

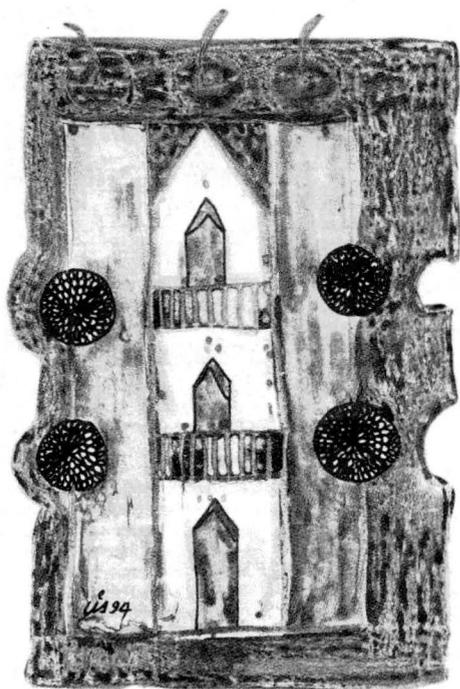
Las FACULTADES de EDUCACIÓN como ESPACIO de INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Por Alfonso Tamayo Valencia

Ponencia presentada en el
Encuentro Facultades de Educación.

Marzo 2000.

Biblioteca Luis Ángel Arango



Pensar en las Facultades de Educación como espacio de investigación educativa, es posible desde diferentes perspectivas. Uno, podría analizar las disposiciones legales que tanto en la concepción de Educación Superior como cuando se regula la formación de docentes coloca la investigación, como requisito fundamental para comprender la misión de las Facultades de Educación y concluir que la investigación debe hacer parte del Modelo de Formación¹.

Podríamos también hacer una historia de la investigación educativa en Colombia y reconocer que si bien desde la década de los 60, se viene configurando una comunidad científica, alrededor del “campo intelectual de la educación y la pedagogía”² es a partir de 1980 cuando acontecimientos como el Movimiento Pedagógico, la consolidación de grupos de investigación en las Universidades, el trabajo riguroso en Centros de Investigación privados, el auge de los posgrados, la nueva legislación sobre el sistema educativo y el programa de estudios científicos en educación de COLCIENCIAS, dan lugar a lo que se ha denominado «el florecimiento de la investigación en Educación y Pedagogía»³.

Otro recurso práctico para pensar este tema, sería, considerar y analizar la producción intelectual de los docentes en la última década: 50 números de la Revista Educación y Cultura - 80 Libros de la Colección Mesa Redonda de Editorial Magisterio - más de 10 Revistas especializadas en Educación y Pedagogía - 108 proyectos de investigación en educación presentados a COLCIENCIAS en la convocatoria del año pasado - este panorama es alentador para decir que si hay investigación educativa en Colombia, y eso sin contabilizar la producción de trabajos de posgrado en los 244 programas de Especialización, los 37 de maestría y los 2 de Doctorado, que según el CNA existen en el país⁴.

También, podríamos analizar, los enfoques epistemológicos de los trabajos de investigación en educación y caracterizar su rigor metodológico, el im-

¹ Ley 115 - Decreto 272 - Decreto 3012 - ley 30

² DÍAZ, Mario. “El campo intelectual de la Educación”. Universidad del Valle.

³ ZULUAGA, Olga Lucía. “El florecimiento de la investigación. En: Educación y Pedagogía” en Pedagogía - Discurso y Poder. COPRODIC. Bogotá.

⁴ “Lineamientos y Requisitos para la Acreditación previa”. CNA. Bogotá.

pacto social y supertinencia para la consolidación de comunidad académica y su relación con los problemas educativos del país.

Todas estas perspectivas hacen parte del espacio de la investigación educativa, en las Facultades de Educación.

Pero por cuestiones de tiempo me dedicare a señalar las carencias que se atribuyen a las Facultades de Educación, en lo que a investigación se refiere, para luego proponer alternativas, para configurar una política de investigación educativa a la luz de las exigencias de la acreditación.

