

La formación avanzada, conceptos y tensiones A propósito de las formaciones en maestrías y doctorados en educación: una tarea a realizar en red*

Advanced Training, Concepts and Tensions About the Trainings in Masters and Doctorates in Education: A Task to Accomplish in Network

**Claudia del Pilar vélez de la
Calle**

Adelina Peña

Reina Saldaña Duque**

Fecha de recepción: 21 de julio de 2011

Fecha de revisión: 5 de agosto de 2011

Fecha de aprobación: 29 de agosto de 2011

Resumen

Este artículo plantea la relación entre lo educativo, lo pedagógico y lo social. Especialmente, en una época donde se debe gestar la ruptura de lo pedagógico que trascienda la visión tradicional disciplinar y la visión de la estandarización legal

* Artículo de reflexión que presenta los resultados del proyecto de investigación de la línea denominada "Educación, Desarrollo Humano" (Universidad San Buenaventura de Cali) y de la sublínea llamada "Formación Avanzada".

** Docentes de tiempo completo de la Universidad San Buenaventura de Cali y del equipo de investigación del Doctorado en Educación de esta universidad. Autoras de varios artículos y libros relacionados con educación, en la Línea de investigación denominada: "Organizaciones y gestión educativa" (USTA) y del Grupo de Investigación "Educación, Desarrollo Humano" (USB), Línea: Educación-Sociedad-Desarrollo. Sublínea: Formación Avanzada.

propia del control, para así adentrarse en el mundo social, en el mundo de la vida, escenario potente para la promoción del desarrollo social, que no está de más decir que es misión de la educación, además de necesario, ante estos tiempos cambiantes e inciertos.

Palabras clave: formación, educación, pedagogía, sociedad y tradición.

Abstract

This article explores the relationship between education and social pedagogy. Especially in a time where a rupture from pedagogy has to be prepared so that it transcends the traditional discipline and vision of its own legal standardization of control, in order to enter the social world, the world of life, powerful setting for promoting social development, which is, without saying, the mission of education, much needed facing these changing and uncertain times.

Keywords: Training, education, pedagogy, society and tradition.

Preliminares

En los últimos años, bajo el influjo de directrices internacionales en materia educativa, Colombia ha transformado su política educativa. Emergen nuevas legislaciones, enfoques, perspectivas de planeación y gestión educativa, procesos de calidad, entre otros. De esta forma, las prácticas educativas enmarcadas en las lógicas de la sociedad del conocimiento se ven transformadas en los diferentes niveles del sistema educativo, particularmente la formación avanzada.

Las prácticas en la formación avanzada dan relevancia a la formación investigativa y académica que conduce a la producción de conocimiento; sin embargo, por lo general está ausente una detenida reflexión sobre las prácticas pedagógicas, la perspectiva teórica del sujeto de la educación hoy, y la investigación instituida e instituyente.

Desde la revisión de fuentes documentales relacionadas con la formación avanzada (citadas en la bibliografía anexa de este artículo), se ratifica que la producción de conocimiento tanto de investigaciones como de artículos y documentos oficiales, centra su interés más en aspectos legales, curriculares, académicos-administrativos, e investigativos, que en las condiciones de apropiación de los sujetos estudiantes que transitan por los programas posgraduales.

La consideración subsecuente se refiere a indagar si son estas las razones por las cuales el incremento de posgraduados en el país no mejora definitivamente ni la calidad de la edu-

cación, ni las relaciones convivenciales entre ciudadanos.

Según Cruz (2006), la formación avanzada

...es y seguirá siendo un instrumento estratégico para el desarrollo, sigue siendo una prioridad para nuestra región en la medida en que el crecimiento económico, el bienestar y la cohesión social dependan de la capacidad que se tenga para generar, transferir y aplicar el conocimiento en forma responsable, pertinente e innovadora, poner en marcha acciones dirigidas a identificar, proteger y coadyuvar en la explotación de los saberes estratégicos tácitos de las comunidades locales, es decir, pensar localmente y actuar globalmente (p. 4).

