



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MODALIDAD PRESENCIAL

ESTRUCTURA CURRICULAR (Líneas de Investigación)

Con base en los criterios sustentados en la presentación y explicación de los fundamentos curriculares del programa, para efectos de la formación de los investigadores en la Maestría se establece una interrelación entre los *campos, líneas y núcleos*, cuya interacción conforma el proceso curricular; se ha identificado, así, el espacio de actuación del investigador educativo como el Campo a estudiar en la Maestría: sus relaciones, sus fuerzas y sus efectos sobre los proyectos de formación de la institución educativa, campo que se aborda, de manera amplia, en las líneas de investigación, asumidas como estrategia curricular de carácter macro. A la vez, se reconocen las interrelaciones con los otros dos grandes campos: específico y de producción intelectual, que se convierten en la base de la estructura curricular del programa¹.

Presentaremos, de este modo, en el proyecto curricular, el tejido que establecen las líneas de investigación con los núcleos o proyectos que de ella se derivan, para efectos de la formación y práctica de los investigadores. Las mismas interrelaciones, se establecen entre cada una de las cuatro (4) líneas que soportan el programa y los núcleos que las conforman.

Así, las **LÍNEAS Y NÚCLEOS O PROYECTOS**, que conforman la estructura curricular de la Maestría en Educación de la Universidad de Pamplona son:

Línea El Discurso de la Educación Superior

Núcleos o Proyectos:

- 1) Pedagogía y Didáctica de las Disciplinas
- 2) La construcción del docente universitario como sujeto discursivo
- 3) El proceso curricular como construcción interdiscursiva
- 4) Evaluación y Acreditación Universitaria

Línea Educación Rural

Núcleos o Proyectos:

1. La Construcción de la Escuela Rural Alternativa
2. Proyecto Educativo Rural Comunitario
3. De la Autoevaluación a la Autorregulación de los Procesos Escolares

¹ Ver Documento General de Registro Calificado



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



Línea Infancia y Educación

Núcleos o Proyectos:

- 1) Infancia y Desarrollo Humano
- 2) Agentes y escenarios de la educación infantil
- 3) Educación Especial e Inclusión

Línea Educación-Comunicación-Cultura

Núcleos o Proyectos:

- 1) Formación docente en Medios Audiovisuales
- 2) Políticas de la Identidad en la era de la Información
- 3) Tecnología, Comunicación y Educación

El siguiente cuadro muestra la interrelación entre las líneas y los Núcleos, estructurando, de este modo, el proceso formativo; las líneas que, aparentemente, separan los núcleos vertical y horizontalmente, son líneas punteadas que señalan la continuidad e interacción entre los núcleos en el proceso de la formación. En la sección pertinente al Plan de Estudios, se observará, metodológicamente, el acercamiento a la construcción teórica y práctica, de estas relaciones:

DESCRIPCIÓN DE LAS LÍNEAS Y SU INTERACCIÓN EN EL PROYECTO CURRICULAR

La Maestría en Educación de la Universidad de Pamplona se propone constituir un espacio de formación investigativa que conjuga las instancias de reflexión, intervención pedagógica e investigación, en el campo de la actividad docente y la práctica investigativa. De ahí que esté soportada académica y curricularmente por la investigación de los diversos aspectos que conforman la práctica educativa

En esta perspectiva, se ha identificado el espacio de actuación de los educadores como el Campo a estudiar en la Maestría: sus relaciones, sus fuerzas y sus efectos sobre los proyectos de formación de las instituciones educativas, campo que se aborda, de manera amplia, en las líneas de investigación, miradas como estrategia curricular de carácter macro. A la vez, se reconocen las interrelaciones con los otros dos campos: específico y de producción intelectual que se convierten en la base de la estructura curricular del programa². En el Documento general, desde un criterio basado, inicialmente en el Artículo 4o del Decreto 272 de 1998, hoy en la Resolución 1036 de abril de 2004, pero que muestra una comprensión teórica que busca articular y no segregar categorías, se ha denominado a los componentes del Campo de formación investigativa del docente, Núcleos de Formación.

La estructura que tejen las líneas de investigación y los Núcleos, o Proyectos de formación investigativa dan razón de las problemáticas más relevantes de la educación, seleccionadas como las más pertinentes para la región y el país, desde los criterios planteados en la Justificación de la Maestría. Las líneas se consideran, no solamente en su relación con el desarrollo de la

² Ver Documento General de Registro Calificado



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



investigación sino que funcionan a modo de estrategia curricular de carácter macro del programa en la cual se inscribe la investigación de los aspectos fundamentales que implican una acción investigativa de los educadores. Así, por ejemplo, la Línea Discurso de la Educación Superior estudia y explicita los procesos de simbolización socio - cultural de la institución educativa; es decir, se dedica a la comprensión de cómo se construye y se realiza socialmente el concepto de universidad, mediante los procesos discursivos. El Núcleo que aborda la Construcción Discursiva del Currículo, se dedica al estudio de las relaciones que se ponen en juego y que permiten concretar una propuesta pedagógica particular en una institución educativa. El Núcleo Procesos de evaluación y acreditación, se dedica al análisis teórico, metodológico y pragmático de los procesos evaluativos en todas las instancias de la vida institucional, con el propósito de generar una cultura de la evaluación y de la autorregulación para la sostenibilidad de la cualificación de los procesos evaluados permanentemente.

Para el Programa de Maestría en Educación, cada uno de los Núcleos de Formación constituye un proyecto de investigación que indaga sistemáticamente sobre el tópico asumido y que irradia a la Maestría tanto en su estructura curricular como en las propuestas de formación investigativa y proyectos de los estudiantes. De ahí que cada proyecto se convierta en un espacio de formación cuya dinámica da vida a la propuesta académica del Programa. A continuación se describen las líneas y núcleos o proyectos que de ellas se desprenden.

LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DE LA MAESTRÍA:

El Discurso de la Educación Superior:

Esta línea está constituida alrededor de la reflexión y conceptualización del discurso pedagógico e intenta responder a preguntas tales como ¿Qué es el discurso pedagógico? ¿Cómo se constituye? ¿Cuál es su efecto en la constitución de identidades pedagógicas? ¿Cómo media en el proceso de constitución de formas de subjetividad? ¿Cómo se expresa en espacios diferentes a la Escuela? (familia, comunidad, región).

La reflexión igualmente se realiza en torno a su relación con los procesos de transmisión de la cultura en diferentes campos y agencias sociales, especialmente, en la familia y en la escuela. En este punto se ubican los análisis concretos sobre 1. Los procesos de socialización en la familia y la escuela, 2. El discurso instruccional y el discurso regulativo. 3. La estructura de la comunicación que en ambos contextos se producen en los procesos de aprendizaje y el análisis de las relaciones de poder y los principios de control que se producen en la ubicación de los sujetos en la distribución desigual de los significados escolares.

La línea sobre el discurso de la educación superior se concreta en un conjunto de investigaciones sobre aspectos conceptuales que examina las relaciones entre el discurso y el discurso pedagógico DP. Temas como la modernidad, la modernización y el DP en Colombia, las pedagogías de mercado, y el problema del discurso académico de la Universidad son objeto de este frente y, finalmente, también se examinan las relaciones entre el discurso pedagógico y el contexto escolar combinando un enfoque sociolingüístico y un enfoque pragmático. Estas últimas investigaciones se refieren a las realizaciones del discurso instruccional y del discurso regulativo en la escuela, al estudio de las relaciones entre los códigos sociolingüísticos y el aprendizaje escolar, al estudio del discurso del maestro, a la relación entre texto pedagógico e interacción pedagógica.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



La Línea ha ido creando un espacio para la investigación lo cual permitirá la realización de un trabajo socializado e interdisciplinario en la reflexión y profundización de lo que ocurre en las prácticas pedagógicas.

Justificación

La Línea de investigación *El discurso de la institución de educación superior surge*, en primera instancia, como soporte estructural al proyecto curricular del programa de Especialización en Pedagogía Universitaria de la Universidad de Pamplona, de manera que, gran parte de su realización se ha efectuado en el proceso de formación de los especialistas, el cual ha dado cuenta, en parte, de sus modos de asunción y práctica del saber pedagógico y el saber didáctico en relación con los procesos educativos, en otras palabras, de su competencia pedagógica en cuanto sujetos docentes universitarios.

