

El problema del currículo y el proceso de formación en los programas de Derecho y de Ingeniería de Sistemas de la Institución Universitaria de Envigado

Ana Miriam Pinto Blanco*

Resumen: El artículo contiene una reflexión en torno a los discursos y de las prácticas que circulan en el aula de clase de los programas seleccionados para el desarrollo de la investigación, en el marco de la flexibilidad curricular. El desarrollo del estudio, a la luz del principio de flexibilidad curricular, implicó abordar algunas consideraciones que, necesariamente, son fundamentales dentro del proceso de integración de las funciones sustantivas establecidas en la ley que regula a la educación superior, como la posibilidad que tienen las Instituciones de Educación Superior (IES) de fortalecer cada una de las funciones que intervienen en los procesos formativos. Es evidente la necesidad que se tiene de reivindicar la naturaleza de la formación desde el lenguaje utilizado en el discurso formativo institucional, a través del cual circulan una gran cantidad de nociones orientadas al cumplimiento de la misión institucional, por cuanto en las observaciones realizadas se encontró que las prácticas utilizadas por los docentes, en la mayoría de los casos, se encuentran descontextualizadas de los discursos institucionales.

El análisis de las observaciones realizadas hace evidente la dificultad presentada en el trabajo formativo por parte de los docentes, por cuanto las prácticas utilizadas no contemplan la integración de la docencia, la investigación y la extensión, y el lenguaje utilizado en sus discursos se yuxtapone a otros discursos, los cuales, en la mayoría de los casos, entran en conflicto con otros lenguajes, haciendo evidente la baja apropiación y contextualización de los discursos institucionales.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación, sociedad del conocimiento, ambiente de aprendizaje, práctica y discursos.

Abstract: The article contains a reflection on the discourses and practices that circulate in the classroom, selected for the development of research programs in the context of curricular flexibility. In the light of the principle of curricular flexibility, the development of the study involved some considerations, which are fundamental in the process of integration of functions under the substantive law that rules higher education, such as the possibility for Institutions of Higher Education to strengthen each of the functions involved in the training processes. It is obvious the need of vindicate the nature of training from the language used in the formative institutional discourse, through which circulate a lot of ideas aimed at fulfilling the institutional mission, inasmuch as the observations made, it was found that the strategies used by teachers in most cases are decontextualized with the institutional discourses.

The analysis of the observations makes clear the difficulty presented in the formative work by teachers, because the strategies used do not allow integrating teaching, research and extension, and the language used in their speeches is juxtaposed to other discourses, which come into conflict with other languages, in most cases making clear the low appropriation and contextualization of institutional discourses.

Keywords: Flexibility, practices, discourses, curriculum, training, ICT.

* Licenciada en Biología y Química de la Universidad del Tolima, Especialista de la Universidad de Monserrate.
E-mail: ana.pinto@iue.edu.co

1. Introducción

Después de observar a los docentes vinculados a los programas en los objetos de estudio, que corresponden a la muestra seleccionada para el desarrollo de la presente investigación “Flexibilidad Curricular: Discursos y prácticas que circulan en torno al diseño curricular de los programas de Ingeniería de Sistemas y Derecho de la Institución Universitaria de Envigado”, es fundamental precisar que los discursos y las prácticas que promueven las reformas curriculares de los programas académicos, al igual que las transformaciones institucionales, no tienen sentido si estas no se realizan de cara a la formación. En este sentido, el presente artículo está orientado a reivindicar la noción de formación, por cuanto esa noción, en cierta manera, se ha distorsionado y ha ido quedando reducida fundamentalmente a su mínima expresión, es decir, a la docencia. Parece que el proceso de formar lo asumen los docentes universitarios solamente desde la posibilidad de hacer docencia, inclusive en su lenguaje cotidiano se habla mucho más de hacer docencia que de formar.

Por lo anterior, el presente artículo pretende contextualizar los discursos y las prácticas observadas en los docentes que hicieron parte de la muestra de la investigación anteriormente mencionada, en integración con los discursos institucionales frente a la normatividad vigente referida a la formación en educación superior.

