

REVISIONES

LA ENSEÑANZA DE LA ENTOMOLOGÍA FORENSE. LA REALIDAD ESPAÑOLA

AURELIO LUNA MALDONADO¹ Y MARÍA DOLORES GARCÍA GARCÍA²

Resumen: La formación actual en entomología forense en nuestro país requiere implicar en los proyectos docentes a los grupos con las suficientes solvencia y capacidad científica para dar una respuesta adecuada; esto nos obliga en nuestro país a la formación de consorcios docentes, no sólo entre diferentes universidades sino entre las diferentes instituciones que participan en la actividad pericial práctica. Proponemos la constitución de una institución europea que centralice y coordine las actividades formativas en Entomología Forense y que establezca los criterios mínimos de calidad exigibles para la acreditación de cursos que estén reconocidos en toda la Unión Europea.

Palabras clave: Entomología Forense, formación docente, institución europea.

Abstract: The present education in Forensic Entomology in Spain needs to implicate in teaching projects the groups with enough reliability and scientific capacity in order to answer properly. This need obliges to constitute teaching consortiums between different universities as well as between the different institutions involved in the actual expertise practice. We propose the constitution of an european institution to centralize and coordinate the teaching activities in Forensic Entomology. It should establish the minimum quality standards to be required to do credit to courses recognized by the European Union.

Key words: Forensic Entomology, teaching activities, european coordinating institution.

¹ Cátedra de Medicina Legal y Forense, Universidad de Murcia.

² Área de Zoología. Departamento de Zoología y Antropología Física. Universidad de Murcia.

Hoy en día nadie discute el concepto de interdisciplinariedad de las Ciencias Forenses, es más, suele ser uno de los ejemplos paradigmáticos de la complementariedad de las distintas áreas de conocimiento orientadas a un objetivo común, en este caso el auxilio a la administración de la justicia mediante el aporte de evidencias que permiten la reconstrucción de unos hechos objeto de litigio.

Basta realizar un breve recorrido sobre la oferta formativa en las Ciencias Forenses para darnos cuenta del éxito de nuestra disciplina, donde las posibilidades de formación desbordan con mucho las expectativas más optimistas, y es en el análisis de nuestra realidad desde donde se hace necesaria una reflexión crítica sobre la misma.

No queremos entrar en el debate de la orientación exigible a una oferta formativa; desde nuestra perspectiva personal resulta evidente que la formación orientada a la resolución de problemas es el eje que debe vertebrar la docencia en las Ciencias Forenses. Conceptos como el de competencia y rendimiento forman parte de la estructuración de los objetivos de cualquier proyecto docente. La educación basada en competencias exige previamente la definición de las mismas y para ello existen diferentes modelos para definir competencias; no es el momento de entrar en ellos pero sí consideramos necesario recordar que, detrás de estos modelos, subyace una ideología y que, al establecer el perfil competencial, estamos transmitiendo un concepto determinado de una disciplina que no es neutro y que debe definirse en aras de la claridad y honestidad de los planteamientos.

Sin embargo existe una serie de incertidumbres que plantean zonas de sombra en la formación de nuestros especialistas; la tentación de convertirnos en una moderna versión de Leonardo de Vinci, con un amplio repertorio de capacidades, y deslizarnos hacia una categoría especial de supuestos expertos en todo es una tentación que con más frecuencia de lo debido cristaliza en nuestra actividad cotidiana.

Muchas son las posibilidades que tenemos en nuestra materia y en todas existe una serie de riesgos:

Saber mucho de una parcela muy concreta.

Saber algo de una disciplina muy amplia.

Saber un poco de muchas cosas.

Es evidente que la formación generalista amplia nos ofrece un observatorio privilegiado para integrar en un marco de referencia común los distintos conocimientos, pero en la confrontación entre la profundidad de los conocimientos y la amplitud y dispersión de los mismos encontrar la siempre fácil postura ecléctica del término medio no resuelve el problema. Situaciones complejas pueden requerir de unos conocimientos muy especializados al alcance de pocas personas, mientras que una situación intermedia puede resolverse por un profesional medianamente especializado.