En este sentido, el papel de la línea ha sido el de consolidar una base teórica que permita, a los investigadores en formación, abordar la pregunta por la naturaleza del conocimiento, particularmente del conocimiento escolar, dadas las profundas crisis y tensiones que le son actualmente propias, usando elementos teóricos y metodológicos de las distintas ciencias, de modo que sea posible analizar, desde una tal complejidad teórica, tanto la construcción social de las instituciones sociales, particularmente de la institución universitaria, como las relaciones que la universidad entabla y actualiza, de cara a las demandas de la sociedad en general y de la sociedad colombiana en particular, para el cumplimiento de las funciones que le son propias: docencia, investigación y proyección social.

En este proceso surge la pregunta obligada por los problemas de la construcción de las identidades sociales, en tanto que la respuesta a tal interrogante deriva en la actualización de los propósitos de formación de las nuevas generaciones; la construcción social de las identidades es necesaria de comprender dentro de las discusiones y debates propiciados en las ciencias sociales, dado el descentramiento sufrido por el concepto identidad.

Este abordaje se efectuará en la Maestría en Educación desde la línea de investigación, en relación con los núcleos, o proyectos de formación del programa y con las unidades de análisis seleccionadas como escenarios de posibles realizaciones de los mismos, en el ámbito de las prácticas pedagógicas universitarias.

La línea tiene una segunda relación con los problemas derivados de las distintas comprensiones y caracterizaciones de la producción discursiva. Así, se asume, en primer lugar, el discurso pedagógico, desde la perspectiva de Foucault, recontextualizada por Bernstein, en tanto dispositivo o sistema de reglas, que define las relaciones y modos de organización de los procesos educativos para efectos de reproducción y transformación de la cultura. Efectuamos, de este modo, un acercamiento al campo de la educación superior, entendido como campo de fuerzas (Bourdieu), en el cual los agentes y agencias educativas interactúan en permanente pugna por el control social, control, en primera instancia de carácter simbólico, de los significados. Es el espacio que permite la discusión acerca de la relación universidad y poder, hoy altamente erosionada por las nuevas comprensiones del poder surgidas desde el paradigma de la incertidumbre y el caos, encontrados como propios del orden y organización de la vida en el universo; nuevos modos de comprensión, caracterización y organización de las *realidades* que impactan el acercamiento a las mismas en y desde los distintos campos de recontextualización de las ciencias.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



El grupo de investigación *Discurso*, que soporta la línea, aborda, pues, la discusión en torno a categorías que, desde la esfera de lo gnoseológico, lo ontológico y lo epistemológico sustentan la circularidad y distribución del poder en las instituciones sociales, tales como *imaginarios sociales, imagen, discurso, enunciación, agenciamiento, acontecimiento, subjetividades*, procesos cuya comprensión y actualización requieren, a su vez, el acercamiento al campo del *Lenguaje* cuyo modo de asunción determina, en gran parte, la inserción de los discursos científicos, disciplinarios y de las profesiones, bien en la reificación del paradigma de la racionalidad moderna, bien en la movilidad e incertidumbre que supone la asunción del llamado paradigma de la posmodernidad crítica, y su apropiación o recontextualización en los distintos campos de las ciencias.

El acercamiento al campo del Lenguaje permite al grupo de investigación y a la línea, el establecimiento de la relación lenguaje-aprendizaje, relación que se asume como básica dado que los distintos sistemas de *representación* y de construcción de las realidades sociales (discursos científicos), pueden ser considerados como *Lenguajes*, y dada, por contundente, en el mismo sentido, la relación lenguajes-pensamiento. La línea y los proyectos de formación que de ella se desprenden abordan, así, nuevas comprensiones del lenguaje, particularmente la concepción translingüística, dialógica y polifónica, tal y como se asume desde la perspectiva de Mijail Bajtin.

Dada la relación, ya sustentada desde distintas posturas de las ciencias sociales, específicamente desde la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, la lingüística, entre los dispositivos lingüísticos y las relaciones de poder, o modos de inserción en un orden, las transformaciones actuales de las formas de distribución del poder, susceptibles de evidenciar desde nuevas comprensiones y prácticas del lenguaje, (lenguajes telemáticos) son de total interés para el grupo *Discurso* y la línea de investigación *El discurso de la institución de educación superior*, indagaciones asumidas por los miembros del grupo y en los proyectos de la línea.

Finalmente, la línea asume la necesidad de intervenir, en y desde su relación con la proyección social de la Universidad de Pamplona, los problemas educativos más relevantes de nuestra región de impacto, tales como la actualización de las y los maestros para dar respuesta a problemas actuales de la formación, expresos en las demandas planteadas desde el campo oficial del Estado a las instituciones educativas: el discurso y la formación en *competencias, competencias laborales, competencias ciudadanas*, entre otras, discursos claramente cooptados por el campo de las ciencias económicas y administrativas, altamente erosionado por las determinaciones que el modelo de desarrollo capitalista y el marco de la globalización les imponen; discusión de primer orden para la institución universitaria en cuanto le obliga a redefinir sus criterios y principios desde una concepción de la calidad que no atente contra su carácter de universalidad, función social y derecho constitucional a la educación.

Objetivos generales

- A. Comprender la estructura de relaciones que interviene en los procesos de formación universitaria.
- B. Proponer y validar modelos pedagógicos para la Universidad de Pamplona.
- C. Generar transformaciones en los modelos de formación de la Universidad.
- D. Fomentar el desarrollo de la investigación pedagógica en la Universidad.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



Objetivos específicos

- A. Establecer un campo de relaciones teóricas- metodológicas y pragmáticas presentes en la dinámica institucional.
- B. Proponer formas de observación y de sistematización de las diferentes estructuras presentes en la institución de educación superior.
- C. Identificar modelos pedagógicos que circulan en la institución universitaria.
- D. Reconocer las exigencias del campo de la educación superior para la construcción de un modelo pedagógico.
- E. Valorar desplazamientos en el dispositivo pedagógico y su impacto en la construcción de las identidades.

En el sentido y orden descrito en la presente reflexión, la línea asume la construcción de un documento que la exprese y que permita su permanente actualización y planteamiento de su prospectiva de desarrollo.

Núcleos o Proyectos de Formación de la Línea

PROYECTO 1: LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO DOCENTE UNIVERSITARIO COMO SUJETO DE DISCURSO

Justificación

Este proyecto se adopta como Núcleo de formación del Programa, desde la convicción teórica- metodológica y pragmática de que todo proceso de socialización está mediado por los procesos discursivos. Considerando la hipótesis vigotskiana de que el lenguaje es una instancia fundamental en el desarrollo del ser humano en el contexto socio- cultural y de que existe una relación estrecha entre el lenguaje y el pensamiento (Vigotsky, 1988), resulta evidente que la construcción social del espacio pedagógico es, además, un proceso discursivo que configura un campo teórico, filosófico y epistemológico que da razón de los procesos interactivos que tienen lugar en la institución educativa.

En esta perspectiva, el estudio del discurso como unidad básica en la constitución de las identidades pedagógicas sociales y como instancia generadora de campos discursivos particulares (como el pedagógico), que se realizan a través de géneros discursivos específicos (Bajtín, 1982), se hace necesario para la comprensión de las formas de organización y de circulación de los



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



saberes, de los valores, de los sujetos y de los lenguajes, en el campo de la pedagogía. Esta comprensión se convierte en una exigencia para el profesional de la educación, en tanto que le permitirá situarse como sujeto profesional y proyectarse como hacedor de la cultura educativa.

Propósitos

1. Comprender el discurso pedagógico como un espacio de estructuración intersubjetiva de significados, de relaciones y de identidades pedagógicas en la institución educativa.
2. Identificar el impacto de la construcción discursiva de la pedagogía en la constitución de la comunidad educativa.
3. Diseñar una metodología de análisis para el fenómeno discursivo, en relación con el discurso pedagógico, en tanto dispositivo básico en la reproducción y transformación de la cultura.