Se trata, por un lado, de hacer evidente algunas prácticas que interpretan los discursos institucionales y, por otro, aquellas que, siendo muy frecuentes en el aula de clase, están alejadas completamente de los discursos institucionales y de la normatividad vigente expedida por el Ministerio de Educación Nacional- MEN.

2. De los discursos y de las prácticas en la Institución Universitaria de Envigado

Durante el desarrollo de la investigación se encontró que en el lenguaje que integra el discurso formativo institucional circulan una cantidad de nociones que, de acuerdo con la representación que cada uno de los docentes utiliza, se distorsionan, sin profundizar en la importancia que estos discursos institucionales tienen frente al cumplimiento de la misión y los propósitos de formación de los programas académicos. La gran dificultad del trabajo formativo, igual que en las ciencias sociales, es que cada lenguaje utilizado en el discurso de los docentes en cierta manera es relativamente autónomo y se yuxtapone a otros discursos los cuales, en la mayoría de los casos, entra en conflicto con otros lenguajes, por eso no es posible establecer una noción, evaluar o emitir un juicio, si los discursos que orientan los procesos formativos de la institución no han sido apropiados y contextualizados por los docentes y los estudiantes vinculados a los programas de formación objeto de estudio.

Al indagar por la lógica interna que domina cada uno de esos lenguajes que integran los discursos formativos, se evidencio que estamos acostumbrados en nuestro medio, e inclusive en el campo intelectual, a juzgar las teorías no por su valor intrínseco, sino por los aspectos extrínsecos que los lenguajes propios de esas teorías significan para la comunidad académica. Es así como de manera consciente e inconsciente estos se van incorporando al desarrollo de las prácticas pedagógicas, más por conveniencia que por su validez o su legitimidad académica y social.

Bajo la anterior premisa, la ley 30 de 1992 establece la diferencia entre docencia y formación, por ejemplo habla de formación académica. Además, establece que una de las actividades de las Instituciones de Educación Superior es “definir y organizar las

labores formativas, académicas, investigativas, culturales y de extensión” (Colombia, ley 30, 1992, Arts. 6, 18,19, 29). En este sentido, existe una diferencia entre formación y docencia, siendo evidente que la misma ley no es consecuente al lenguaje utilizado en el marco de la misma. Es importante aclarar que la labor académica no se puede separar de la labor de formación, no se puede yuxtaponer una labor formativa de una labor académica inclusive.

Para entender este planteamiento, es necesario identificar que, cuando un docente ingresa a un escenario pedagógico y establece una relación pedagógica con los estudiantes, estamos hablando de una labor académica; además, esa labor, una vez pedagogizada, se convierte en una labor académica de formación, inclusive es frecuente que las labores científicas, investigativas, de extensión, culturales, como lo expresa la ley, son labores de tipo formativo y también son labores académicas, y es ahí donde empieza a generarse confusión en el lenguaje utilizado por los agentes vinculados a una institución de educación superior. Es así como en el aula de clase de la Institución Universitaria de Envigado circulan discursos con lenguajes tales como:

Primero que todo corrijan, aclaren, y precisen [...] cierto esperpento jurídico en el que puede haber incurrido al dar una explicación referente al efecto de la fiducia, cuando está sometida a una condición, en virtud de la cual explicación, si la condición llegará a fallar o fuere imposible, o no se cumpliere el objeto de la fiducia, se queda en manos del fiduciario, no es así, [...] retorna a poder al patrimonio del fiduciante o sea la persona que generó el fideicomiso, que nos quede claro, empezando por mí, que de modo que, bajo ese entendido, que si tuve una impresión en la combinación del fiduciante, fiduciario, condición fallida, condición imposible, o cualquiera de las formas que le son inherentes a la figura de la fiducia cobijan aclaran y predicen cuando una fiducia que siempre estará sometida a condición, la fiducia tiene como ingrediente que la cobija por siempre el evento de una condición, porque si no existiera la condición no será fiducia.