Nuestra especialidad requiere el trabajo en equipo, hoy en día resultaría ridículo, cuando menos, que un profesional diera respuesta a todos los posibles problemas; la necesidad de centros donde diferentes profesionales dan respuesta a los problemas no la discute nadie. Y es en este contexto desde donde se debe analizar una propuesta de formación que puede estructurarse en tres niveles:

- a) Formación básica que se puede dividir en
 - Información general dirigida a otros especialistas.
 - Información básica como requisito previo a la formación especializada.
- b) Formación especializada dirigida a la capacitación de los especialistas en Entomología Forense.
- c) Formación especializada dirigida a la capacitación específica en campos muy concretos para especialistas previamente formados.

Esto nos exige delimitar no sólo el contenido de la propuesta formativa, es decir ¿qué?, sino también ¿a quién?, ¿cómo? y ¿dónde?

Es posible, en un repaso apresurado a la abundante oferta formativa en entomología forense, detectar una serie de problemas:

1. Inadecuada selección de las personas a las que van dirigidos.
2. Ausencia de certificación o de acreditación por parte de organismos solventes e independientes de los cursos.
3. Contenidos orientados más a la información que a la capacitación, etc.

Resulta necesario reflexionar sobre la necesidad de que la formación esté acreditada y certificada por organismos que ofrezcan una garantía de imparcialidad y de solvencia científica; es evidente que la centralización en las sociedades científicas supone una serie de riesgos de todos conocidos, pero la ausencia de las sociedades no es admisible, pueden y deben asumir la responsabilidad; sin embargo debe existir una serie de cautelas que impidan que bajo las premisas de la calidad necesaria puedan deslizarse sistemas de privilegio o de control de ciertos grupos de poder (existen ejemplos en otras áreas).

Por otro lado existe un hecho esencial que si no lo tenemos en cuenta corremos el riesgo de perdernos en una serie de reflexiones teóricas más o menos brillantes pero profundamente inútiles, nos referimos a las relaciones entre el mercado de trabajo y los programas de formación. En este terreno nuestro país presenta un modelo manifiestamente imperfecto. Los Institutos de Medicina Legal no han podido adaptarse a una realidad de interdisciplinariedad; esperemos que sea posible una redefinición funcional que permita una integración efectiva de una serie de profesionales que enriquezcan con sus conocimientos el abordaje de los problemas periciales reales.

Es evidente que el modelo actualmente vigente no es coincidente con la mayoría de los países europeos; sin caer en el tópico fácil del lema «Spain is different», debiéramos reflexionar sobre nuestra realidad y sus causas, pero parafraseando a Kipling «eso es otra historia».

Para responder a las preguntas anteriormente formuladas: ¿qué?, ¿a quién?, ¿cómo? y ¿dónde? vamos a intentar ofrecer de forma resumida nuestras opiniones.

En primer lugar se trata de preguntas interrelacionadas entre sí, ya que el contenido docente está vinculado a quien va dirigido; no es lo mismo una información dirigida a los cuerpos policiales, a los especialistas en medicina legal o a un biólogo especialista en entomología forense. Es evidente que la formación básica de partida condiciona la formación posterior; desde nuestra perspectiva no hay duda que un entomólogo forense debe proceder de la biología y de la entomología como formación previa básica que permite afrontar una especialización adecuada.

En el Proyecto Tuning, Lowyck (2002) (1) aborda diferentes problemas con una orientación basada en el «estado de la práctica» y ha argumentado sobre algunas implicaciones y retos para los estudios de educación superior. Aunque se reconoce la importancia del «estado de la práctica» de los programas de estudios, restringirse a ella implicaría caer en la trampa de centrarse en el desarrollo de soluciones de problemas que en tiempos de cambio acelerado, aunque dichas soluciones pueden ser válidas para estos problemas, serán inadecuadas cuando se apliquen, ya que los problemas en sí mismos han cambiado o han desaparecido. La frase de JUDGE (1990) (2) «la educación de un docente es más un producto de la historia que de la lógica», cobra totalmente sentido si la aplicamos a nuestra disciplina, la evolución histórica vinculada en sus inicios a la Medicina Legal ha introducido algunos elementos de distorsión que todavía persisten, sobre todo en el área mediterránea. Considerando este hecho debemos adoptar una perspectiva más innovadora y basada en la investigación. Queremos subrayar esta afirmación, no es admisible una docencia sin una investigación que la revitalice, ya que la creación de conocimientos y la transmisión de los mismos son dos caras de un mismo proceso, y nos delimita la docencia de calidad de la simple divulgación científica. Pensamos que la universidad necesita integrarse funcionalmente en los institutos de Medicina Legal para establecer un proceso de diálogo continuo con los problemas y plantear las respuestas educativas más adecuadas a la realidad asistencial.