Como se observa desde una perspectiva histórica, la formación avanzada en Colombia se rige inevitablemente por directrices legales provenientes de instancias internacionales y nacionales que tienen como finalidad la alineación de dichos procesos de cara a los intereses globales del sistema económico.

Tal condición se representa de forma clara en la dirección de los procesos de investigación que buscan atender las necesidades del sector productivo, donde se privilegia la producción de conocimiento de punta necesaria para aportar a las innovaciones tecnológicas empresariales para así competir en el mercado global tanto industrial como científico.

Desde la perspectiva pedagógica, estas estrategias de colonización se hacen evidentes en la forma de repetir modelos pedagógicos

a nivel de la formación avanzada; no hay una estructura pedagógica definida y propia de Latinoamérica, dado que las más de las veces se adoptan elementos foráneos tanto de Estados Unidos como de Europa (Cruz Cardona, s.f.).

Sumado a lo anterior, Guerrero V. (s.f.) señala que en Colombia, a lo largo del siglo XX, la historia de la educación transita por la vía de la imposición de modelos pedagógicos, primero de influencia europea con el establecimiento de la escuela activa y posteriormente estadounidense, con el enfoque de tecnología educativa; esta última, como consecuencia del proceso de dependencia económica de Colombia frente a Estados Unidos, país que a cambio de apoyo económico a la educación exigió que se apropiara este modelo de influencia taylorista propia del sector económico “eficientista” de la sociedad capitalista.

Así las cosas, el escenario educativo en sus estructuras y sus rutinas se constituye en reflejo del escenario industrial con fronteras poco reconocibles. La premisa esencial es que todo proceso educativo esté regulado, controlado, medido, etc. Desde esta mirada, la educación y muchas de las propuestas actuales en formación avanzada, privilegian más el desarrollo de los mercados y los flujos de capital en los rendimientos acumulados de las corporaciones transnacionales que el desarrollo de la región en sus dimensiones sociales y humanas. De otro lado, la educación posgradual también se instaura como mecanismo de dominación ideológica que ratifica y amplifica los vínculos de dependencia (Guerrero V.,s.f.).

En consecuencia, en estos discursos sobre la funcionalidad del sistema de formación avanzada se ve con asombro la inexistencia de aportes sobre las tendencias de resistencia que se deben presentar para proponer prácticas pedagógicas posgraduadas, desde las cuales se piensen las directrices del desarrollo social, capital humano e intelectual para alcanzar un enfoque de desarrollo sostenible y sustentable necesario para el futuro de la nación.

El abordaje de tales asuntos se hace prioritario, más aún si se considera que el agenciamiento de condiciones de desarrollo del país depende en gran parte de la apuesta educativa; de igual manera, en el mundo entero se necesita hoy de un desarrollo educativo social que aporte en gran medida a vivir dignamente, a desarrollar la posibilidad de con-vivir, crear y construir una nación que propicie el máximo desarrollo de las capacidades de sus gentes.

Tensiones y orientaciones de suturas

En las revisiones de estas prácticas discursivas y documentadas relacionadas con la formación avanzada, se encuentra una serie de tensiones que se presentan como irreductibles, las cuales no siempre se logran resolver por su carácter de contradicciones complementarias; sin embargo, conceptualmente pueden intentar suturas parciales orientadoras para procedimientos de mejora en las prácticas discursivas y de formación. Estas tensiones son:

- Legalidad vs. legitimidad.
- Cobertura vs. calidad.
- Sujetos vs. consumidores.
- Investigación instituida vs. investigación instituyente.
- Ciencia vs. tecnología.
- Pensamiento vs. conocimiento y saber.