Teniendo en cuenta la observación descrita anteriormente, se muestra que en la relación pedagógica entre docentes y estudiantes no existe correlación entre los discursos y las prácticas de los docentes. Si los docentes realizaran una aproximación a los discursos institucionales, seguramente en el proceso de enseñanza–aprendizaje, “el desarrollo del conocimiento, su orientación sería cada vez más práctica, regulada por criterios performativos” (Lyotard, 1987, p 123). Aunque el modelo pedagógico institucional promueve una práctica pedagógica fundamentada en el diálogo, en la observación anterior se evidencia una práctica centrada en la enseñanza, en la que el profesor es el dueño del saber y el estudiante desempeña un rol totalmente pasivo. En este sentido, no se encuentra coherencia entre los discursos institucionales y el programa, con las prácticas de los docentes.

Hablar de flexibilidad curricular implica abordar algunas consideraciones que necesariamente resultan del proceso de integración de las funciones sustantivas establecidas en la ley de educación superior. Es así como en el artículo 67 de la misma ley, se habla de *extensión, docencia, investigación*, como la posibilidad que tienen las Instituciones de Educación Superior de hacer investigación aplicada y pertinente, pero no se hace explícito si las acciones que integran cada una de las funciones están ligadas a los procesos formativos (Colombia, ley 30, 1992). Revindicar la naturaleza de la formación en el marco de la flexibilidad curricular al interior de la Institución Universitaria de Envigado, es la razón por la cual se propone el presente artículo, como resultado de la reflexión generada dentro del desarrollo de la investigación.

Tratando de interpretar el sentido del lenguaje utilizado por Díaz (2003) en el libro *Hacia una sociología del discurso pedagógico*, se encuentra una diferencia significativa entre la

práctica académica y la práctica pedagógica. En la universidad, en general, se habla de la organización académica de las actividades de los docentes en términos muy rigurosos; algunos la definen como carga académica, y esa práctica académica no es otra cosa que la división del trabajo de los docentes. En las IES existe una normatividad que soporta la división del trabajo de los docentes, el problema está dado en que esa división esta estratificada, jerarquizada, creando rangos, niveles, e inclusive beneficios, ganancias simbólicas y pérdidas para otros.

La división del trabajo de la que habla Díaz (2003) hace referencia a la dedicación que se les asigna a los docentes para hacer docencia, investigación y extensión. Es muy notoria la designación de tiempo para el desarrollo de actividades de docencia y actividades administrativas del programa al cual se encuentran vinculados los docentes, sacrificando, en la mayoría de los casos, el desarrollo de actividades investigativas y de extensión, prácticas que en términos de la acreditación cobran un sentido importante.

Es de anotar que durante el trabajo de campo de la investigación realizada se profundizó en torno a la relación existente entre las prácticas, que por la misma ley son denominadas como “funciones básicas o sustantivas”, encontrando que, en la mayoría de las instituciones de educación superior, y que para la Institución Universitaria de Envigado no puede ser la excepción, la docencia, la investigación y la extensión se encuentran yuxtapuestas, no se presuponen mutuamente. Pero lo más preocupante aún es que no se presenta una interrelación entre ellas (la docencia, la investigación y la proyección social y lo tan denominado extensión). Es así como, de manera muy evidente, se crean dos tipos de prácticas utilizadas por los docentes, La primera está referida a aquellos docentes que se forman a través de la do-

ciencia, en los cuales se hacen evidentes discursos con lenguajes tales como:

Trabajamos clase magistral y se evalúa a través de exámenes de preguntas abiertas y sin el uso de código [...] viene un tema muy bravo para esta materia [...] Por favor el artículo 696[...] Pero antes un ejemplo de una situación real [...]Para la próxima clase, lo mismo, traer los códigos, el de comercio y el de procedimiento civil [...] Qué opinan señores sobre el artículo 29 [...] El debido proceso [...] Cuestioné- se [...] Recontextualicemos, si soy comisario, soy la autoridad administrativa[...] ¿Cuál es el argumento? [...] El soporte jurídico es necesario, de lo contrario, se tienen problemas en la fundamentación

