamiento sólido y consistente.

⁷ Podemos señalar básicamente y en orden cronológico las siguientes normas legales: Decretos 272/98; 1076/98; 2566/2003; Resolución 1036/2003.

De cara a esta regulación, vale la pena analizar de manera puntual y concreta lo que se entiende por disciplina. Podemos afirmar con Hernández (2002) que la definición o concepción de lo que se entiende por disciplina, permite hacer un sinnúmero de asociaciones o relaciones⁸; no obstante, dado el propósito del presente documento, la noción de disciplina que se utilizará hace alusión a las disciplinas como prácticas sociales o como sistemas culturales "no son sólo espacios de producción de conocimientos sino entramados de relaciones sociales entre individuos atravesadas por distintos intereses, por formas de reconocimiento y por formas de poder"⁹.

Resulta entonces necesario preguntarnos por los soportes o bases teóricas, conceptuales o empíricas con las que se cuenta para definir a la Pedagogía como disciplina. Si se asume la existencia de un *campo pedagógico* en Colombia debemos relacionar algunas de las posiciones que sobre la Pedagogía se presentan en él. Algunos postulan a la Pedagogía como la ciencia cuyo objeto es la enseñanza (Zuluaga y miembros del Grupo de la Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia); también es considerada como ciencia experimental (Gallego y Pérez); como mecanismo de autorregulación cultural (R. Ávila), como disciplina re-constructiva (Grupo Federici); como dispositivo de producción, reproducción y transformación cultural (Bernstein y continuadores); se podrían consignar algunas otras posiciones; sin embargo, de lo que se trata es de señalar la existencia de una dinámica interesante sobre la naturaleza y el estatuto teórico de la Pedagogía, que se puede expresar a través de los siguientes interrogantes:

¿la ciencia es sinónimo de disciplina o son dos conceptos diferentes?

¿la disciplina es igual a mecanismo de autorregulación?

⁸ La evolución del concepto "disciplina" nos permite entenderla como autoflagelación, dedicación especial, esfuerzo continuado, paradigma, campo de conocimiento, profesión, espacio de trabajo, sistema cultural, actitud ética, dispositivo de reconocimiento. Un trabajo serio y riguroso sobre las anteriores lecturas se encuentra en Hernández y López, *Disciplinas. Serie Calidad de la Educación Superior* No 4. ICFCES, MEN. 2002

⁹ Op.Cit. pág. 55.

¿es diferente una disciplina de una disciplina re-constructiva?

¿la disciplina es un dispositivo?

¿ la disciplina es un discurso?

¿cuál es el discurso de la Pedagogía?; ¿existe?; ¿es autónomo?

Se podría intentar una serie de entrecruces con estos conceptos que darían un número similar de respuestas; sin embargo, es pertinente reflexionar sobre el porqué y las argumentaciones que responden por la cancelación o al menos el "congelamiento" por parte del Discurso Pedagógico Oficial de la reflexión sobre el estatuto teórico de la Pedagogía

Se puede agregar un elemento más para el análisis; una disciplina "expresa una relación con el trabajo intelectual determinada por la conciencia de que un compromiso intenso con el conocimiento exige una dedicación especial, una constancia, un esfuerzo continuado por parte de la común-unidad que hace parte de ella", si se analiza de manera seria y rigurosa el tratamiento que actualmente se le da a la Pedagogía y a la *formación pedagógica* en las Facultades de Educación y en las Normales Superiores, y la manera como se están definiendo las exigencias para ejercer la docencia como profesión¹⁰, considero que la distancia entre lo que exige una disciplina y lo que se encuentra en la realidad de la formación pedagógica, pone en serios aprietos su condición como tal.. No se puede pretender que la sola enunciación de un concepto se traduzca en una realidad concreta.