Legalidad y legitimidad

La universidad está inscrita en un contexto económico y político del cual emanan una serie de normatividades que regulan sus prácticas educativas, a saber: la Ley 30 de 1992, el último decreto 1295 del 2010, y el proyecto de reforma que actualmente cursa trámite de radicación. Estos convocan a los agentes educativos universitarios académicos y administrativos para que valoren ambas dimensiones con el fin de armonizar la influencia externa con las presiones internas, en aras de construir programas que garanticen tanto la legalidad como las razones sociales que el contexto exige en su criterio de pertinencia.

La legalidad debe ser clara en sus preceptos con las condiciones nacionales, pero al mismo tiempo respetar los derechos fundamentales de la Constitución. La Constitución Política de 1991 en Colombia propone el espíritu de conservación, promoción y protección de la educación como un derecho social de responsabilidad compartida con el nuevo Estado participativo que se inauguró con la Asamblea Nacional Constituyente, convocada en el país bajo la consideración del mismo como un Estado Social de Derecho.

De esta manera, la educación como derecho fundamental exige la responsabilidad estatal; sin embargo, las políticas educativas nacionales replicadas de las políticas educativas internacionales muestran, en las últimas dos décadas, una tendencia regresiva a la protección de este derecho con miras a generar prácticas de empresarización de la educación. Por ello mismo, la reflexión académica debe resistirse a esta tendencia en pos de salvaguardar el Estado Social de Derecho, pero también por principios democráticos ineluctables de la vocación en la perspectiva del respeto de los Derechos Humanos.

En este orden de ideas, se encuentra que las tendencias de los modelos pedagógicos en Colombia están reguladas por una serie de políticas, entre ellas el informe Atcon y el “Plan Básico”, acogidas y aprobadas por los gobiernos de turno. Estas fueron la clara muestra de la dependencia y de la fuerte dominación ideológica:

A la Universidad colombiana y en general a la educación se le impuso un modelo que hacía parte de la Tecnología Educativa adoptada como fórmula para el crecimiento del capital, el desarrollo del capitalismo en la Metrópoli y el fortalecimiento de los lazos de dependencia (Guerrero, 2009, p. 11).

Por tanto, se atienden los requerimientos del sistema económico, político y social, sometiendo de esta forma el sistema educativo a la teoría tayloriana,

...teoría de la burocracia y en la psicología conductista, el currículo, planes,

métodos y procesos educativos buscaron la articulación del aparato escolar con los requerimientos del capital olvidando los intereses nacionales, la Universidad Colombiana fue estructurada teniendo como base el informe de Rudolph Atcón y el "Plan Básico" (Guerrero, 2009, p. 12).

Las consecuencias de estas tendencias señalan el predominio de la regulación del sistema educativo, especialmente la Educación Superior, a las reglamentaciones de prácticas pedagógicas predeterminadas según intereses externos propios de las lógicas hegemónicas del capitalismo. Parafraseando a Castro Gómez (2007), la construcción de estos programas, planes y modelos en sí, ayuda a formar profesionales, ya que el énfasis podría fundarse en los saberes técnicos, mas no en los saberes humanos, puesto que pareciese ser que el conocimiento hegemónico de la universidad estuviese a cargo del mercado y la economía.

Cobertura y calidad

Cercana a la tensión anterior, la existencia y supervivencia de un programa está determinada por la cobertura de su demanda. De la misma forma, los indicadores de calidad pactados en la región latinoamericana e iberoamericana (con familiares afinidades con el espacio común europeo, después del pacto de Bolonia) son inevitables, pero hay que tratar de escapar de esta díada que también puede ser susceptible de criticarse en términos de su validez absoluta para la continuidad, transformación o extinción de una propuesta.

En su defecto, estarían los consensos de reestructuración de los sistemas de formación

avanzada en las Instituciones de Educación Superior (IES) que den cuenta de una forma particular de apropiar su respectivo Proyecto Educativo, Plan de Desarrollo y misión con tendencias más amplias que la inmediatez de las cohortes y/o de las coyunturas de acreditación.