Las segundas, referidas a los docentes que forman a través de la investigación, práctica en la que existen pocas evidencias. En el caso particular de la Institución Universitaria de Envigado, escasamente se escuchan expresiones tales como:

Hoy vamos a socializar los avances de los micro-proyectos [...] Por favor el micro- proyecto de La Calidad de la Energía Eléctrica [...] es fundamental tener en cuenta cómo la asignatura de cálculo III le aporta al desarrollo de este trabajo [...] Es fundamental revisar la pertinencia de los objetivos, por cuanto es a partir de estos que [...] Es la teoría utilizada la que definitivamente da cuenta del proyecto

Para continuar con esta reflexión, uno tendría que colocarse de cara a la investigación, para indagar si el docente que hace investigación realmente está formando en este campo, si utiliza los resultados de la investigación al servicio de la investigación a nivel institucional, o si sólo lo utiliza par su beneficio personal, para su desarrollo académico en el ámbito local, regional, nacional o internacional, o para incrementar puntos en el escalafón docente de su universidad, asunto que amerita ser investigado en cada una de las instituciones que estén interesadas en estas problemáticas.

Esa distinción entre docencia e investigación hace que la actividad referida a la investigación y que es minoritaria en las Instituciones de Educación Superior se privilegie

como la de mejor estatus, es decir, quien hace investigación aparentemente es el académico y quien hace docencia simplemente es el docente o el catedrático. Es muy frecuente encontrar en el lenguaje académico expresiones tales como, “ese profesor sí es un académico” porque hace investigación. En este sentido, se establece una diferencia muy grande entre el docente que enseña, forma y el que se dedica a la investigación. Además, esa distinción envidiosa en una institución empieza a generar diferencias muy marcadas entre los mismos docentes. Desde el punto de vista de la investigación es muy común encontrar ciertos académicos que están actualizados con los últimos avances científicos y tecnológicos, no se pierden el seminario regional, nacional e internacional; sin embargo, cuando entran al aula de clase su práctica es completamente tradicional, por cuanto no ponen al servicio de la docencia el conocimiento generado a través de la investigación.

Es fundamental considerar que cada vez es más marcado lo planteado por Gibbons (1998): “el desarrollo del conocimiento es heterogéneo, orientado hacia la solución de problemas, realizado en múltiples contextos y relevante para los diversos mercados culturales” (p. 140). Es en este marco de transformación de las diversas formas de producción socializadas y asociadas a diferentes campos de investigación, que las Instituciones de Educación Superior orientarán todas sus reformas académicas.

Cuando en las instituciones de educación nos referimos a la formación, no estamos hablando de la docencia, el término formación tiene un sentido más amplio, este vocablo adquiere al interior de las instituciones una categoría universalizante, razón por la cual se requiere romper con las estratificaciones y las jerarquías envidiosas que circulan al interior de las instituciones en torno a la docencia, la investigación y extensión.

Procurando, en la medida de lo posible, la debilitación de los límites existentes entre esas tres prácticas, de tal forma que todo aquello que denominamos docencia no es más que una forma de interacción entre docentes y estudiantes, como pueden ser muchas otras que existen, y esa forma entre las muchas que existen pueden ser igual a la proyección social o puede ser investigación. Considerando a De Alba (1991), lo anterior provoca “tensiones entre: instancias, grupos, y sujetos hacedores de los procesos de determinación curricular” (p. 230), cuando se esfuerzan por flexibilizar las tradicionales estructuras académicas y curriculares en los actuales procesos de reformas y cambios académicos institucionales.

Para contextualizar un poco esta situación, es necesario considerar el siguiente ejemplo registrado en las observaciones realizadas:

Ojo. Dice el docente: Partimos que la emancipación se da de tres maneras: 1. Voluntaria cuando acuerdan padres e hijos emanciparse y con escritura pública. 2. Legal: artículo 314 que es la más común y se da con hechos. Ojo [...], no confundir con actos y los hechos son jurídicos cuando mueren los dos padres o cuando desaparecen los padres; con el matrimonio del hijo [...] Ej.: un hijo que se casa a los catorce años, se emancipa, luego se divorcia; por haber cumplido el hijo la mayoría de edad.