En la misma línea de análisis de este artículo resulta imperioso indagar y obtener respuestas contundentes frente al adjetivo "fundante"; significa que ¿la Pedagogía es esencia para qué? ¿qué es condición sine qua non de qué? ¿qué tan determinante es para el desempeño de la profesión

¹⁰ Hoy en Colombia cualquier profesional de cualquier área del conocimiento puede desempeñarse como profesor de los diferentes niveles de la educación formal y no formal, a juzgar por lo evidenciado en los últimos concursos para ocupar plazas docentes.

docente? Sucede lo mismo si analizamos conceptos como "enseñabilidad" y "educabilidad" ¿acaso estos conceptos son exclusivos de la Pedagogía?; ¿qué se quiere decir o precisar con la caracterización como núcleos básicos del saber pedagógico?; ¿en las otras áreas, saberes o disciplinas no hay enseñabilidad? ¿no hay educabilidad?; ¿carecen de una historia de la disciplina o profesión?; ¿no hay un desarrollo antecedente, una situación actual y una perspectiva de desarrollo?. No resultaría coherente ni de manera alguna responsable con la preocupación que anima esta reflexión, aventurar respuestas definitivas y determinantes a estos interrogantes; por el contrario, para atizar el debate bien podría pensarse sobre ¿cuál es la responsabilidad de la común-unidad académica, de la cual hacen parte los Grupos de Investigación, frente a esta situación?.

2) En lo concerniente a lo CURRICULAR

Quizá uno de los aspectos que requiere en una atención particular y una reflexión detenida es el relacionado con lo *curricular*. Con la evolución histórica-social de la humanidad se desarrolla paralelamente el proceso educativo y, de la mano de éste se desarrolla también el currículo, afectado por cambios de tipo sociocultural, económico, político, científico, técnico propios de su momento, desde las primeras manifestaciones de las culturas antiguas, medievales y modernas hasta llegar a los modelos contemporáneos actuales¹¹. Una primera afirmación sobre lo curricular tiene que ver con su carácter histórico y de construcción permanente por aproximación sucesiva.

Lo anterior da pie para poder explicitar interrogantes muy relacionados con las formas o maneras como viene siendo asumido el proceso curricular en la actualidad.

¹¹ En el libro *Retos para la Construcción Curricular: de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Colección Mesa Redonda. No 42, intento consolidar un análisis de la evolución histórica del concepto currículo.

¿Cuál es la pertinencia social y la pertinencia académica de la actual oferta educativa en Colombia?

Resulta preocupante observar que en más de un documento oficial y en muchos institucionales, se reitera hasta la saciedad que no se puede restringir "el currículo al plan de estudios"¹²; sin embargo, esto no pasa de ser una buena intención o una "estratégica" enunciación. Estudios sobre el particular¹³ permiten afirmar que los cambios en las estructuras curriculares *son nominales*¹⁴, adecuados a las exigencias de la norma vigente, pero absolutamente superficiales e insuficientes en la perspectiva de cambios o *innovaciones sustantivas* en la cultura formativa que den lugar a la creación de un nuevo profesional o de una nueva y pertinente formación que responda a las necesidades de variada índole de un momento tan complejo como el que vivimos, particularmente en nuestro país.

Significa lo anterior que existen estructuras curriculares que gozan de "validez universal", que se aplican en todo lugar, forma y circunstancia (la singularidad se adquiere con los datos de cada institución y programa); que los estudios que soportan la creación de los portafolios académicos poco o en nada tienen en cuenta las exigencias del desarrollo social, cultural, político, científico, técnico, tecnológico, ético, axiológico; que el valor sustantivo de los mismos está relacionado con su comportamiento en el denominado "mercado académico"; que la

¹² Pueden consultarse las siguientes normas; Ley 115 de 1994; Decreto 2566/2003; Decreto 1001/2006 y, buena parte de los Proyectos Educativos de la gran mayoría de Instituciones Educativas.