Sujetos y consumidores

La era del mercado global y el capitalismo transnacional cambió la importancia e influencia de los socializadores. Actualmente, la configuración del sujeto en la sociedad de control se enmarca en las lógicas racionalistas donde predomina la individuación y el consumo, ante lo cual la universidad continúa proponiendo opciones de formación anacrónicas, ya que las prácticas académicas no toman en cuenta este cambio del sujeto, pues se agencian desde las directrices de una sociedad disciplinar.

Hay que conocer y fundamentar al actor social y al sujeto subjetivado en que una formación de magíster y doctor debe aportar en el sentido de potenciar el pensamiento innovador del participante y sus docentes para romper con los encadenamientos de los gobiernos del pensamiento disciplinar y controlador propio de la sociedad disciplinar.

Investigación instituida e investigación instituyente

Los procesos de investigación son fundamentales en las propuestas de formación avanzada, en sus diferentes niveles y modalidades. La generación, conservación y validación del conocimiento es una finalidad constitutiva de las misiones universitarias en toda su esencia. Las

formas, modos, deconstrucciones y rupturas son propias de la evolución de la investigación en su dinámica como práctica y como concepto.

Es necesario conocer los modos de formar en investigación en maestrías y doctorados en el ámbito educativo para dilucidar si siguen replicando la tradición ilustrada al dar continuidad de manera exclusiva a las lógicas propias de la investigación instituida; o si además, se logran nuevos modos de construir saber desde propuestas de investigación instituyente.

Ciencia y tecnología

Entre los rasgos de esta época está la estrecha relación entre ciencia y tecnología. A pesar del carácter independiente de éstas, los desarrollos vertiginosos de ambas priman sobre otras formas de conocimiento igualmente válidas. Se observa la tendencia a polarizarlas en lugar de considerarlas desde un punto de vista de complementariedad.

Pensamiento, conocimiento y saber

En estos niveles de la formación avanzada, no se trata de transmitir conocimientos sino de potenciar el pensamiento como acontecimiento de la condición de ser humano de esta época y tiempo; no obstante, aún existen prácticas que replican el discurso universitario como el discurso del amo, el dominio del conocimiento válido institucionalizado como verdad absoluta, con lo cual se evita la irrupción de interrogantes desde el saber, que desafíen el discurso tradicional, sus formas mecánicas y conservadoras de transmisión.

Las anteriores tensiones convocan la necesidad de evidenciar las tendencias de las prácticas de formación avanzada en educación, para favorecer la construcción de propuestas desde las cuales la mediación se corresponda con la gramática investigativa de desarrollo de las ciencias de la educación a nivel nacional e internacional; y de otro lado, permita construir el horizonte de formación humana en estos niveles en una consideración de educación continua, permanente, de alta calidad, con perspectiva investigativa y ética.

Toda tensión implica avanzar hacia procesos de equilibrio. Aquí el equilibrio acontece entre las demandas de lo institucional y lo social hacia la formación avanzada en educación, ya que este nivel educativo está llamado a generar impacto en el desarrollo de la región a partir de la producción de conocimiento, que transforme el campo disciplinar de la educación y aporte a soluciones de problemáticas urgentes en el contexto nacional.

Dado lo anterior, emergen preguntas como, ¿cuál es la pertinencia y los efectos del conocimiento que se genera en la formación avanzada en educación con respecto a la ciencia y la tecnología?, ¿cuál es el efecto de la producción de este conocimiento en el desarrollo social? En últimas, nos cuestionamos sobre las posibilidades de una formación avanzada en educación capaz de generar rupturas, capaz de visibilizar estas y otras posibles tensiones.

Al respecto, se ha considerado que el desarrollo de los procesos de formación comprende una serie de prácticas formativas sobre las cuales

se hace necesario efectuar dos precisiones: primera, estas se pueden agrupar en dos modalidades según el tipo de sociedad en la que se originan, sea de la sociedad disciplinar o sea de la sociedad del control; y segunda, las prácticas formativas de maestrías y doctorados identifican los elementos constitutivos que hacen parte del modelo pedagógico —en el caso de la sociedad disciplinar la conforman currículo, didáctica y evaluación, y en la sociedad del control, se presentan transformaciones tales como descurricularización, la didáctica mediática y la autoevaluación—.