En general,⁵ se señalan como falencias de las Facultades de Educación:

1. **Dispersión en cuanto a su estatus, calidad y formas de regulación.**

En efecto no hay consenso sobre qué es una Facultad de Educación?, existen Facultades con 13 programas de licenciatura, 4 maestrías y doctorado... pero también existen "Facultades" con un programa.

Respecto de la calidad hay que decir que se regula lo mínimo (Dec. 272/98) pero no hay criterios construidos por la Comunidad Académica, para descalificar o señalar como meritorio el quehacer de una Facultad de Educación. Una muestra de esto es la ausencia de debate sobre los programas de licenciatura a distancia, la profesionalización de docentes o la calidad de los "cursos para el Escalafón".

Caso especial lo constituye la Universidad Pedagógica Nacional que tiene varias Facultades con decanos y aparato administrativo, y todas se dedican a formar licenciados. (¿Cuál es la diferencia?).

Existe dispersión: no existe "La Facultad de Educación" sino una gran variedad: públicas, privadas, a distancia, nocturnas, tecnológicas, baratas, costosas, con y sin profesores de planta, con y sin investigación. A pesar del esfuerzo por regularlas por parte del Consejo Nacional de Acreditación, sigue pesando más el interés regional, gremial, político o económico que los criterios estrictamente académicos.

2. **Modelo de desempeño centrado en la docencia.**

A pesar de que teóricamente se reconoce la función investigadora y de servicio social que DEBE definir la misión de las Facultades de Educación, en la mayoría de ellas todo el peso del quehacer académico recae en dictar clase.

Esto tiene que ver con los costos pero también con el modelo de formación de licenciados.

3. **Ausencia de políticas de formación de colectivos de investigadores - docentes.**

Una consecuencia de lo anterior es que no existe esa cultura del trabajo en colectivo que piense las formas de enseñanza, las estrategias curriculares, las formas de evaluación, las relaciones con la sociedad y sus problemas y se reduce el trabajo en la Facultad en esfuerzos individuales, espontáneos y desarticulados de una política de formación y cualificación del cuerpo docente.

4. **Línea de investigación desarticulada y formalista.**

Más por cumplir un requisito que como expresión de una nueva actitud frente al conocimiento y a la pedagogía, las llamadas Líneas de Investigación se construyen artificialmente sin que tengan nada

que ver con los saberes disciplinarios y con las prácticas docentes. Ejercicio formal que queda consignado en un documento pero que la mayoría de las veces es sofocado ante la urgencia de dictar clase o ante la asfixia presupuestal.

5. **Modelo curricular asignaturista.**

Casi que podríamos dar un premio a la Facultad de Educación que MUESTRE en su vida académica diaria que ha asumido una nueva visión epistemológica y que, consecuente con esa nueva visión, ha reestructurado su currículo superando el asignaturismo.

No hemos pasado del discurso (a veces mal fundamentado) a la acción y aunque se habla de núcleos, bloques, ejes, problemas, proyectos... cuando paseamos por las aulas encontramos las mismas cuatro paredes, el profesor y los estudiantes repitiendo el ritual consagrado por la tradición. La interdisciplinariedad sigue siendo una posibilidad en lugar de convertirla en un imperativo.

6. **Poca capacidad para innovación pedagógica.**

No puede haber innovación sino hay fundamentación psicológica, pedagógica, epistemológica, ética y política. No puede haber innovación pedagógica sin romper esquemas, tradiciones y regulaciones. No puede haber innovación sin trabajo colectivo. Esto apenas se vislumbra en algunas Facultades pero no constituye el espíritu de la época.

7. **Asfixia presupuestal y ausencia de incentivos a los investigadores.**

Si a todo esto añadimos la asfixia presupuestal por la que atraviesan las universidades públicas y las políticas edu-

cativas de los últimos gobiernos no solamente se aumentará el número de clases a dictar sino que sólo se apoyará investigación cofinanciada o que pague ella misma el costo del investigador o su reemplazo en la cátedra. Es este el esquema utilizado en la universidad privada.