Seguidamente el docente [...] le delega la lectura del código a una estudiante, la estudiante lee y el profesor explica y da ejemplos: [...] hemos visto en noticias que la madre colocó en la estufa las manos para castigar a su hijo, esta es una noticia sensacionalista y que cae en el maltrato [...] dice el docente, hay que analizar en este marco la gravedad del maltrato.

Lo anterior conlleva a plantear que los currículos tradicionales utilizados en la formación de abogados no contemplan la experiencia de proyección social como soporte a los procesos de formación, no son más que ejemplos, aplicaciones pedagógicas de toda la teoría que tiene que ver con la formación, pero no constituyen el principio del

eje fundamental de la formación, se considera que la formación del abogado estará fundamentada en la crítica, en la reflexión de la proyección social. En última instancia, el abogado es una persona que tiene que ver con colectividades, con comunidades, con conflictos culturales, sociales, con demandas sociales, con problemas que tiene que resolver y que la formación no le va a permitir resolver esos problemas de una manera “algorítmica” (Shôn, 1992, pp45-60.) porque hay una gran diferencia entre el conocimiento que adquiere ese abogado en la institución de educación superior y los problemas a los que tiene que enfrentarse en el campo laboral.

Lo mismo ocurre con la investigación de cara a esa situación, es por eso que la formación se reduce al ejercicio de la docencia, porque tradicionalmente el estudiante en el aula de clase se asocia con la enseñanza y el aprendizaje. Este modelo hace explícita la relación entre formación y docencia, la cual esta interiorizada en el ámbito pedagógico del docente. El imaginario cultural del docente vinculado al nivel de formación de educación superior está enmarcado en que si no hace docencia no hace formación, expresado de otra manera, “si no dicta clase los estudiantes no aprenden, si no dicta un determinado número de horas los estudiantes no aprenden” (Díaz, 2002, p. 209)

De acuerdo con Gimeno (1988), “una de las grandes problemáticas a las que se enfrenta una transformación curricular profunda de los programas académicos: En la mayoría de las universidades las reformas tienen que ver con la ideología pedagógica de los profesores, la cual está afectada significativamente por la proporcionalidad, es decir, a mayor permanencia de los estudiantes en el aula mayor aprendizaje, generando de esta manera la necesidad de más profesores” (p.111). Estas son percepciones pedagógicas de los profesores, a mayor tiempo interacción cara

mayor aprendizaje de los estudiantes, y ese tiempo que se franquea entre las asignaturas o cursos vuelve a crear estratificaciones envidiosas, porque en ese mismo sentido a unas asignaturas se les asignan 6 horas y a otras 4 horas, 3, 2 ó 5.

Esta práctica es típica en la estratificación y organización vertical de las asignaturas y que seguramente le permite al estudiante obtener una visión pedagógica de su formación, asumiendo que unas cosas sean más importantes que otras. Una cosa son las asignaturas que son obligatorias y otra cosa son la electivas; unas le sirven para su formación profesional, las otras, denominadas en la mayoría de los casos “relleno” o “costuras”, le sirven para aprovechar el tiempo que puede servir de apoyo al desarrollo del aprendizaje en asignaturas que, según este criterio, hacen parte del eje orientado a la formación específica o de la profesión.

En este sentido, la caracterización de los docentes vinculados a la educación superior, ya sea que tengan una identidad disciplinaria o profesional, bien sea abogado o ingeniero, en la mayoría de los casos se identifican con la docencia, parece que decir docente universitario significa docencia. Además, en procesos de eso que se denomina asignación o, mejor, carga académica, el 90% o 100% está soportada en la docencia. En la Universidad del Tolima, por ejemplo, se trabaja por una actividad global correspondiente a 960 horas al semestre, discriminadas en docencia, investigación, extensión, trabajo administrativo y otras. Esta división del trabajo, odiosa por cierto, genera una noción de división del trabajo distinta, la noción de práctica entra a reivindicar la noción de práctica pedagógica de formación (Universidad del Tolima, 1994).