Así, de una parte existen los mecanismos disciplinares herederos de los fundamentos de la modernidad en el campo educativo, a saber, el modelo pedagógico con sus correspondientes elementos constitutivos: currículo, didáctica y evaluación. Y de otra parte, en la transición de la sociedad disciplinar hacia la sociedad del control (década del cincuenta) emergen condiciones que transforman las prácticas formativas, entre ellas: el efecto de las tecnologías digitales sobre la enseñanza y el aprendizaje, las relaciones entre conocimiento, información, saber y pensamiento, entre otras. Tal condición es expresada por Hawes y Troncoso (2006) al citar a LeGrew (1995), cuando señala que en la última década se observa:

Un giro paradigmático en la sociedad y en la enseñanza superior, pasando de una sociedad industrial a la sociedad de la información, de una tecnología de presencia periférica a unos multimedia esenciales, de una enseñanza acotada en el tiempo a una educación permanente, de un currículum fijo a currícula flexibles y abiertos, de una atención centrada en la

institución a la centración en el estudiante, de una organización autosuficiente a la necesidad de asociarse, de una atención local a la interconexión global (p. 3).

La flexibilidad curricular: una prospectiva posible

Según Díaz Villa (2002), existen dos formas de flexibilidad curricular: una, en relación con “la apertura de los límites y, por consiguiente, de las relaciones entre los diferentes campos, áreas o unidades de conocimiento o contenidos que configuran un currículo” (p. 64); y la segunda tiene que ver con “una oferta regulada de cursos compuestos y organizados por el sistema de créditos, el tronco común y la verticalidad del programa de estudio” (p. 64). Esta forma de flexibilidad está en correspondencia con las necesidades formativas del estudiante; en este caso, el estudiante maestrando o doctorando.

En conclusión, según el autor

...en ambos casos, la flexibilidad implica en las instituciones de educación superior una reconceptualización de sus discursos, prácticas y estructuras organizativas tradicionales y una mayor articulación de los conocimientos que en ellas se producen y reproducen con los intereses estudiantiles y las demandas del entorno social (Díaz Villa, 2002, p. 64).

Por ende, es de competencia de los programas de maestrías y doctorados efectuar una concienzuda reflexión sobre sus apuestas curriculares donde se consideren criterios como: apertura, pertinencia, coherencia y personalización.

Estas nuevas formas de comprensión de lo curricular buscan facilitar

...un equilibrio entre una formación abierta y flexible y la investigación, con el fin de posibilitar el trabajo pedagógico e investigativo de carácter creativo y propositivo por parte de profesores y estudiantes en contextos de interacción e integración del saber, críticos, de investigación y de aplicación (Díaz Villa, 2002: pp. 118-119).

En este orden de ideas, los programas de formación avanzada se caracterizan por una “flexibilidad [que] debe entenderse como un movimiento hacia la apertura, la integración y el fomento del trabajo interdisciplinario y la cooperación intra e interinstitucional” (Díaz Villa, 2002, pp. 119-120).

Ante este panorama, las prácticas formativas posgraduadas en relación con lo curricular presentan, como ya se había dicho, una cada vez mayor tendencia a la descurricularización; es decir, que hay una constante identificación, modificación y reagrupación de los contenidos abordados en la formación, los cuales tienen como referencia central los intereses del estudiante, las líneas y los grupos de investigación.

Dado lo anterior, en este nivel de formación resulta pertinente considerar el currículo como

...una necesaria organización del conocimiento dentro de marcos institucionales para distribuir formas de saber que permitan el establecimiento y legitimación de profesiones, oficios y artes en un contexto concreto que responde a intereses políticos, culturales, económicos, sociales, e incluso religiosos (Echeverri, 2004, p. 4).