Estos puntos y muchos otros, que no alcanzamos a señalar pero que han sido ampliamente reconocidos en las misiones y comisiones, que se han ocupado del tema, nos permiten afirmar que lo que está en crisis es el Modelo de formación de docentes en este país.

Por modelo de formación entendemos aquí una construcción colectiva elaborada como red de relaciones entre los fundamentos —el Modelo Pedagógico— la estructura curricular y la práctica pedagógica para cumplir los fines o la misión de la Facultad y de los programas.

Consideramos que el Modelo vigente aparece desarticulado, insular, alejado de la sociedad y débil en su relación con las ciencias, las artes y los saberes, asignaturista, vertical en su relación con los estudiantes y sobre todo sin un proyecto investigativo que le dé sentido y significado a todo su quehacer, y permita un referente flexible pero riguroso para pensar la Evaluación Formativa de todo el proceso.

Frente a este sombrío panorama, es preciso también reconocer los ingentes esfuerzos que se vienen realizando en las instituciones formadoras de docentes, incluyendo las Escuelas Normales Superiores quienes han entrado en una real “confrontación de

saberes y prácticas”, con los docentes de las Facultades de Educación, para construir políticas académicas y curriculares que se fundamente en la investigación educativa y pedagógica que respondan a las exigencias del Decreto 3012 y del 272 de 1998.

Políticas para fortalecer la investigación en la Facultad de Educación

1. Asumir el Modelo de Formación como un proyecto de investigación. La experiencia de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, frente a los requisitos legales (Decreto 272/98) para la acreditación previa de sus 13 programas de licenciatura y 4 especializaciones puede servir como referente institucional: el colectivo de docentes reflexionando sobre su propia práctica y profundizando en seminarios sobre tendencias actuales de la pedagogía y del diseño curricular, construyó un MODELO que se pone a prueba durante el año 2000 y sobre el cual cada programa mantiene una mirada vigilante tanto de cada uno de sus elementos como de la pertinencia de todo el proyecto asumido como hipótesis para la formación de licenciados.

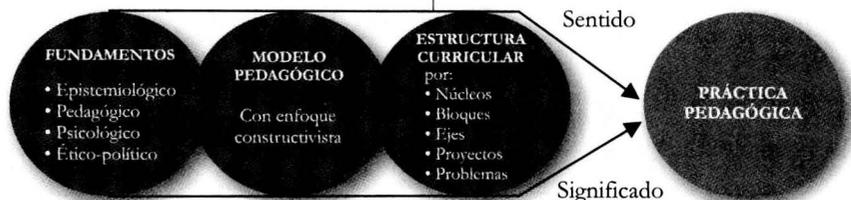
El escenario se puede esquematizar así:⁶

Se trata de mantener un Proyecto Educativo Institucional que a manera de carta de navegación constituya el referente principal para pensar, aplicar y evaluar los principios, modelos, diseños curriculares y estrategias didácticas y proyectos transversales que en conjunto se orientan al cumplimiento de la misión de la Facultad de Educación.

2. Consolidar la investigación en el aula, como alternativa pedagógica y didáctica. La investigación en la aula surge como una consecuencia directa del nuevo Modelo de formación. Consiste en superar la simple exposición de temas dentro de un Modelo Tradicional de enseñanza y por el contrario convertir el proceso mismo de enseñanza en objeto de investigación. Se asume la enseñanza como una categoría compleja que sintetiza múltiples relaciones que atraviesan la interacción comunicativa en el aula con una intención

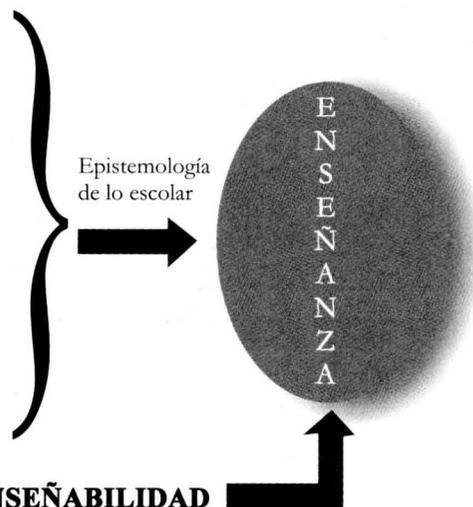
⁵ TAMAYO, Alfonso. “La investigación en Educación y Pedagogía”. En: Revista Pedagogía y Saberes. Número 13. 1999. UPN. Bogotá. P. 45.