¹³ Se pueden reseñar, entre otros, *Currículo y calidad de la educación superior en Colombia*. Icfes-Colciencias 1989; *La reestructuración curricular de la educación superior*. Icfes-Universidad Surcolombiana. 1995; *Retos para la Construcción Curricular*. Editorial MAGISTERIO. Colección Mesa Redonda. 1996; *La De. construcción Curricular*. Colección SEMINARIUM. Editorial MAGISTERIO. 2001; *Modelos y Prácticas Pedagógicas en la Educación Superior*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Educación. 2004; *Encuentros y Des-encuentros con la Pedagogía en la Educación Superior* Universidad Surcolombiana. Facultad de Educación, 2004; *Formar en investigación: algo más que discursos*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Educación. 2005. *Evaluación por competencias: un reto por enfrentar un proceso por construir*. Universidad Surcolombiana. Junio 2006; *Estado del Arte de la Evaluación de la calidad de la Educación en Colombia* Universidad Surcolombiana. Facultad de Educación. 2007.

¹⁴ Formar por objetivos, por logros, por competencias, por indicadores, parece ser más una renovación del discurso que un proceso de intervención de los factores y elementos de las estructuras académicas que soportan la formación.

investigación que soporta las iniciativas institucionales se "restringe" a garantizar que exista demanda (clientes) y ese se convierte en el aval o razón suficiente para abrir inscripciones.

No obstante lo anterior, nos encontramos con que hoy el Discurso Pedagógico Oficial (políticas públicas) regulan la existencia de una tabla posicional (ranking) que presenta diversos grados de ponderación o categorización de los programas e instituciones¹⁵, como son el Registro Calificado, la Acreditación de Alta Calidad, la Acreditación Institucional. Últimamente leemos "espectaculares" artículos en los diarios locales, nacionales y algunos internacionales que dan cuenta de que X programa de X institución obtuvo Acreditación de Alta Calidad (alcanzó su condición de paradigma formativo¹⁶). Considero que esta situación reúne elementos suficientes para preguntarle a la común-unidad académica nacional sobre las "diferencias" o "atributos" de los programas acreditados frente a los no acreditados.

Estudios realizados y reseñados anteriormente (cita 14), permiten afirmar que el campo curricular en Colombia se caracteriza, entre otros aspectos, por la carencia de un proyecto humano formativo que explicita el tipo de hombre o mujer que se aspira formar, la sociedad que se pretende establecer, la identidad por la cual hay que unir esfuerzos, los fines y metas por los cuales hay que trabajar; lo formativo se restringe a lo escolar; el proceso curricular descansa en lo instrumental y operativo; su naturaleza es academicista y enciclopédica; la "disciplinarietà asignaturista" es avasalladora y "obstáculo" para el logro de la interdisciplinarietà y la transdisciplinarietà (impide alcanzar formas diferentes de organizar el conocimiento, nuevos roles de los

¹⁵ Se realiza actualmente para los programas e instituciones de Educación Superior y paulatinamente se extiende a los otros niveles e instituciones de la educación formal.

¹⁶ Entendemos por paradigma " el modelo de modelos, la paideia actual, el ejemplo a seguir e imitar"

docentes, nuevos ambientes o contextos de interacción)¹⁷; la relación maestro-alumno se da en un contexto de verticalidad; el desempeño docente es aislado y atomizado; la dinámica curricular no se soporta en investigaciones sólidas y permanentes; la cultura de la evaluación es restringida y heteronómica, y hoy la lógica imperante está asociada a los comportamientos y exigencias del mercado. Si aceptamos o compartimos el anterior diagnóstico es absolutamente válida y pertinente la pregunta que encabeza este subtítulo ¿de cuál pertenencia social hablamos?; ¿ a qué se le denomina pertinente académicamente?

3 ¿Qué pasa con la formación en investigación?

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

La mayoría de instituciones de educación superior, a través de su Discurso Pedagógico Institucional¹⁸, determinan y fijan una serie de regulaciones en torno a su proyecto formativo y, de manera especial, lo relacionado con la formación en investigación que deben recibir los estudiantes de las diversas áreas del conocimiento, entre las cuales se cuenta el área de Educación. No obstante lo anterior, se advierte una brecha sustantiva entre la formación en investigación y la investigación concreta que realmente se desarrolla. Todo parece indicar que en muy

¹⁷ Nada más complejo de argumentar que la organización actual del conocimiento, expresada a través de las estructuras curriculares, a partir de las materias o asignaturas. Las estructuras curriculares soportadas en este mecanismo organizativo se asocian con la insularidad, la segmentación y la jerarquización del conocimiento. Su énfasis disciplinario no responde a las emergencias de la actual composición y dinámica del conocimiento. La realidad histórica y social (local, regional, nacional e internacional) apenas ejerce una influencia temática y nocional. Son estructuras descontextualizadas a las cuales se les puede atribuir buena parte de la responsabilidad con la deserción estudiantil actual.