Desarrollo curricular del proyecto

Sobre las unidades de análisis: los tópicos que desarrollan el proyecto No 1 en el programa de Maestría en Educación corresponden a las unidades de análisis que se indagan en la perspectiva de la investigación. De ahí que se establezca una relación formativa en tales tópicos, desde los propósitos del programa y, a la vez, se plantea el espacio de investigación que soporta este componente curricular. En este sentido, el director del proyecto se convierte en el investigador principal del proyecto y en el coordinador de este Núcleo de formación. Los tópicos o unidades constitutivos de este Núcleo son:

- a) La construcción discursiva del sujeto educativo. Esta unidad pretende desarrollar un proceso formativo en torno a la naturaleza del discurso como unidad constitutiva del sujeto social: discurso e interacción intersubjetiva; discurso y constitución de las identidades sociales; discurso y estructuras de poder y de control socio – cultural; discurso y desarrollo intelectual del sujeto.
- b) Discurso pedagógico y saber académico. Esta unidad desarrolla una reflexión puntual: la relación entre disciplinas y espacio educativo. Desde esta perspectiva, la unidad se dedicará a la comprensión de los diferentes géneros discursivos y las construcciones de campos del saber académico. Se preguntará por la naturaleza del saber escolar y por las implicaciones de estos desarrollos en la formación de los investigadores en educación.
- c) Contextualización discursiva de la institución educativa. Esta unidad se dedicará a desarrollar un saber acerca de cómo se construye discursivamente la institución educativa, particularmente la institución universitaria: Cómo se genera la identidad de esta institución social, qué factores inciden en esta configuración y cómo se proyecta la institucionalización social de la comunidad educativa. Como consecuencia de las anteriores reflexiones, esta unidad intentará construir una identidad del profesional de la educación, desde un punto de vista filosófico, epistemológico y pragmático. Al respecto, Bernstein (1998) plantea que la identidad profesional resulta de insertar una carrera en una base colectiva que trascienda el mero contexto local de la disciplina o profesión, proceso que es del orden interno, o de lo subjetivo y que supone una actualización permanente, de carácter histórico, ético y político.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



El estudio de esta relación permitiría comprender los diferentes tipos de identidad pedagógica que se constituyen al interior de las distintas carreras o profesiones en relación con la base colectiva o local.

PROYECTO 2: EL CURRÍCULO COMO CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA

Justificación

Este proyecto se adopta como Núcleo de formación del Programa de Maestría teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales en torno al problema del currículo: a) Una dimensión crítica encaminada a conceptualizar el currículo como espacio de prácticas discursivas cuyo propósito particular es la formación de sujetos sociales. En este sentido, es de vital importancia concebir el currículo en sus dimensiones histórica, epistemológica, teórica y práctica, con miras al desarrollo de una propuesta curricular que responda a las exigencias de los requerimientos actuales para la educación superior. b) Una actitud de análisis y evaluación frente al funcionamiento actual de los procesos curriculares en las instituciones de educación superior. Esto, con el propósito de preparar al estudiante de la Maestría para la asunción de una actitud crítica e innovadora, en el ámbito de las actuales prácticas curriculares en nuestro contexto nacional.

Desde este punto de vista, es evidente que la posibilidad de impactar los procesos curriculares exige una actividad investigativa y reflexiva permanente por parte de profesores y directivos, en cuyas manos está la realización de las propuestas educativas en las instituciones. Complementariamente, esta actividad permitirá que cada institución construya propuestas curriculares adecuadas a su contexto local y global, capaces de dialogar con una teoría curricular amplia, moderna y constructiva.

La línea pretende, así, avanzar en la construcción de las bases teóricas, conceptuales y metodológicas de un Modelo Pedagógico Integrado que caracterice la dinámica formativa de las instituciones educativas. La innovación, la creatividad y las posibilidades de cambio y replanteamiento de la actual cultura académica pasan por afectar las estructuras curriculares actualmente predominantes en la realidad escolar.

Asumir el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular como acciones eminentemente investigativas advierte la necesidad de problematizar los modelos y diseños curriculares que predominan en la actualidad, con una intencionalidad muy clara de debilitar el énfasis instrumental y procedimental que se le ha dado a las políticas curriculares en Colombia.

Esta línea se propone caracterizar a la investigación como el soporte fundamental del Proceso Curricular; de ahí, que fenómenos como la pertenencia social y la pertinencia académica de las estructuras curriculares se convertirán en referentes orientadores de los proyectos y acciones investigativas que surjan como resultados tangibles de su desarrollo. La conformación de equipos de investigación garantizará el desarrollo y la producción de esta línea. La integración curricular, la construcción de alternativas curriculares, la deconstrucción curricular, la investigación curricular y otras manifestaciones de la problemática inherente a la cultura académica actual, se asumen como indicadores iniciales de la consolidación de esta línea.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



Propósitos

1. Conceptualizar una noción de currículo, en tanto construcción discursiva, en la perspectiva de una teoría crítica del mismo.
2. Comprender y problematizar el marco de relaciones involucradas en una propuesta curricular moderna.
3. Estudiar las manifestaciones curriculares presentes en la institución de educación superior.
4. Diseñar estrategias permanentes para la investigación y análisis del fenómeno curricular

Desarrollo curricular del proyecto

Sobre las unidades de análisis: los tópicos que desarrolla el proyecto No 2 en el programa de Maestría, de la misma manera que en el proyecto No 1, corresponden a las unidades de análisis que se indagan en la perspectiva de la investigación. Por ello, se establece una relación formativa para los estudiantes en tales tópicos, desde los propósitos del programa y, a la vez, se plantea el espacio de investigación que soporta este componente curricular. Así mismo, el director del proyecto oficia como investigador principal del proyecto y como coordinador de este Núcleo de formación. Los tópicos o unidades constitutivos de este Núcleo son:

a) Currículo y modelos pedagógicos. Esta unidad indaga particularmente dos problemas: las categorías pedagógicas que definen el currículo y el lugar que ocupa el currículo en el modelo pedagógico. Esto, por cuanto se comprende que el currículo constituye la manifestación más importante de un modelo pedagógico: produce un lenguaje especial, sustenta paradigmas particulares y genera un espacio de relaciones propio del ámbito curricular. Todo ello, a partir del supuesto de que las relaciones epistemológica, filosófica, teórica y socio-académica que comporta una propuesta curricular están definidas desde una concepción de hombre social, en el seno de una teoría pedagógica y, por supuesto, determinan identidades profesionales y pedagógicas por construir.

Por lo anterior, esta Unidad indagará también, sobre las tendencias modernas del currículo y su impacto en el contexto pedagógico.

b) El diseño curricular o la expresión del sujeto integral. Esta unidad pretende desarrollar una teoría de la construcción del sujeto social, desde la perspectiva de los fines de la educación superior. En este sentido, se indaga por la relación entre las prácticas sociales, los procesos de aprendizaje y los problemas de la enseñanza. Es decir, que la unidad se dedicará a explorar y explicar cómo se construye la comunidad académica y cómo se configuran las diferentes profesiones, desde la perspectiva de la estructuración y puesta en escena del currículo en el contexto de la institución universitaria

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, uno de los desarrollos particulares de esta unidad será la reflexión, la indagación, la sistematización y la propuesta de intervención, en el contexto del problema del diseño curricular. Aspectos como la relación saberes disciplinares-



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



saberes escolares, procesos de aprendizaje-procesos de enseñanza, desarrollo tecnológico– procesos intelectuales en la formación profesional serán objeto de la formación en esta unidad.

c) Administración curricular en la universidad: implicaciones teóricas y prácticas.

Esta unidad se dedica a establecer la relación Universidad–sociedad. En este sentido, explica e interpreta los diferentes aspectos de orden social, económico, político y jurídico que intervienen en la constitución y funcionamiento del sistema educativo de nivel superior. Tales aspectos configuran y estructuran a la institución educativa como el espacio socio- cultural de tipo profesional que expresa los propósitos y metas de una sociedad en progreso.

En esta perspectiva, la problemática de la educación superior es el tema de esta unidad y es, también, el campo de reflexión general del docente universitario. Esto por cuanto la comprensión de los factores sociales que determinan a la institución universitaria, permitirá al docente situarse y posicionarse en el contexto de la educación superior como un sujeto crítico que promueve cambios y que es consciente de las implicaciones sociales de la formación universitaria de tipo profesional.

PROYECTO Nº 3: EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

Justificación

La Evaluación ha adquirido recientemente en el país una gran importancia no sólo de cara al desarrollo de los mandatos constitucionales y legales que obligan al favorecimiento de la calidad y el mejoramiento de la Educación, sino frente a la necesidad de crear nuevas formas de análisis e interpretación de la formación y desarrollo de la competencia académica de los estudiantes.