De igual manera, Escorsia, Gutiérrez y Henríquez (2007) plantean el currículo como un proceso de investigación en el cual todo se está renovando, actualizando. Se debe propender hacia la flexibilidad en términos de re-estructuración y re-organización, de tal forma que se avance hacia la calidad educativa.

De otra parte, con respecto a la didáctica desde la perspectiva disciplinar predominan los enfoques, los tipos de didáctica y la didáctica comprendida a partir de la relación docente-estudiante. A lo largo del tiempo, el concepto de didáctica ha cambiado al igual que sus enfoques; así, antes de los años setenta predominaba un enfoque tradicional, centrado en el contenido. Su fundamento es el empirismo, el positivismo pedagógico, su finalidad es acumular y reproducir datos; por tanto, la información forma el intelecto, de ahí que el docente se base en contenidos estáticos, la educación sea técnica, las relaciones entre los estudiantes sean nulas y se conciba al sujeto como una tabula rasa.

En esta época, así mismo, aparece el enfoque centrado en habilidades basado en la escuela nueva. El objetivo es el desarrollo de habilidades intelectuales del estudiante, de tal manera que le permita acceder por sí solo a la búsqueda de problemas, ser el protagonista en su proceso de enseñanza - aprendizaje. La institución educativa es vista como laboratorio en donde el educando explora su propio pensamiento de manera autónoma. El maestro es colaborador de dicho proceso y estimula hacia intereses útiles. El aprendizaje se basa en el desarrollo del pensamiento.

La mayoría de las prácticas docentes en las universidades siguen replicando la didáctica magistral como forma exclusiva y excluyente del diálogo pedagógico, pese a que hace algunos años se viene produciendo conceptualmente alrededor de las didácticas de las ciencias y los saberes. La innovación es entonces escasa y aunque se convoca en todos los discursos en los escenarios universitarios, es débil la aceptación a la proclama. En correspondencia con este planteamiento, Vélez de la Calle, Arellano y Martínez (2002) señalan que “El maestro universitario ha llegado a ser un imitador, copiador y reproductor de discursos. Se limita muchas veces a repetir discursos pronunciados por autores, una repetición de nombres o de términos sin ser reflexionados, y con poca conceptualización” (p. 75).

La universidad, en general, agencia procesos académicos inscritos en las lógicas de las didácticas disciplinares como metodologías de enseñanza, donde prescribe paso a paso los procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos en el proceso de formación profesional. Desde esta lógica,

...la didáctica... puesta en escena a través del discurso pedagógico universitario, evidencia la selección jerárquica de contenidos y dispositivos culturales que aparecen en el evento de la cátedra, en una relación expositiva transmisionista. Se vive claramente la posición del docente universitario como orador, y los estudiantes como un público que escucha y recibe lo que le brinda en el discurso como ciencia y verdad (Vélez de la Calle, Arellano y Martínez, 2002, p. 73).

Tal dinámica entra a validar los discursos hegemónicos provenientes de la verdad absoluta detentada por la universidad, ante los cuales docentes y estudiantes son anulados en su condición de sujetos, a quienes les ha sido asignado un papel y se les ha excluido de sus saberes propios para incluir únicamente el saber ilustrado de la academia.

Pensar la universidad y la cultura implica abandonar el camino del “deber ser”, cuyo fundamento se escapa en el pensar y en el hacer, para retomar el fundamento habitando ambas tierras, abriendo un lugar para la pregunta por lo no dicho. El lugar común es una respuesta sin ninguna pregunta, que impide la pregunta. La universidad ha sido siempre un lugar de respuestas, de las respuestas de otros, que se aprenden para responderse de nuevo... la universidad es pues un lugar de respuestas condicionadas por un deber ser que olvidó plantear preguntas. Su discurso se ha ensimismado, se cerró sobre sí mismo y en esta autocomplacencia se repite y se propaga (Vélez de la Calle, Arellano y Martínez, 2002, pp. 58-59)

Además, con relación a la evaluación desde la perspectiva disciplinar, la tradición de la evaluación en el campo educativo se compone de dos momentos: uno, relacionado con los enfoques de la evaluación escolar o académica; y dos, la evaluación dirigida a programas postgraduales.