Es fundamental precisar que en los asuntos considerados cruciales en las Instituciones de Educación Superior, *docencia, investiga-*

ción y extensión, necesariamente existe una interdependencia entre ellos y la división del trabajo que se presenta de manera horizontal no jerarquizada, crea interdependencia, es decir, la formación implica la integración de esas tres prácticas o funciones como las enuncia la ley. Siguiendo con la contextualización del ejemplo referido al abogado, este docente no puede hacer proyección social meramente como intervención, el abogado, para poder hacer intervención social al igual que la puede hacer el educador, el psicólogo, el ingeniero de sistemas, necesita conocer mínimamente, pensar, reflexionar, analizar las problemáticas que tiene que resolver en el mundo del trabajo para luego proponer o aplicar soluciones o, mejor dicho, interpretarlas. Se trata de comprender que entre la docencia y la investigación existe cierta horizontalidad, el gran problema es que hemos mitificado la investigación y pensamos que cada vez que hablamos de investigación nos referimos a la ciencia y en los grandes investigadores de las Ciencias Básicas.

Para el caso particular referido al desarrollo de la investigación “Discursos y prácticas [...] en los programas de Ingeniería [...] y Derecho”, se encontró que las aproximaciones más evidentes al desarrollo de la investigación formativa se dio desde la asignatura de cálculo III, asignatura que pertenece al área de Ciencias Básicas. Vale la pena resaltar expresiones como:

Sigamos entonces con la socialización del micro [...] Video- Juegos y Aplicaciones: Les sugiero empezar por los objetivos del [...], No sé, dice el profesor, pero el objetivo general en mi criterio está definiendo el alcance del proyecto. Igualmente en el micro [...] Magnetismo: Actualidad de la levitación Magnética. El docente sugiere: muchachos lo conceptual es muy importante [...], es desde ahí que se define un proyecto [...] veo que les falta profundizar desde lo teórico [...] en mi oficina estoy los lunes de 7am – 9am, si requieren asesoría [...]. No olviden que siempre estaré atento a sus inquietudes.

Estas prácticas aquí descritas no requieren de presupuestos multimillonarios e inalcanzables, se trata de hacer conciencia de saber que investigar es algo más sencillo, es un asunto de actitud, es entender que la relación entre docencia e investigación es casi que la relación entre reproducción y producción del conocimiento.

Para continuar con la reflexión, es importante definir en un proceso de formación los asuntos que competen a lo denominado por Díaz (1998) “lo pensable y lo impensable en un proceso de formación” (p. 123). En nuestro sistema educativo es legítima la diferencia entre lo pensable y lo impensable, veamos entonces ¿qué es lo pensable? Si partimos de entender el paradigma frente a ¿dónde fuimos formados?, encontramos que la mayoría de nosotros fuimos formados en las certezas, en la racionalidad, en el pensamiento establecido. Eso es cierto, eso es verdad, tan así que se vuelve el conocimiento oficial, se puede decir que el conocimiento de la universidad es lo que podría denominarse el “conocimiento oficial” (Schön, 1992, p. 189).

Es fundamental anotar que este conocimiento, que en la mayoría de los casos genera conflicto entre los niños y los padres, en razón a que los niños manejan el criterio de que el profesor lo dijo, es el mejor ejemplo para mostrar que hemos sido formados en lo legítimo y, cuando se es formado en lo legítimo, se crea una especie de barrera infranqueable entre lo pensable y lo impensable. Ahora bien, abordemos la pregunta sobre ¿qué es lo impensable en un proceso de formación?

Es una noción que nos invita a pensar en la incertidumbre, el caos, las no certezas, la provisionalidad, en el deseo que rompe los esquemas. Igualmente podría decirse que es lo relativamente válido, anárquico, según lo planteado por Giroux (1985): “El curriculum

es visto como una selección de una cultura mayor” (p. 10); es la posibilidad que se tiene de buscar cuál es el punto de partida para la generación de nuevos conocimientos y es a partir de esa selección y organización, de ese supuesto desorden, que el currículo adquiere una connotación importante, por cuanto la distribución del mismo estará orientada a promover la reflexión y comprensión que se requiere en un proceso de formación integral.