En este sentido el campo de investigación sobre la Evaluación y la Acreditación se ha ido fortaleciendo lentamente, no sólo con reflexiones sistemáticas sobre las acciones de los aprendices en las formas de acceso al conocimiento, sino también sobre los tipos de competencias que se adquieren y desarrollan en tal proceso.

El Núcleo de investigación sobre evaluación y acreditación pretende avanzar en la profundización de estos temas y generar:

1. Alternativas que conduzcan al mejoramiento de las condiciones de ejercicio pedagógico de profesores y a la transformación de los aprendizajes de los estudiantes.
2. Un mayor conocimiento de la organización académica y curricular de los programas de formación.
3. Propuestas que permitan transformar la calidad de los programas académicos a partir de su reestructuración con base en nuevos principios curriculares, pedagógicos y evaluativos.
4. Niveles institucionales de apoyo al proceso de formación y organización alternativa de los programas académicos.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



La actualidad de este Proyecto se debe igualmente a la necesidad de comprender los procesos de acreditación y evaluación institucional a la luz de la transformación de las relaciones entre el Estado y la Universidad, y las formas que adoptan las diferentes expresiones de dicha relación.

De este modo, este proyecto tiene su razón de ser como Núcleo de formación de la Maestría, a partir de dos criterios básicos: a) *Un criterio de coherencia interna para el programa*. Es decir, se plantea un programa de formación de investigadores en educación desde la perspectiva del desarrollo de procesos pedagógicos de calidad. Procesos que habrán de ser valorados continuamente, en relación con el desarrollo de los propósitos de formación de la Maestría. Y,

b) *Un criterio de coherencia externa para el programa*. Este criterio se refiere particularmente a la labor del programa en cuanto al establecimiento de parámetros para la evaluación de los desarrollos del programa en relación con los procesos investigativos, con las políticas institucionales, con las proyecciones del programa en el espacio laboral de los docentes universitarios de la región y del país y con las proyecciones académicas y sociales del programa. Este segundo criterio se encuentra enmarcado en los llamados procesos de Acreditación, o de aseguramiento de la calidad, o de cumplimiento de las funciones constitucionales de “inspección y vigilancia” que, según el CNA, la CONACES y demás organismos competentes, fundamentan “el reconocimiento por parte del Estado de la calidad de las instituciones de Educación Superior y de los programas académicos”.

Propósitos

1. Construir un marco de referencia sobre la noción de evaluación por procesos.
2. Establecer el lugar de la evaluación en el diseño y desarrollo curricular en la institución universitaria.
3. Proponer y validar criterios de evaluación, de autoevaluación y de autorregulación para la educación superior.
4. Definir parámetros para el desarrollo de una cultura de la acreditación y de la autorregulación en la institución universitaria.
5. Diseñar estrategias para la investigación y análisis de la actividad evaluativa.

Desarrollo curricular del proyecto

Sobre las unidades de análisis: el proyecto No 3, igual que los dos anteriores, también se constituye en un Núcleo de formación dentro del programa de Maestría en Educación. Así, en su desarrollo curricular se identifican como unidades o problemas a desarrollar en el Núcleo, los aspectos que en el proyecto investigativo son las unidades de análisis. Tales unidades trabajan particularmente los problemas relacionados con la docencia universitaria y la calidad de la educación; las políticas educativas que determinan la regulación de la educación superior en el contexto internacional y, particularmente en la sociedad colombiana; los modos de inserción de tales políticas en las normativas estatales; la constitución de los programas académicos y su impacto en el contexto profesional, laboral y económico del país; los programas de educación superior y como procesos



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



de innovación en la formación profesional y el impacto pedagógico de sus propuestas educativas. Los tópicos o unidades constitutivos de este Núcleo son:

a) Evaluación y cualificación de la práctica pedagógica.

Esta unidad reflexiona sobre las características del Campo de la Educación, sus relaciones y las condiciones profesionales de quienes desarrollan los procesos pedagógicos. Esto, con miras al establecimiento y comprensión de los factores que inciden en la configuración y funcionamiento del espacio educativo, con el propósito de diseñar criterios para la evaluación permanente de los procesos pedagógicos institucionales y profesionales.

Particularmente, se pretende incidir en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, en el marco de una comprensión profunda de las implicaciones de la actividad docente, tanto desde el punto de vista filosófico, como ético político y social. Así, la formación en esta unidad y la indagación investigativa, propenderán por la identificación y análisis de estilos de prácticas pedagógicas presentes en la institución universitaria y en el diseño y puesta en escena de propuestas de evaluación de las innovaciones de tales prácticas. Lo anterior, en consonancia con las exigencias de la Ley 30 de 1992, de la Ley 115 de 1994 y del recientemente creado Sistema Nacional de Acreditación que proyectan “la necesidad de reconceptualizar la función y el perfil del profesor universitario, en aras de la transformación de su compromiso institucional y de las formas de participación y de gestión pedagógica y administrativa” (Díaz, M., 1998).

b) Estilos de evaluación e impacto en los procesos educativos

Esta unidad se dedica a la identificación y estudio de los diferentes modelos de evaluación presentes en las instituciones universitarias. Establecer modelos desde un punto de vista teórico y práctico permitirá: a) una reflexión crítica sobre la teoría de la evaluación y sobre las prácticas evaluativas institucionales. b) abrir un campo de investigación sobre el impacto que los procesos de evaluación tienen sobre la formación de los profesionales en las universidades. c) formular criterios para la evaluación del desarrollo de competencias en los distintos campos de formación universitaria, en concordancia con los principios de flexibilidad curricular y de desarrollo procesual de competencias en los distintos campos de formación profesional. d) generar pautas para la evaluación del impacto de los procesos institucionales en la formación de los estudiantes universitarios, desde los criterios de la evaluación participativa.

c) Evaluación y competitividad en la educación superior.

Esta unidad se propone desarrollar un proceso formativo en los estudiantes de la Maestría en Educación, en la *relación procesos de evaluación – procesos de acreditación* en la institución universitaria. En este sentido, se propende por la construcción de un referente teórico, normativo y metodológico que permita comprender la estrecha relación entre calidad de los procesos institucionales (administrativos, académicos, investigativos y de proyección a la comunidad) y competitividad de los programas de formación universitaria ofrecidos por una institución de educación superior, en el marco del desarrollo científico y tecnológico de un país.

Desde esta perspectiva, la unidad pretenderá establecer, desarrollar y validar pautas y criterios para la puesta en práctica de procesos de evaluación, en el contexto de las exigencias internas y externas que se le plantean a la institución universitaria. Tales pautas y criterios habrán de ser el



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



resultado de la actividad investigativa en este tema; es decir, que la indagación permanente de este tópico será una praxis que permita una construcción paulatina, contextualizada e iluminada teórica y metodológicamente y que pretende ser un aporte fundamental para la institución universitaria.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN Y DESARROLLO RURAL

El mundo contemporáneo se caracteriza como el mundo de la globalización y de la economía neoliberal. En este orden de ideas, la globalización ha sido definida desde diversas perspectivas: o como la aldea global, para hacer referencia a que gracias al desarrollo científico y de las nuevas tecnologías la posibilidad de comunicación inmediata entre los puntos más alejados del planeta es real, y en este sentido, la globalización integra. Para otros, la globalización, detrás de la imagen de aparente integración y mundialización de la economía, realmente acrecienta las diferencias, convirtiéndolas en jerarquías y creando una brecha posiblemente insalvable entre la minoría de los más ricos y la gran mayoría de los más pobres.

Respecto a la economía neoliberal que se implementa en los diversos rincones del mundo, en grados también diversos, podemos sintetizar sus características en las reformas estructurales de la economía y del Estado, reformas consistentes en la ampliación del espacio económico para favorecer el interés privado, con las consecuencias de apertura económica y de abandono por parte del Estado, tanto de sus políticas proteccionistas como de gestión de lo social.