En las dos últimas décadas se han desarrollado

...cincuenta modelos diferentes, los cuales han generado problemas metodológicos y conceptuales en términos de evaluación... este fenómeno se explica... si se tiene en cuenta que evaluar es un

proceso subjetivo que refleja la realidad objetiva (Pérez y Bustamante, 2004).

En el siglo XIX, la evaluación es empírico-positivista, se basa en técnicas, herramientas y procedimientos cuantitativos, estadísticos, medibles. Hoy se observa que este corte positivista cobra vigencia en la universidades, aunque también se tiene en cuenta la evaluación por procesos. Mientras que en el siglo XX, la evaluación toma una figura no tan positivista, se da énfasis a lo cualitativo, hermenéutico; es decir, que la evaluación se toma desde todas las dimensiones que atañen al ser.

Las prácticas formativas en los programas postgraduales van más allá de la evaluación académica, ya que las directrices legales comprenden la evaluación de los programas que involucran la evaluación académica del estudiante y del docente, además de otros aspectos, y la evaluación institucional, proceso que se denomina autoevaluación, como paso necesario para acceder a la acreditación de calidad de los programas doctorales.

Este proceso de autoevaluación considera una serie de elementos como el definir los aspectos a evaluar. Según el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), en los programas posgraduales:

Se evalúa la formación, el aprendizaje, el desarrollo de investigadores, las tutorías, la flexibilidad del currículo, el aseguramiento de la calidad y la mejora continua... [Aunque] hay dos aspectos estratégicos que se debe evaluar: La valoración de la calidad de los procesos académicos y lineamientos curriculares

que facilitan la formación de investigadores con capacidad para realizar y orientar, en forma autónoma, procesos académicos e investigativos en un campo específico del conocimiento (CNA, 2010, p. 43).

Para finalizar, la proyección de las prácticas formativas en lo pedagógico se considera a partir del discurrir de los anteriores planteamientos en torno a los ejes que configuran las prácticas formativas: lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo; y de su devenir entre las emergencias de la sociedad del control y el cuestionamiento de la sociedad disciplinar, insuficiente para explicar los cambios de época que necesariamente generan nuevos hechos sociales que finalmente introducen cambios en la educación y por ende en lo pedagógico.

Los efectos de la transición de la sociedad disciplinar a la sociedad del control en las prácticas que tradicionalmente se han considerado como pedagógicas, se traducen en transformaciones que apuntan a la estandarización de los diferentes niveles del sistema educativo requerida desde la sociedad del control. Tal condición invisibiliza la relevante relación entre lo educativo y lo social, necesaria en un contexto mundial donde la fractura social es creciente, condición que se hace evidente en el día a día del país.

Dado lo anterior, es pertinente en los programas de formación posgradual plantear la relación entre lo educativo, lo pedagógico y lo social. Especialmente, es en este nivel donde se debe gestar la ruptura de lo pedagógico que trascienda la visión tradicional disciplinar y la visión de la estandarización legal propia del

control, para así adentrarse en el mundo social, en el mundo de la vida, escenario potente para la promoción del desarrollo social, que no está de más decir que es misión de la educación, además de ser necesario ante estos tiempos cambiantes e inciertos.

Conclusiones

Revisar la literatura, los discursos y las prácticas en formación avanzada exige de un ejercicio serio y riguroso de descentramiento de los sujetos actores que están involucrados en la misma para reconocerla y actualizarla a la luz de las nuevas discusiones de las ciencias sociales y de los cambios de paradigmas, impuestos por la sociedad del conocimiento y la información.

Por un lado, de forma dialéctica, las tensiones que estas prácticas generan deben ser reflexionadas con el concurso de varios sujetos académicos, administrativos y de la comunidad universitaria para dar cuenta de la polisemia de nociones y apropiaciones que ella en sí misma difunde.