Por todo ello, es importante destacar que en nuestra institución las cosas no funcionan dentro de esa lógica. Es así como nuestros planes de estudio son la expresión de lo pensable que se concreta en un programa académico, carente de una relativa flexibilidad para estar a tono con nuevas posibilidades, nuevas nociones, nuevas alternativas, y los programas se reforman cada que se requiere la renovación de un registro calificado. Nuestros programas académicos son poco flexibles, por tanto, no cuentan con la posibilidad de cometer error, de dudar; dicho en otras palabras, no cuentan con la capacidad para acceder a lo impensable. En la tabla siguiente encontramos los asuntos más relevantes que caracterizan lo pensable y lo impensable.

Lo pensable	Lo impensable
Lo legítimo Certeza Orden Racionalidad Pensamiento establecido	Incertidumbre Caos Las no certezas La provisionalidad

Considerando todo lo anterior, no tiene mucho sentido embarcarse en una reforma curricular o reestructuración académica, si no se han definido claramente los principios que inspiran esa transformación. El resto es todo aquello que corresponde al trabajo técnico, que por experiencias de otras IES podemos deducir que no conduce absolutamente a nada. La invitación es a revisar cuáles son

los principios que orientan nuestros programas académicos, si realmente esos principios transforman las practicas soportadas en la repetición retórica de lo que aparece en la ley, en las normas, de lo que aparece en la misión, visión de la institución o, en última instancia, de lo que aparece en el proyecto educativo institucional PEI. Ese es un aspecto crucial, por cuanto es necesario hacer explícita la concepción que el programa tiene de la formación, pero que esto no se convierta en un asunto retórico. El gran problema de todos estos discursos modernos y posmodernos referidos a las Instituciones de Educación Superior –IES– y relacionados con la formación integral, es que son terriblemente sospechosos desde diversos puntos de vista.

El análisis juicioso de la retórica permite afirmar que en Colombia todas las IES, sin excepción, en su proyecto educativo institucional hacen referencia a la formación integral. Si se sigue profundizando en esta reflexión igualmente haciéndola extensiva a los programas académicos, encontramos en sus principios que casi todos contemplan la posibilidad de:

- Formar seres humanos críticos, reflexivos, investigativos y autónomos.
- Formar profesionales al servicio del futuro del país
- Formar seres humanos con alto sentido de responsabilidad social.
- Formar profesionales para lograr producir las transformaciones comunitarias, sociales, económicas necesarias, que revindiquen el bienestar en la población.

Revisando igualmente los planes de estudio y triangulando luego la relación entre principios y propósitos de formación del programa con la estructura curricular básica que pone en ejercicio una interacción social, aparece muy por entre las ramas un subtitu-

lo que hace referencia a las asignaturas. “Las asignaturas son las siguientes Obligatorias, electivas y optativas” o, de lo contrario, asignaturas básicas, asignaturas de la formación profesional y asignaturas complementarias, con determinados porcentajes. La pregunta sería: ¿dónde se evidencia el cambio? Por cuanto se esperaría encontrar que ese programa académico y el plan de estudios estén acompañados de una amplia descripción de las actividades referidas a la práctica pedagógica y las múltiples maneras como el programa establece las relaciones concretas de los contenidos de formación y, en última instancia, las relaciones con la práctica pedagógica, asuntos que se desarrollan muy someramente cuando se elabora el documento del programa en relación con las condiciones de calidad del mismo, en cumplimiento de la normatividad vigente.

La docencia es un tema muy cuestionado y reflexionado por las IES, asunto que implica la posibilidad de generar diversas maneras de interacción social entre docentes y estudiantes, en contextos que favorezcan la relación de los estudiantes en múltiples ambientes de aprendizaje que promuevan desarrollos del aprendizaje diferentes a los tradicionales. Es decir, aquí la docencia no puede entenderse como la única modalidad de encuentro entre el docente y los estudiantes que escuchan, reproducen y repiten, existen otras modalidades para aprender de acuerdo con el ritmo e intereses de los estudiantes, y por eso se está hablando de modalidades pedagógicas. Podríamos hablar en este contexto de modalidades pedagógicas de formación.