En América Latina, dicen algunos críticos, estas reformas pueden acarrear consecuencias de poder, económicas y culturales sobre el mundo rural. Específicamente en lo que hace referencia a la apertura económica, al parecer, agudiza los problemas de concentración de la tierra y la proyecta hacia nuevas formas de tenencia relacionadas con el capital financiero y agroindustrial internacional, así como la mayor concentración del capital en los diversos sectores que integran los sistemas agroalimentarios, la provisión de nuevos insumos y tecnología agropecuaria y la transnacionalización de segmentos importantes del sistema agroindustrial.

En este contexto, lo rural aparece más como una noción que como concepto; noción de la cual forman parte un conjunto de características étnicas, culturales, sociales, económicas, administrativas, físico-naturales y visuales³. Por eso lo rural no es algo homogéneo, ni tan siquiera en un mismo continente, ni un mismo país y, en muchas ocasiones, en una misma región. Se puede hablar de espacio rural en sectores periféricos de algunas capitales o incluso de poblaciones que tienen características más rurales que urbanas. Su base agraria, nos puede dar una idea más clara de lo que es lo rural; sin embargo, también podríamos encontrar espacios en los que no es posible una explotación de recursos agrícolas o ganaderos y también se trata de espacios rurales, ya que no son urbanos. En el mundo de hoy, a lo agrario y a lo natural se añaden otras funciones relacionadas con importantes servicios: conservación de la naturaleza, los espacios verdes, los recursos ecológicos, recreativos, turísticos y el equilibrio territorial.

Es necesario agregar que en el ámbito rural la relación con la naturaleza favorece un entendimiento directo y vivencial del medio ecológico; también que la identidad cultural es específica y se manifiesta en la influencia decisiva de la estructura familiar sobre la actividad de sus gentes y la organización del trabajo.

³ DÍAZ, Guillermo y otros. Formación Económico y Productiva. Grado 11. MEN- Universidad de Pamplona. 2004



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



Entonces, podemos pensar el espacio socio-cultural rural como una forma especial de interrelación dinámica y compleja entre, por una parte, un conjunto de elementos pertenecientes al ambiente natural como tierra, agua y clima, y por otra parte, factores humanos: psicológicos, culturales, sociales, económicos, legales, institucionales y políticos que producen tantas especificidades como variaciones en sus elementos constitutivos se presenten, a la vez que exigen una visión diferente del desarrollo.

En América Latina y, consecuentemente en Colombia, estos fenómenos de la globalización, implican problemas de poder, de cultura y economía para el mundo rural. Las relaciones de colonialismo interno (García:1968) de lo urbano hacia lo rural ya existentes, asumen nuevas formas: en lo económico, la internacionalización de la economía amenaza la seguridad alimentaria, mientras que en lo político se mantienen las formas tradicionales de dominación. En lo cultural, como bien observa Martínez (2004), la globalización pretende uniformar y estandarizar el planeta colocando la cultura rural y sus diversas características y manifestaciones al borde de la extinción, para lo cual, el modelo de escuela urbana transferido al mundo rural, sirve de mediación para la dominación cultural.

En tanto la comunidad rural está asociada a un espacio o territorio delimitado, (vereda) en la cual las relaciones con la naturaleza, las creaciones materiales y las formaciones sociales, no sólo se asumen como una realidad, sino que generan, además, una interacción en donde las relaciones afectivas se mantienen, la comunidad rural debe ser reivindicada, como lo señala Alfonso Torres (2002:95), como una “categoría empírica, teórica y propositiva para interpretar y encauzar ciertas relaciones prácticas, modos de vida, tradiciones y costumbres, lo cual puede a su vez connotar la conformación de una identidad, vínculos y proyectos sociales propios.

En este contexto, la noción de desarrollo tal como ha sido asumida hasta el presente, debe ser puesta en cuestión, dado que corresponde a una teoría y una práctica colonialista (Escobar: 2000) que, en tanto discurso, ha contribuido a configurar la realidad. A partir de la noción positivista de la historia concebida por etapas que todos los países deben recorrer, historia en la que los países occidentales constituyen el modelo a seguir en tanto han logrado el máximo grado de desarrollo y bienestar, se ha difundido una falsa idea de futuro que solo se logrará si se hacen los sacrificios necesarios para lograrlo (Mires:1996), uno de los cuales consiste en eliminar ancestrales y exitosas prácticas de producción social a favor de procesos industriales y requerimientos del mercado, que a la larga solo benefician a reducidos e identificables grupos de la sociedad.

Así, el desarrollo en lo rural se redujo a un proceso de modernización -la revolución verde- que solo sirvió para incorporar al consumo de las transnacionales agroindustriales a los productores del agro y que, por una parte, lesionó las formas de producción que si bien eran tradicionales eran producciones limpias y garantizaban la seguridad alimentaria y una forma de vida acorde a las necesidades de sus habitantes; por otra parte, trajo como consecuencia la diferenciación consistente en el empobrecimiento de los sectores que no acogieron de manera inmediata estas tecnologías, paralela al posicionamiento y enriquecimiento de los sectores que sí asumieron el consumo de químicos en su actividad productiva. De este modo, las áreas rurales incorporadas se vieron invadidas por relaciones de producción y lógicas de vida que nada tenían que ver con sus realizaciones ancestrales. Terminaron siendo excluidas y expoliadas (Rubio, 1996).



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



En este estado de cosas, una cuestión importante es plantearse cuál es el objeto del desarrollo rural, es decir, hacia dónde se pretende llegar en relación con los territorios y las personas de las comunidades rurales.

Es la búsqueda de los recursos y lógicas de acción, la reunión de los retos, de las medidas e iniciativas adecuadas y apropiadas para ayudar a mejorar y transformar lo cultural, lo económico, lo social, lo ecológico y la calidad de vida en las zonas y comunidades rurales. De este modo, el desarrollo rural supone la búsqueda dinámica de la sostenibilidad y la perdurabilidad de las comunidades rurales, que se puede materializar y lograr a través de:

- La sostenibilidad y perdurabilidad ecológica y del medio físico y natural.
- La sostenibilidad y mejora de la dinámica demográfica.
- La sostenibilidad y perdurabilidad sociocultural en las zonas rurales.
- La sostenibilidad y mejora económica y de la calidad de vida a través de la equidad, y de un desarrollo eficiente.

En este sentido, el desarrollo rural tiene que hacer frente a nuevas situaciones y retos, relacionados con la globalización de la economía, la mundialización de la competitividad y los intercambios, unas mayores exigencias por parte de los consumidores en cuanto a diversidad y calidad de los productos, y las influencias de la ampliación comunitaria. La base y el papel fundamental de una política agraria y rural debe ser la cohesión territorial, cultural, económica y social de las comunidades rurales.

El sector rural colombiano aparece, en este escenario, como un ámbito que requiere explicaciones, propuestas y desarrollos específicos, acordes con su propia diversidad, naturaleza y condiciones de existencia, ya que aquí se tejen fenómenos de distintos ordenes que lo configuran y lo determinan en múltiples posibilidades de desarrollo.

Ahora bien, si la pretensión del sistema educativo es atender con pertinencia las demandas educativas de los colombianos en su diversidad (Ley General de Educación), hay suficientes inquietudes cuando se asume esta tarea sin una claridad conceptual que garantice el cumplimiento de los buenos propósitos. Por su parte, cada día las comunidades rurales, desde sus propias características, demandan de las instituciones educativas respuestas formativas pertinentes con las expectativas de mejoramiento de sus condiciones particulares de vida.

En ese sentido la escuela debe crear un espacio en donde el mundo cotidiano pueda dialogar con el mundo de la escuela, interactuando con los "otros" con otras culturas, con otras formas de vida. Y si entendemos que las culturas son prácticas de vida que dinamizan las relaciones entre los actores sociales de las comunidades en las cuales se reconocen sus tradiciones, entonces bien podríamos afirmar que uno de los factores que permiten generar calidad de vida y propuestas de desarrollo para y con la comunidad, es la escuela.

Por consiguiente, esta no puede ser cualquier escuela, sino una escuela pertinente y propositiva identificada, entonces, desde la perspectiva de la pedagogía crítica. La teoría crítica, dice Magendzo (2000), es el resultado del trabajo de un grupo de analistas socio-políticos ligados a la Escuela de Frankfurt, que plantean la emancipación como el desarrollo y la toma de una conciencia crítica que problematiza las relaciones sociales, especialmente en lo que tienen que ver con las relaciones de poder y la racionalidad instrumental.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



Importantes pedagogos como Freire, MacLaren, Apple y Giroux, entre otros, han incorporado la teoría crítica a la educación, especialmente en lo que tiene que ver con los procesos de enseñanza, aprendizaje y construcción del conocimiento. Ello ha permitido poner en cuestión asuntos de la vida escolar que tienen que ver con la reproducción de las iniquidades y las injusticias sociales, el control del poder y del conocimiento y sus efectos en el control de la riqueza social.