De otro lado, la tendencia a descurricularizar los planes de estudio permite centrar más los diálogos entre los docentes y los estudiantes alrededor de los saberes utilizando las didácticas mediáticas como campos articuladores de las didácticas disciplinares y de los saberes.

Así mismo, la flexibilidad curricular aplicada desde conceptos integradores tanto de lo teórico como de lo metodológico con lo organizacional potenciaría el flujo de narrativas científicas,

culturales, tecnológicas y artísticas propias de la producción cultural humana alrededor de las representaciones de saber, que de forma tradicional y coyuntural le acontecen y constituyen interés de indagación en todas las épocas y contextos de la formación.

A su vez, la formación avanzada en sí misma se configura como un campo de estudio actual en el cual la meta-investigación tendría mucho que explorar al tenor de las problemáticas humanas y sociales contemporáneas, las cuales involucran diferentes modos de conocimiento propios de la sociedad del conocimiento intercultural cuya existencia se constituye en un hito para la humanidad y para las universidades de la región.

Es tiempo de nuevas representaciones y vincularidades que cuenten con el sujeto estudiante y el sujeto docente contemporáneo con sus escisiones, fortalezas, potencias, retos y debilidades, todo ello sólo y exclusivamente porque el saber es una producción humana socioculturalmente determinada. En ese sentido, si cambian las narrativas, los sujetos y los escenarios en el tiempo, también deben cambiar los sentidos de la formación. Especial y particularmente en el ámbito de la formación avanzada, al cual todos concurrimos con el ánimo de cualificar y actualizar el conocimiento adquirido en los pregrados.

La formación avanzada, en consecuencia, no puede seguir sobreviviendo de sus prestigios de superioridad de nivel, sino permanecer gracias a que ha conquistado con su legitimidad las audiencias que la reconocen y respetan. Para

ello, es su producción argumentativa la que se exhibe en el escenario de los vínculos con el fin de aportar en un mundo complejo soluciones que dignifiquen la vida en el planeta emitiendo respuestas contundentes para la solución de las problemáticas más álgidas de pervivencia y calidad de vida.

Referencias

- Castro Gómez, S., y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- CNA. (2010, abril). *Acreditación de Alta Calidad de Posgrados. Consejo Nacional de Acreditación*. Bogotá: CNA.
- Cruz Cardona, V. (s.f.). *Redes de investigación*. Recuperado el 21 de noviembre de 2010 desde <http://www.aui.org/archivos/modelos2.htm>.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Echeverri, G. (2004). *El currículo universitario: una propuesta compleja*. Sala del CREDI de la OEI: Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los saberes (PDS).
- Escorcía, R. E., Gutiérrez, A. V., y Henríquez, H. d. (2007). *La Educación Superior frente a las tendencias sociales del contexto. Educación y educadores*, 63-77.
- Guerrero V., G. L. (s.f.). *Políticas Educativas en Latinoamérica*. Recuperado el 21 de noviembre de 2010, desde <http://akane.udenar.edu.co/ceilat/congresos/archivo.php?id=15>
- Guerrero, G. L. (2009). *La Investigación Educativa en América Latina*. Recuperado el 16 de septiembre de 2010 desde www.akane.udenar.edu.co/ceilat/congresos/archivo.php?id=15.
- Hawes, G., & Troncoso, K. (2006). *Un modelo didáctico para la Universidad*. Talca: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Proyecto Mecsup Tal 0101, Universidad de Talca.
- Pérez, A., & Bustamante, L. (2004). *La evaluación como actividad orientada a la transformación de los procesos formativos*. Recuperado el 13 de mayo de 2011 desde <http://bvs.sld.cu>: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol18_4_04/ems05404.htm
- Vélez de la Calle, C., Arellano, A., y Martínez, A. (2002). *Universidad y verdad*. Barcelona: Anthropos.