¹⁸ Constituido por el conjunto de normas, procesos, procedimientos y acciones que constituyen su "ethos" institucional, podemos relacionar, entre otros, el PEI, El Plan de Desarrollo Institucional, los Sistemas Curriculares, de Investigación y de Proyección Social, el Sistema Docente, las políticas administrativas, etc.

poco están incidiendo los diferentes cursos o asignaturas que adelantan los estudiantes relacionados con la investigación y los productos o acciones puntuales que arrojan las investigaciones serias y concretas en materia de educación. Se puede afirmar que la "estrategia curricular" de incorporar cursos, asignaturas o materias de investigación en los planes de estudio de pregrado y postgrado, no avanzan del umbral del requisito por cumplir, pero en muy poco, aportan hacia la consolidación de una auténtica cultura de la investigación (Grupo PACA: 2005).

De cara a la realidad latinoamericana, y concretamente para Colombia, la responsabilidad directa de la formación en investigación debe ser asumida por los diferentes Grupos de Investigación (reconocidos y registrados en Colciencias) existentes en cada Facultad. Los docentes responsables de esta formación serán investigadores en ejercicio. Se garantizará que la formación en investigación sea un "continuum" entre la vivencia investigativa (trabajo específico de los Grupos de Investigación), y la formación de potenciales investigadores (Semilleros de Investigación y Jóvenes Investigadores). Se busca con esta determinación que se oriente la formación en investigación desde la "realidad investigativa" en contraposición al "discurso". Para llevar a cabo lo anterior se hace necesario la creación de un *núcleo temático y problemático*¹⁹ que dé cuenta del componente investigativo de todos los programas académicos, que aborde problemáticas relacionadas con la dimensión teórica, práctica, de diseño, de ejecución, de desarrollo, de verificación e interventoría de la acción investigativa²⁰.

Sobre lo anterior resulta pertinente interrogarnos en nuestra condición

¹⁹ Estrategia curricular que integra "el conjunto de conocimientos afines que posibilitan definir prácticas y procesos de investigación en torno a un objeto / problema. Esto implica la construcción de estrategias que garanticen la relación teoría - práctica y la construcción de procesos participativos entre individuos y grupos en la diversidad de soluciones propuestas. Se considera una estrategia curricular que permite integrar un campo de problemas con un campo de conocimientos que deviene la formación de un profesional". López Jiménez Nelson E. La de-construcción Curricular. Colección SEMINARIUM. Editorial Mesa Redonda. 2001.

²⁰ Los problemas y contenidos del Núcleo Temático y Problemático según el resultado de la discusión análisis y concertación de los diferentes Grupos de Investigación de las Facultades y de los Comités Curriculares de Programa.

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

4. Flexibilidad, formación y evaluación por competencias

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

La flexibilidad, en sus diferentes dimensiones (individual, académica, administrativa, pedagógica y curricular) y la problemática de la formación y evaluación, desde sus diversas perspectivas y, concretamente, desde el enfoque de las competencias, se constituyen en factores esenciales del campo educativo, internacional y nacional que requieren ser abordados desde un horizonte complejo y holístico que integre, entre otros aspectos, lo relacionado con las estructuras curriculares, las prácticas pedagógicas de formación y los criterios y procedimientos evaluativos. Trabajar estas problemáticas apartándolas o desvinculándolas del contexto formativo, corre el riesgo de minimizar y restringir los aportes al estudio de la problemática formativa²¹.

²¹ Esta fue una de las discusiones que se intentó posicionar en el ICFES como entidad encargada de la evaluación de la calidad educativa en Colombia. No se puede seguir desconociendo las problemáticas inherentes a las estructuras y diseños curriculares, como tampoco, la naturaleza de las prácticas pedagógicas presentes en la formación en todos los niveles educativos. Los desarrollos instrumentales y logísticos son básicos en el proceso evaluativo, pero no pueden constituirse en la razón y el objetivo último de la agencia que por fuerza de ley, debe responder por las problemáticas que subyacen en la evaluación de la calidad de la educación.