Por todo lo expuesto, se hace necesaria la construcción de una Escuela Rural Alternativa –ERA– que genere la posibilidad de construcción de proyectos de vida, de mundo, articulando su propia cultura, sus tradiciones, sus costumbres, su memoria con las prácticas culturales de otras personas y comunidades, promoviendo desde adentro transformaciones sociales, económicas y políticas mutuas.

Por lo tanto, una escuela y una propuesta educativa alternativa es aquella que se asienta y asume la naturaleza y las características del contexto en el que opera, problematizándolo, constituyendo así una mirada crítica y propositiva de los diversos aspectos de dicha realidad, incluidas las premisas que guían su desarrollo. Es, por lo tanto, una escuela que permite la expresión de la cultura local y regional y asume el conocimiento como medio para la formación integral de los seres humanos y para la cualificación de las condiciones de vida.

Por todo lo expuesto, el propósito central de la línea de investigación es abrir un espacio de reflexión y de comprensión del mundo rural desde la escuela como medio de integración con el mundo de la vida y con la comunidad contribuyendo, desde esta perspectiva, al esclarecimiento conceptual y a la necesaria determinación de nuevas y mejores políticas educativas, pertinentes con los problemas y expectativas de su desarrollo.

La línea de investigación en Educación y Desarrollo Rural busca entonces, construir elementos de reflexión acerca de cómo puede contribuir la educación rural al desarrollo de la comunidad a partir de ella misma y del reconocimiento de su identidad cultural, es decir, de su comprensión fundamental como expresión humana y como acumulado de realizaciones y expresiones tanto materiales como espirituales.

Por consiguiente, cómo entender y hacer realidad la articulación entre educación y desarrollo rural, constituye el contenido estructural de esta línea de investigación, partiendo de la consideración de que esta articulación es de doble vía: de una parte la comunidad demanda de la educación la construcción de saberes y estrategias para su desarrollo y de otra, la escuela busca incidir de manera efectiva en la realidad en la que actúa, generando en la comunidad reconocimiento y compromiso para transformar su realidad.

En esta perspectiva, la línea de la investigación está fundamentada en los siguientes criterios:

- La escuela que tenemos en el campo no es una escuela rural, sino una escuela urbana en el campo, lo que impide la expresión y el desarrollo de tradiciones culturales de las comunidades rurales. De este modo, la relación del mundo rural con el urbano se presenta en términos de colonialismo cultural, consistente en que la ciudad impone una cultura dominante, estructurada política y socialmente de manera diferente, creando una mezcla de tradicionalismo y modernización que viene de afuera y que asume nuevas formas con la globalización y el neoliberalismo.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



- La escuela asumida en su propio contexto -lo rural- plantea la necesidad de construir conceptualmente la especificidad del mundo rural que permita no solo la integración de la escuela y el mundo de la vida, sino la posibilidad de desarrollar claridad conceptual sobre políticas educativas pertinentes con las necesidades y expectativas de su desarrollo.
- De la misma manera, en esta propuesta de articulación, la escuela debe constituirse en espacio en donde el mundo cotidiano, el mundo de la vida, pueda dialogar con el mundo de la escuela y construir desde allí principios de identidad al interior de la comunidad, de socialización como apertura a la alteridad, a la intersubjetividad y a la diferencia y de racionalidad como expresión del pensamiento.
- Comprender cómo la escuela en cierta medida es reveladora de la temporalidad y la espacialidad que se vive en ella y en el contexto rural y desde allí identificar el tiempo y el espacio en los que otros viven. (país, región, localidad).
- Es necesario pues proponer para el mundo rural una pedagogía reflexiva y creativa, es decir, una pedagogía crítica, que integre a los actores del mundo escolar/rural. Una escuela que desarrolle su propio sentido, que construya identidad, que cree una pedagogía de la pregunta y no de la respuesta: La escuela debe ser un canto alrededor de la libertad.

DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA EL SECTOR RURAL

El problema de la formación de maestros para el sector rural, se plantea alrededor de preguntas como:

- ¿Qué significa educar para lo rural en un mundo globalizado y neoliberal?
- ¿Qué tipo de ser humano estamos realmente formando?
- ¿Qué tipo ser humano debemos formar?
- ¿En qué tipo de comunidad y para cuál sociedad se está formando?

La formación de maestros investigadores para el ámbito rural implica mirar la escuela desde dos frentes:

Una, la mirada desde lo oficial-urbano que ve la escuela como reproductora/transformadora de la sociedad y otra, la mirada alternativa, que ve la escuela como transformadora de su comunidad. Para esto, la escuela ha de pensarse y gestionarse como organización comunitaria inteligente y, a la vez, desde el desarrollo local comunitario., entendido como desarrollo interno y descentralizado que reivindica la diversidad, flexibilidad y participación activa de la comunidad en la toma de decisiones; un enfoque de desarrollo local centrado en las capacidades humanas y la utilización adecuada de los recursos locales (naturales, técnicos, financieros, entre otros) para la construcción de un desarrollo humano sostenible antes que un crecimiento económico desbordado, y, finalmente, un enfoque local ágil para promover la generación de calidad de vida, que facilite y



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



promueva una activa participación y concertación entre todos los actores involucrados y la comunidad en general⁴

Los agentes educadores y la transformación de la cultura rural.

El quehacer educativo tan lleno de complejidades debe responder a acciones que transformen las realidades tanto humanas como materiales de las comunidades rurales. Por tanto, cada momento, cada grupo humano, cada contexto requerirá de la innovación, la creatividad y la inspiración del educador.

Los agentes educadores, los nuevos saberes, y la construcción de nuevos conocimientos.

Hoy, el desarrollo sostenible de los pueblos depende en gran medida del conocimiento como insumo y fundamento para la transformación y/o construcción de la realidad. Por tanto, la escuela está llamada a cumplir un papel fundamental en la configuración de la racionalidad y de los imaginarios que harán posible la sociedad y el país que deseamos. En consecuencia, para atender los retos de los procesos evolucionarios del conocimiento y de las demandas de las comunidades, desde la función educadora, se hace necesario que los docentes se sitúen dinámicamente con respecto a estos y con sus posibles aplicaciones en sus contextos de desempeño. Todo eso significa, para la maestría en Educación Rural, que los estudiantes asumirán como uno de núcleos problemáticos de formación el “conocimiento del conocimiento” de todos aquellos saberes que de manera puntual se presentan en el escenario teórico, a nivel regional y mundial, en torno a las cuestiones relacionadas con lo rural a nivel general y a la educación rural en términos particulares.

Los agentes educadores y la nueva institucionalidad

Los procesos de modernización del estado y de la organización social, lo mismo que la incorporación de propuestas de modernidad en los sistemas educativos de países como el nuestro, requieren de una nueva disponibilidad organizacional de la institución educativa y de una renovada cultura institucional. Esta Institución necesita ser más dinámica, ágil, eficaz y eficiente; requiere incorporar procesos eficientes de planificación para la elaboración de proyectos institucionales pensados y construidos participativamente en función de las demandas de formación determinadas por las comunidades, las expectativas de desarrollo y las propuestas de modernidad pertinentes para los avances requeridos. En consecuencia, los alumnos de la maestría también deben asumir como uno de los núcleos problemáticos la comprensión de la institución educativa en todas sus dimensiones de tal forma que puedan asumir la investigación educativa en este campo y los desempeños pertinentes para el fortalecimiento institucional.

Los agentes educadores y la construcción de tejido social.

La educación, como parte del sistema estatal, tiene el compromiso de formar los ciudadanos responsables de ejercer la convivencia y la construcción de nuevo tejido social. Hoy, la constitución hace posible la participación de los ciudadanos en todos los ámbitos de decisión pública, lo cual requiere de sujetos formados para asumir con responsabilidad este derecho o deber. En consecuencia, todos los educadores están en la obligación de comprender su papel en esta misión y por lo tanto tienen el compromiso de formarse en el ámbito político, al margen de su perfil

⁴ Adaptado de: DESARROLLO LOCAL. Beatriz Elena Araque Tobón. Escuela de formación para la convivencia, la democracia y la productividad. Bello, Antioquia, Colombia, 2001



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



disciplinar.