En este sentido, es fundamental destacar que existen múltiples y diversas modalidades de formación, la docencia es solamente una de tantas modalidades de formación y eso lo tiene que reivindicar un programa académico. Culturalmente, el ejercicio de la docencia se asimila con la clase magistral,

pero lo que no se puede dejar de lado es la existencia de los laboratorios, talleres, visitas de campo, mesa redonda, simposio, panel, tutoría, que soportan el desarrollo de la docencia, al igual que las múltiples modalidades que surgen en los procesos de integración, teniendo presente que cada modalidad es un contexto de interacción diferente que activa relaciones sociales diferentes y que activa nuevas formas de relación con el conocimiento. No se puede pensar que el único contexto de interacción posible para la formación profesional es la clase magistral.

Cada modalidad de formación presupone un contexto de interacción distinto, por cuanto es a partir de esta interacción que se generan nuevas relaciones sociales, nuevas formas de relación con el conocimiento y nuevos tipos de competencias, todos ellos mediados por una acción pedagógica debidamente planeada, intencionada y aplicada.

De acuerdo con el contexto de interacción, existe la posibilidad de generar diversos ambientes para aprender, siendo la clase magistral uno de ellos. Lo que no podemos es considerar la magistralidad del docente como el único contexto posible que garantiza el proceso de aprendizaje. Por lo anterior, es urgente y necesario vincular a los procesos de docencia diferentes contextos de interacción que promuevan el desarrollo de aprendizajes acordes a las pretensiones misionales de cada una de las IES. Se trata, también, de considerar en esta reflexión la ideología pedagógica de los estudiantes, dado que históricamente ha existido una relación muy estrecha entre el hábito pedagógico y la práctica pedagógica, de tal manera que el hábito pedagógico se reproduce a través de la práctica pedagógica y esta refuerza el hábito pedagógico, es decir, es absolutamente circular.

En esa circularidad es que las prácticas pedagógicas se convierten en el principio re-

glativo, generativo, no de la reproducción del conocimiento. Es absolutamente claro que históricamente el hábito pedagógico del docente es una estructura ya formada, o sea, está firmemente radicado y esa estructura corresponde a su práctica pedagógica, que siempre será la misma, por eso es muy difícil la transformación de ese hábito pedagógico, por cuanto actúa como una fuerza conservadora muy fuerte. En consecuencia, los docentes, en general, constituyen una fuerza tradicional muy grande resistente al cambio. El hábito de los docentes está consolidado, arraigado y no les interesa para nada el cambio, lo que sí se establece con las nuevas dinámicas educativas es, una aparente relación entre la práctica de formación, modalidades pedagógicas y desarrollo de competencias.

Referencias

- Colombia. Congreso de la República (1992). *Ley 30 de diciembre de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf
- De Alba, A. (1991). *Curriculum : Crisis, mito y perspectivas*. Mexico: CESU-UNAM.
- Díaz, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: ICFES.
- _____ (2002). *Flexibilidad curricular*. Universidad pedagógica experimental El libertador, Caracas.
- _____ (2003). *Hacia una Sociología del discurso pedagógico*. Bogotá, Magisterio
- Ghiso, A. (1993). Cuando el saber rompe el silencio, diálogo de saberes en procesos de educación popular. *La Piragua*, 7.
- Gibbons, M. (1998). *Higher Education Relevance in the 21 Century. Documento presentado a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453721.pdf>
- Giroux, H. (1985). Teorías de la Reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65. Recuperado de: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- Lyotard, J. F. (1987). *La Condición posmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Shôn, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Universidad del Tolima. (1994). *Estatuto profesoral de la Universidad del Tolima*. Recuperado de: http://www.ut.edu.co/administrativos/images/estatuto_profesoral.pdf