La flexibilidad se ha venido trabajando con bastante énfasis en la última década en Colombia²². Sin embargo, es preciso señalar que actualmente se evidencia una distancia sustantiva entre el discurso y la realización y ejecución del mismo. Esto se constata en las revisiones sistemáticas a los documentos elaborados para cumplir con los diferentes requisitos que se les exigen a las IES para poder ofrecer programas de formación profesional. (Registro Calificado, Acreditación de Alta Calidad, otros).

En las instituciones educativas, y concretamente en las de educación superior, se habla de la formación de personas "integrales", capaces de asumir y afrontar los retos de las nuevas condiciones de un mundo globalizado, de responder a las nuevas emergencias contemporáneas, de aprender a aprender, de cambiar en y desde el cambio. Sin embargo, se observa que estas enunciaciones se quedan en el umbral de las buenas intenciones, no pasan de ser simple retórica, a juzgar por lo que se observa cuando se entra a analizar y detallar sus estructuras curriculares y las prácticas pedagógicas de formación; éstas se encuentran fuertemente ligadas y asociadas a modelos pedagógicos repetitivos, academicistas, transmisionistas y descontextualizados. Se evidencia la hegemonía de un modelo pedagógico centrado en la actuación, con desempeños fuertemente determinados y enrutados hacia una intencionalidad reproduccionista y proclive a la consolidación del statu quo. ¿Cómo pretender formar seres autónomos, creativos, propositivos, inquietos, motivados hacia el conocimiento, dispuestos a aportar soluciones reales a las diferentes problemáticas del contexto, cuando las prácticas pedagógicas que subyacen en su formación están fundamentadas en la instrucción, la transmisión, la regulación, el cumplimiento de objetivos pre-establecidos, la heteronomía, la dependencia, la certidumbre?

²² Véase los trabajos desarrollados por el MEN a través de los estándares y lineamientos curriculares, de igual modo, el texto elaborado por Mario Díaz Villa sobre la Flexibilidad Curricular en la Educación Superior.

El estudio y análisis sobre la flexibilidad debe ubicarse en la complejidad de lo que se entiende por *formación*. No es irrelevante encontrar señales y rasgos básicos que precisan que ésta se reduce a un "proceso de transmisión", en donde los roles están rígidamente definidos, alguien que transmite (el profesor), algo transmitido (discurso) y alguien a quien se le transmite (el alumno). Sus estructuras de poder y control están nítidamente explícitas. Se evidencia un predominio por mantener lo conocido, lo tradicional, lo controlado; en este contexto, la flexibilidad no supera el umbral de las buenas intenciones.

También existe una visión alternativa y enriquecida del proceso de formación profesional, la cual se encuentra asociada a *procesos de indagación permanentes*, cuyo desarrollo genera una concepción diferente de las actuaciones de cada uno de los agentes del acto formativo. La formación en esta concepción se entiende como la simbiosis creativa entre un campo de conocimientos y un *campo de problemas* que generan características determinantes de los procesos a partir de su pertenencia social y su pertinencia académica. En este horizonte formativo la flexibilidad adquiere un mayor sentido de realidad y posibilidad,

La formación profesional, independiente de su naturaleza (transmisión/ indagación) vincula tres dispositivos que se encuentran unidos de manera inextricable; estos son, *las estructuras curriculares, las prácticas pedagógicas y los procesos evaluativos*. Es conveniente evitar el análisis aislado o particular de cada uno de ellos; sin embargo, es preciso advertir que, desafortunadamente, lo que se observa es una atomización e insularidad cuando se hace referencia a ellos. ¿Cómo poder intentar análisis serios y consistentes de la formación profesional, si se manejan lógicas particulares y autárquicas de los elementos que la integran?