Estas razones justifican la decisión de incorporar como uno de los núcleos problemáticos para los estudiantes de la Maestría el papel de los maestros y de las instituciones educativas en la construcción de nuevos y mejores tejidos sociales, implicados en la construcción de la Escuela Rural Alternativa.

La Escuela Rural Alternativa

Intentar una reflexión teórica sobre la educación implica problematizar una serie de elementos como mitos, rituales y una gran diversidad de paradojas que se van construyendo social e históricamente. En este contexto cultural, la educación va siendo actuada cotidianamente por los niños, las niñas, los(as) jóvenes y los adultos en unas relaciones que pueden fracturar y fracasar si no son debidamente tenidas en cuenta por la comunidad de la cual hacen parte.

La educación rural no puede concebirse en el vacío histórico ya que ella resulta perfectamente incomprensible sin sus correspondientes referentes espaciales y temporales. El proceso educativo rural se da en el marco de una comunidad y de una cultura y supone la modificación de los actores involucrados. Se trata de transformaciones con cierto grado de perdurabilidad que afectan al individuo y a la comunidad. Es en este sentido que pensamos a la educación como una práctica social.

Por ello, todo concepto sobre educación solo puede ser elaborado a partir de una lectura del contexto socio-histórico en el cual se desarrolla y estaría determinado por los fines a los cuales está encaminado su accionar educativo.

La educación como proceso en el cual se forma una determinada cosmovisión, una manera de ver el mundo, propone la formación de identidades sociales válidas y legítimas dentro de una comunidad, fijada en prácticas simbólicas como el lenguaje, las tradiciones, las costumbres, los rituales y las normas, produciendo resultados que se concretan en formas de vida mediante las cuales los actores sociales de la comunidad se comunican y se comprenden o provocan el odio.

Una verdadera comunidad se construye en la medida en que la “capacidad de reconocer al otro y al otro como comunidad, es posible y a la vez imposible, porque lo posible es lo que está por hacerse y lo imposible es lo que ya está hecho y es sabido, es lo que está dado en el contrato entre los hombres...lo que hay que inventar es lo posible. Hay que soñar comunidades, porque ellas no están dadas, no nos son inmanentes, sino que hay que hacerlas”.⁵

De ahí la perspectiva sociocultural que debe tener la educación como un proceso Endo cultural que permite incorporar y significar las formas particulares como la comunidad vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida dadas; es a partir de estas circunstancias como se puede renovar o transformar la vida sociocultural. El hombre y la mujer se desarrollan como tales, sólo y en función de las necesidades, deseos e intereses individuales y colectivos- en el marco de una cultura- que requiere de ellos(as) para su continuidad y avance histórico; avance que se dará en forma de ruptura o evolución pero que implica el cambio como concepción básica que sustenta no solo todo proceso educativo, sino toda interpretación de la educación.

⁵ González H. Oscar Jairo. (2001) Las otredades. Literario Dominical El Colombiano. Medellín.Colombia



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



Al mismo tiempo, la educación y de manera especial la educación escolar se vuelve relevante como estrategia para: conservar o reproducir y renovar o transformar la vida de los hombres y mujeres de la comunidad. En este marco, la tarea de la escuela es central como mediación entre el conocimiento escolar y las posibilidades de transformar, a partir de las exigencias socioculturales, las concepciones del mundo y de la vida de la comunidad.

Varias son las perspectivas posibles para abordar la conceptualización de la educación. Para efectos de la formación en el programa es importante abordar tal conceptualización desde la escuela, aunque bien sabemos que si nos ocupamos de la escuela y de la interacción que debe existir entre ésta y la comunidad dejamos de lado espacios sociales vitales donde las personas que se forman son fuentes posibles de disputa y legitimación en la familia, el trabajo, los medios de comunicación, etc.

Por supuesto la relación entre comunidad y escuela se plantea como una perspectiva en la cual toda educación que desarrolla el sentido social, que construye tejido social, es capaz de desarrollar la autonomía de cada uno de sus miembros.

Por ello, preguntarnos qué enseña la escuela rural, a quién enseña y para qué enseña y cómo lo hace y en qué condiciones, nos permite constatar que los argumentos teóricos que se asumen como el modo apropiado de comprender y aprehender la realidad rural, en su mayoría no producen respuestas y si lo hacen son irrelevantes.

Para esto se hace necesario comenzar por preguntarnos por la misión de la escuela rural, por su papel, por su relación con el entorno, por las condiciones en que la escuela rural realiza su trabajo, por el tipo de relación que establece la escuela y las orientaciones pedagógicas que la inspiran y, sobre todo, en relación con la utilidad que los conocimientos que se generan desde allí tengan para los escolantes y los miembros de la comunidad de la cual la escuela hace parte.

Por ello al referirnos a la escuela rural, nos referimos a una Escuela Rural Alternativa donde se establezcan especiales diferencias con la escuela pensada desde lo urbano, cuyos marcos conceptuales están determinados por la planificación tecnológica, donde lo único que cuenta son los logros y los resultados académicos que se espera que los escolantes alcancen después de un período de tiempo, no los procesos de formación.

¿Y que debemos entender por Escuela Rural Alternativa? Empecemos por pensarla como un conjunto de proposiciones y de acciones que se constituyen como corriente innovadora para la Educación Rural en oposición a la pedagogía tradicional. Como una organización comunitaria inteligente, capaz de darle sentido a la escuela, a la existencia del actor social rural, a la coexistencia con los otros y de proponer, a partir de la indagación, la construcción de horizontes de vida.

Su orientación pedagógica está sentada sobre la pedagogía de la acción, la pedagogía crítica, de tal manera que articule su vocación democrática con la tecnología y con el conocimiento. Por tanto, no es una escuela cuyo objetivo esté centrado en la fabricación de sujetos con el fin de volverlos competitivos, sí en la formación integral y construcción de identidad de los escolares.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



Este modelo se elabora en expresiones muy diversas, como alternativa en las búsquedas conceptuales, metodológicas y operativas que pretenden abrir la acción pedagógica a los retos de humanizar, dignificar y democratizar las relaciones sociales, a partir del fortalecimiento de expresiones culturales y prácticas organizativas y como solución al proceso de formación de los escolantes en las escuelas rurales

La Escuela Rural Alternativa, más que una oposición a la educación tradicional en los sectores rurales es la búsqueda de la refundación de una escuela rural con sentido, una escuela con pertinencia y pertinencia para el sector rural, a través de la reinención de una pedagogía de la acción, de la pedagogía crítica.

En ese sentido es necesario reflexionar sobre el compromiso de la escuela rural y sus posibilidades reales en una comunidad en la cual los problemas sociales económicos y políticos son acuciantes. Mucho se ha discutido sobre la falta de relevancia de la escuela rural, dado que a nivel de su estructura las diferencias con la escuela urbana no son del todo claras y las posibles vías de solución apenas empiezan a ser debatidas y puestas en consideración por los administradores de la educación a nivel nacional que hasta ahora la han considerado poco relevante socialmente, aunque no lo hagan explícito.

Lo que es importante a partir de ahí, es crear una conciencia por parte de la escuela como institución, y un compromiso por parte de los maestros y los escolantes como actores directos, sobre las determinaciones sociales e ideológicas de la producción cultural de las comunidades rurales, la preocupación por entender y comprender su propia cosmovisión que por lo general contrasta con la visión de mundo de los maestros que laboran en el sector rural.

De las posibilidades –abstractas- de generación de compromiso de las comunidades rurales es más acertado pensar en términos de “probablemente” y la relación que existe entre la escuela y la comunidad puede ser no solamente pensada sino real, pero desafortunadamente lo que hoy dinamiza estas relaciones es su carácter de obligatoriedad, por tanto no están mediatizadas por la construcción de identidad y de algunos valores éticos ciudadanos que, como el respeto, la responsabilidad y el compromiso, actuarían como principio de ese acercamiento interactivo Escuela- Comunidad.