⁶ _____. Alternativas didácticas desde el constructivismo. En: Nuevos Horizontes Pedagógicos. UPTC, Tunja 1998. p. 149.



nalidad formadora y que podemos es-
quematizar así:

- ⇒ Lenguaje
- ⇒ Valores
- ⇒ Ciencia
- ⇒ Arte
- ⇒ Ética
- ⇒ Cultura
- ⇒ Pensamiento
- ⇒ Saber de los estudiantes
- ⇒ Saber de los profesores
- ⇒ Cultura local
- ⇒ Textos



EDUCABILIDAD Y ENSEÑABILIDAD

Relaciones que configuran una real “Epistemología de lo escolar”⁷ que se aborda desde la perspectiva de proyectos de investigación formativa.

3. Articular la investigación- la Práctica Docente y los Saberes Específicos a Proyectos de Investigación formativa, que solucionen problemas regionales en Educación y Pedagogía. Articular la práctica docente con los saberes específicos de cada disciplina y con los métodos de investigación, es dotar de sentido y significado la práctica pedagógica confrontando lo teórico con lo práctico, aprovechando saberes útiles para la solución de problemas educativos y pedagógicos a la vez que llenando de contenidos y de finalidades los métodos formales de investigación. Se pretende con esto superar la esquizofrenia reinante entre métodos, saberes y prácticas.

4. Articular los pregrados y posgrados, mediante la participación activa de

estudiantes - profesores e investigadores, en propuestas de cualificación, investigación, intervención, organización y difusión a nivel de metodologías, bibliografía, resultados, procesos de investigación, publicaciones, prácticas, incentivos, semilleros.

Es convertir la investigación formativa y en sentido estricto, en el eje que permita la circulación de conceptos, métodos, ciencias y proyectos entre niveles de pregrado y de especialización, maestría y doctorado. Se recupera así la relación entre niveles de formación y se garantiza la constitución de real comunidad académica.

5. Apoyar, incentivar y otorgar cambio de actividad académica a los profesores que se dedican a la investigación, en sentido estricto.

Profesores con proyectos de investigación en curso pueden asumir seminarios o cátedras que pongan en lo público sus desarrollos y que para efectos de asig-

nación académica se les puede valer por dos asignaturas del pregrado, uniendo así docencia e investigación.

Es preciso pues, pasar de una cultura de la transmisión de contenidos a una cultura, del aprender a aprender, buscar un nuevo gesto ético, que del trabajo individual nos articule al trabajo en colectivos.

Esta propuesta es sólo un mundo posible dentro de las alternativas actuales para la reestructuración de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales Superiores para asumir con seriedad la investigación pero somos conscientes de que sin presupuestos adecuados y sin políticas públicas coherentes, respecto de la Educación Superior⁸. Estas propuestas no son de inmediata realización.

Hemos señalado lo que tenemos y lo que nos falta y, esperamos que a través de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) podamos realizar nuestros deseos por mejorar la calidad de la formación de docentes en Colombia. Al fin y al cabo, como dice Lyotard «El deseo no es más que esta fuerza que mantiene juntas sin confundirlas, la presencia de lo que tenemos y la ausencia de lo que queremos»⁹. ■

⁷ PORLAN, Rafael. “Constructivismo y escuela”. Cap. V. Editorial Diada, Sevilla, 1990.

⁸ HENAO, Myriam. “Políticas públicas y Universidad”. Editorial Tercer Mundo, ASCUN y IEPRI. Universidad Nacional. 1999.

⁹ LYOTARD, Jean Francois. “Por qué Filosofar”. Editorial AITAYA. Barcelona, 1994