La práctica pedagógica se entiende como *un evento social significativa*

o semiótico que afecta las posiciones y disposiciones de los sujetos y sus prácticas²³. Dicho de otra manera, es un procedimiento mediante el cual se ejerce control en una relación social, incidiendo, de uno u otro modo, en la conciencia del otro. Este procedimiento adquiere deferentes formas, atendiendo los diferentes contextos (la familia, la escuela, el trabajo, etc.); sin embargo, su propósito siempre es el mismo: la transmisión, la reproducción y la transformación de la cultura.

Interesante resulta preguntarnos entonces sobre la naturaleza de las prácticas pedagógicas escolares actuales. A partir de lo señalado, se puede afirmar que las prácticas pedagógicas de transmisión se convierten en la estrategia dominante de la formación profesional actual. Si bien no se puede dar por descontado que la información es básica y necesaria, no menos cierto es su carácter limitado y parcial en la formación profesional. En este contexto resulta válida la pregunta relacionada con la viabilidad de formar desde el enfoque de competencias²⁴.

Sobre la noción de competencias son muchos y variados los análisis que se han desarrollado en el campo nacional e internacional²⁵, lo cual permite afirmar el carácter polisémico del concepto. Resulta conveniente explicitar que la noción de competencia integra un saber, *un hacer y un querer o desear*. Es posible que el modelo pedagógico de transmisión responda "satisfactoriamente" por el saber; ¿y, de las otras propiedades o atributos quién da cuenta? La transmisión puede responder a la

²³ DIAZ VILLA, Mario. *Del discurso pedagógico: Problemas críticos*. Poder, Control y Discurso Pedagógico. Bogotá D.C. Colección SEMINARIUM- MAGISTERIO. 2001

²⁴ Además de ser una exigencia a las IES derivada del Discurso Oficial, se convierte en el tópico central de la discusión actual de la educación en Colombia. Se presentan diferentes miradas y posturas frente a las mismas que permiten afirmar que las competencias (naturaleza, definiciones, clasificaciones, sus implicaciones en la formación profesional, otros.) constituyen una posición o tendencia fuerte y significativa en el *campo formativo actual*.

²⁵ A manera de referencia podemos enumerar entre otras, las siguientes elaboraciones: Informe Tunning; El Informe Delors; Informes UNESCO; las declaraciones de la Habana, Cochabamba, París, en lo internacional. En el caso colombiano se pueden citar, entre otras, las siguientes elaboraciones: Publicaciones de SOCOLPE, Revistas Educación y Cultura y Magisterio, Seminario Icfes-Instituciones sobre "La problemática de la evaluación por competencias", además de un número significativo de publicaciones institucionales MEN, ICFES, Universidades.

formación desde los contenidos o conocimientos (competencias simples o de estado inicial), pero difícilmente puede afirmarse que responde a una formación por competencias complejas o elaboradas (solución de problemas, pensamiento crítico, impulsor de iniciativas, emprendedor, profesional autónomo, comprometido político, entre otras características). Lo anterior ha dado lugar a una aporía directamente relacionada con la contradicción entre la formación por contenidos y la formación por competencias que permite señalar que *no existe ninguna línea divisoria entre ellas, se refiere a distintos niveles o fases de desarrollo, en la medida que no puede existir una formación por competencias carente de contenidos o conocimientos.*²⁶

Sobre la evaluación de la calidad de la educación, es conveniente partir de una afirmación fundamental: *la evaluación interna y externa no es considerada un elemento central en el desarrollo de la formación académica en las Instituciones Educativas.* Esto es, no es posible afirmar la existencia de una cultura de la evaluación consolidada en nuestra comunidad académica. Recientemente, a partir de la experiencia ECAES, algunas instituciones, han activado o impulsado acciones pertinentes con la evaluación de la calidad de la educación. La mayoría de IES agotan el discurso de la evaluación interna a través de dos o tres artículos en su Reglamento Estudiantil en donde se precisa el número, la fecha y el porcentaje de las pruebas evaluativas a realizar. Pensar que todo el país está pendiente de la evaluación de la educación es echar mano a un ideal construido a partir de un optimismo desbordado y poco realista.