Estructurar unos contenidos docentes y su metodología plantea el reto de implicar en proyectos de colaboración a los grupos con la suficiente solvencia y capacidad científica para dar una respuesta adecuada; esto nos obliga en nuestro país a la formación de consorcios docentes, no sólo entre diferentes universidades sino entre las diferentes instituciones que participan en la actividad pericial práctica. De otra parte, el espacio común

europeo no puede ser sólo una frase o una coartada para justificar determinadas posiciones; como una realidad actual nos debe servir de referencia y de marco conceptual para la organización de las actividades de formación profesional que deberían cumplir unos criterios de acreditación y certificación válidos para toda la Unión Europea. Proponemos la constitución de una institución que centralice y coordine las actividades formativas en Entomología Forense y que establezca los criterios mínimos de calidad exigibles para la acreditación de cursos que estén reconocidos en toda la Unión Europea.

El eje principal de la educación por competencias es el ejercicio entendido como «la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante» (Malpica, 1996 (3)). Desde esta perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Este criterio obliga a las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación. Desde esta perspectiva, el establecer si un individuo es competente o no exige tener presente el marco del ejercicio profesional o las condiciones reales en las que tiene lugar más que el cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que pueden no tener que ver con la realidad.

Hoy en día asistimos a un uso desmedido de conceptos como la «transversalidad» en los contenidos didácticos que, en muchos casos, esconde una falta de claridad en los objetivos educativos. Es evidente que en la entomología forense los contenidos deben orientarse al desarrollo de los diferentes niveles de competencias profesionales.

El modelo de competencias profesionales integrales establece tres niveles, las competencias básicas, las genéricas y las específicas.

Las *competencias básicas* son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos.

Las *competencias genéricas* son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas.

Las *competencias específicas* son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.

Las competencias se pueden desglosar en *unidades de competencia*, definidas dentro de la integración de conocimientos teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar, las cuales deben ser identificables en su ejecución. Las unidades de competencia tienen un significado global y se les puede percibir en los resultados, lo que hace que su estruc-

turación sea similar a lo que comúnmente se conoce como objetivos; sin embargo, no hacen referencia solamente a las acciones y a las condiciones de ejecución, sino que su diseño también incluye criterios y evidencias de conocimiento y de desempeño (Iberfop-Oei, 1998 (4)).

Los contenidos deben responder a unas necesidades definidas por el nivel profesional y, en este punto, asistencia, investigación y docencia deben configurar una unidad funcional más que un «ménage à trois», donde la universidad debe estar presente junto al resto de los profesionales.

La realidad no nos permite ser optimistas a corto plazo; estamos ante un futuro imperfecto, que define no un tiempo verbal sino un horizonte inmediato; la fórmula mágica es trabajo en equipo, reparto de responsabilidades y claridad de ideas.

La colaboración entre distintas universidades y otras instituciones deben pasar del mundo de los deseos al mundo real y sólo así podremos aproximar nuestra realidad española a la del resto de la Unión Europea y la de los países situados en la vanguardia de la formación. Eso debe ser nuestra tarea y nuestro desafío.

BIBLIOGRAFÍA

1. LOWYCK, J. Teaching methods, knowledge, technology and assessment: an interlinked field? Paper presented at The Tuning Project, line 4: Tuning Educational Structures in Europe. [WWW document] from <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>.
2. JUDGE, H. (1990). The Education of Teachers in England and Wales. In: Gumbert, E. (ed.). *Fit to Teach. Teacher Education in International Perspective*. Atlanta: Georgia State University (7-30).
3. MALPICA, MARÍA DEL CARMEN, El punto de vista pedagógico, en Argüelles, A., (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, Limusa-sep-cncl-conalep, México, 1996. pp. 123-140.
4. MARTÍN DE LAS HERAS S, VALENZUELA A, VILLANUEVA E, MARQUÉS T, EXPÓSITO N, BOHOYO JM. Methods for identification of 28 burn victims following a 1996 bus accident in Spain. *J Forensic Sci* 1999, 44(2): 428-431.
5. IBERFOP-OEI, Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional, «Metodología para definir competencias», cinter/oit, Madrid, 1998.