Como prueba de lo anterior, se puede señalar la falta y el desinterés de las IE por *apropiarse de la gramática básica de la evaluación externa* en todos los niveles y grados de la educación formal. Es preocupante

²⁶ LOPÉZ JIMÉNEZ, Nelson. Conferencias sobre "La problemática de la Evaluación por Competencias". Seminario ICFES-Universidades. Subdirección Académica. 2005.

observar la ausencia de un diálogo, de discusiones y reflexiones permanentes, entre la agencia oficial (ICFES) y las instituciones educativas, las asociaciones, las academias, los grupos de investigación²⁷ en torno a problemáticas relacionadas con el marco de fundamentación conceptual, la estructura y las especificaciones de las pruebas, la construcción de los ítemes, los modelos matemáticos que subyacen en el procesamiento de los datos obtenidos, las acciones propedéuticas y re-educativas en la entrega de resultados, por enumerar algunas fases estructurales de toda prueba evaluativa.

Parece que la preocupación de las IE es alcanzar un "buen resultado" en las pruebas a las cuales aplican; lo concerniente a las problemáticas que subyacen en la evaluación, no es una inquietud esencial y básica de su quehacer académico. La pregunta obligada está relacionada con la posibilidad de construir una sólida cultura de la evaluación en Colombia como resultado de esta realidad. Se debe insistir en que por ninguna razón, ni epistémica ni conceptual ni operativa, se puede considerar a la evaluación como un proceso "autárquico"; es consecuencia y, a la vez, factor desencadenador de procesos inherentes a toda acción formativa. Pensar la evaluación desde la evaluación misma, es un desacierto en todo sentido.

La común-unidad académica en Colombia debe tener una presencia y una visibilidad concretas en torno a sus posturas frente a interrogantes como los siguientes:

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

²⁷ Si bien se puede señalar la figura de las "colegiaturas" (grupos de académicos), de la participación de algunas Asociaciones de Profesionales y de Facultades en la elaboración de los instrumentos, considero que estos mecanismos no agotan ni son suficientes para considerar una real y comprometida participación de la comunidad académica nacional en la construcción de las diferentes pruebas.

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

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

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

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

¿Qué están esperando las IE para *construir* "voz institucional" en materia de evaluación de la calidad de la educación?

Consideraciones finales

Como bien se puede colegir de lo anteriormente consignado, se trata de invitar a los diferentes miembros y organizaciones que hacen parte de la común-unidad académica en Colombia, y de manera puntual a los grupos de investigación existentes, a participar de manera altiva y activa en la construcción de rumbos y horizontes de nuestro devenir formativo. Fijar y argumentar posiciones en torno a los interrogantes planteados, persigue consolidar la visibilidad de los agentes involucrados en la problemática de la educación, además, de refrendar la existencia de un campo educativo, permite explicitar y colocar al escrutinio público nuestros argumentos y percepciones frente a la problemática. *La responsabilidad moral y ética de los académicos (investigadores) está en la búsqueda de la verdad pero ello no puede estar al margen de su dignidad, libertad e independencia interior.*

Neiva, mayo 15 de 2008

Referencias Bibliográficas

ZAMBRANO Leal, Armando. *Didáctica, Pedagogía y Saber. Colección SEMINARIUM. Línea de investigación discurso pedagógico*. Editorial Magisterio. 2005

DÍAZ BARRIGA, Angel. *Ensayos sobre la Problemática Curricular*. Editorial Trillas. 1995

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

Colectivo de Autores. *Por una Ética Nueva*. Luis R. López Bombino, Compilador Principal. Editorial Félix Varela. La Habana, 2007.

NÚÑEZ Jover, Jorge. *La Ciencia y la Tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. Premio de la Academia de Ciencias 2000. Editorial Félix Varela. La Habana, 2003.

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

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

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

MARTIN Barbero, Jesús, "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades- Revista Iberoamericana de Educación. No 32. 2003.

NIETO CARAVEO, Luz María; DÍAZ VILLA, Mario (2005)" La formación de profesores universitarios para la flexibilidad curricular mediante estrategias virtuales". UASLP, México.