La Escuela Rural Alternativa se contextualiza a partir de los siguientes ejes conceptuales:

1. Tomar en consideración las experiencias, necesidades e intereses de los niños/as y jóvenes, desde su propia visión de mundo, como base del proceso de formación integral del escolante, logrando así aprendizajes pertinentes y coherentes con su entorno que le permitan desde ahí tener una mirada a lo regional, a lo nacional, a lo universal, en contraposición al formalismo, la negación de la vida (subjetividad) y la naturaleza de los niños/as y jóvenes; Es “aprender lo lejano desde lo cercano”. Así construiremos una escuela desde la vida y para la vida.

Es en el juego de las tramas de las cuales forma parte la vida que ella –la vida- adquiere sentido, dice Freire. Y continúa diciendo: “No hay cómo no repetir que partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse, permanecer... Jamás



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



debemos girar fascinados en torno al saber de los estudiantes, como la mariposa alrededor de la luz. Partir del “saber de experiencia vivida” para superarlo no es quedarse en él”.⁶

2. “La organización de una vida social en el seno de la vida escolar”⁷, construida a través de una identidad propia y de principios democráticos mínimos. Se trata de construir desde la escuela, identidad y democracia que apunten a la formación de un ciudadano social, cultural y políticamente comprometido con su comunidad, allí donde el compromiso no constituye una cierta opción sino más bien una necesidad del ciudadano con su comunidad.
3. La construcción del conocimiento a través de la acción (la experiencia) como soporte necesario para pensar sobre la posibilidad de los cambios, transformaciones e innovaciones del contexto rural y el impulso a la formulación de proyectos y propuestas que tiendan a re-contextualizar y re-conceptualizar los procesos.

La construcción del conocimiento a través de la acción permite revelar- según Hannah Arendt- nuestra única y singular identidad. “Es algo así como una ventana mental que nos abre al mundo y a los otros... El ser que se expresa a través de la acción lo hace a través de su forma, de su figura, de su apariencia. Necesita hacerse visible. Por eso, una vida sin acción y sin discurso es una vida muerta para un mundo que constantemente se nos aparece”.⁸ Ahora bien, se puede hacer de un escolante un sujeto pasivo si este no se apropia de la forma (la cultura), si ésta no le pertenece como prioridad.

La indagación: Indagar exige la convicción de que el cambio es posible. La realidad no puede ser modificada, sino cuando los actores sociales de la escuela descubren que es modificable y que a través de la indagación, ellos pueden hacerlo. Por tanto, es necesario hacer de la indagación, un principio fundante de la escuela Rural Alternativa, la cual debe provocar una actitud crítica, de reflexión y por supuesto de transformación.

Indagación y conocimiento son elementos fundamentales para conocer la realidad. ¿Y por qué medio conocemos la realidad? Por la experiencia, responden unos, (el empirismo sostiene que la experiencia es la única fuente del conocimiento – es el mundo entero del hombre), por la razón, responden otros. (el racionalismo sostiene que la razón es la única que puede captar verdades necesarias y universales). Desde la pedagogía crítica, se puede sostener que el hombre conoce por la experiencia y por la razón conjuntamente, es decir el ser real, actuante, capaz -a través de la acción- de transformar y transformarse.

Es necesario que estos ejes sean coherentes con el fin que se persigue: permitir al actor social del campo construirse como persona, transformar la comunidad, entablar con otros actores sociales relaciones de reciprocidad, hacer cultura, hacer historia.

De esta manera, la Escuela Rural Alternativa supera los modelos tradicionales de educación rural, las imposiciones regladas desde una educación urbana y crea una naturaleza propia alrededor de la cual se organiza, y va asegurando su realización.

⁶ Freire Paulo. (2002) Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI, Quinta edición, Buenos Aires, Argentina. p. 67

⁷ Gómez Mendoza, Miguel. (2002)-El modelo de la educación nueva y las pedagogías activas. Revista de Ciencias Humanas – Universidad Tecnológica y Pedagógica de Pereira- Colombia

⁸ Arendt Hannah. Educación y Natalidad. En Barcena Fernando y Melich Joan-Carles. 2000. La educación como acontecimiento ético. Paidós Barcelona.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



LÍNEA INFANCIA Y EDUCACION

Objetivos de la línea

- ❖ Construir como objeto de conocimiento el concepto de infancia y su implicación en la educación infantil.
- ❖ Develar las relaciones dinámicas entre familia, escolaridad y comunidad en los procesos de formación de la infancia, identificando teorías, modelos, pensamientos y estilos de aprendizaje como aspectos del proceso escolar de formación integral.
- ❖ Crear y vincular la línea a redes de investigación, socializando avances y retroalimentándola con experiencias educativas.
- ❖ Consolidarse en la región y el país como una organización académica líder en generación de conocimiento y formación científica e investigativa en la atención de poblaciones infantiles.
- ❖ Capacitar investigadores de alto nivel, capaces de producir resultados que signifiquen el desarrollo y fortalecimiento de competencias en la construcción de un saber específico en la infancia y en las necesidades educativas especiales.
- ❖ Desarrollar competencias para la evaluación e intervención psicopedagógica en el desarrollo de la infancia.
- ❖ Organizar programas de investigación sobre comunicación y tecnologías de información aplicables a la educación de la infancia.
- ❖ Propiciar espacios de recontextualización teórica e investigativa que permitan alimentar la línea y los programas propuestos a través de los proyectos

Justificación

La investigación central de la línea se desarrolla en torno a la formación avanzada de investigadores comprometidos con la investigación científica en el campo de la educación de los niños y niñas que serán los futuros y próximos protagonistas de la vida económica, política, científica, cultural y social del siglo XXI. La estructuración básica de la personalidad adulta ocurre en gran parte durante los años de la infancia donde se comparten escenarios hogareños, escolares y comunitarios. La infancia, y no solo la de los niños y niñas “normales”, sino los miles de infantes que tienen discapacidades y altos riesgos de menoscabo de su integridad física, cognitiva y social, es de por sí un objeto necesario de estudio científico. Las ciencias de la educación, tienen un compromiso grande con el conocimiento de la complejidad de la infancia y de todos y cada uno de los factores que intervienen en su formación. Nuestro país tiene una dolorosa realidad como lo es un alto grado de violencia generalizada y una tendencia hacia cierto tipo de corrupción y resistencia a la legalidad que son fenómenos preocupantes y que conviven con una pujante creatividad y deseos inmensos de salir adelante. Esta realidad conflictiva puede ser resuelta, de una manera positiva, si le apuntamos a formar una generación de colombianas y colombianos con otras visiones fundamentadas en valores de convivencia y de solidaridad a través de programas educativos de gran cobertura y calidad con personal docente altamente capacitado. Necesitamos ofrecer una educación inicial, pre-escolar y básica primaria que responda a la potenciación de los futuros ciudadanos que tendrán que moverse en una sociedad muy compleja y con estructuras familiares y sociales en constante cambio. La fortaleza docente es un imperativo en el diseño y desarrollo de



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



la educación de la infancia y que se logrará con el ofrecimiento de programas específicos de pregrado y postgrado que integren los diferentes niveles en el campo de la investigación educativa, la organización y administración escolar, la dinamización de comunidad escolar y por supuesto la docencia directa.

La formación de educadores tiene en la Pedagogía su esencial saber fundante. En este sentido, la línea busca también comprometer a los investigadores en la indagación acerca de los problemas actuales de la pedagogía, en el marco de la teoría crítica. La reflexión pedagógica está fundamentada, así, en los variados rostros del ser del educador: pensador, actor, constructor, guía, dinamizador y evaluador, con lo que se convierte en un componente horizontal para la indagación sobre el desarrollo humano.

La lectura de los autores y pedagogos clásicos irá más allá de la búsqueda de raíces del pensamiento pedagógico; buscará la esencia de los diferentes paradigmas pedagógicos subyacentes en ellos y cómo han respondido o no a la dinámica del desarrollo humano que sustentan.

Problemas de la educación especial

La educación especial, está destinada a hacer frente a las necesidades específicas de las niñas y los niños, jóvenes o adultos en situación de discapacidad y/o de los excepcionales o talentosos. Los primeros presentan ciertas dificultades o desventajas que afectan de un modo negativo a su progreso dentro de los programas educativos convencionales. Los segundos pueden obtener unos resultados pobres dentro de los programas normales, a pesar de su alta capacidad en áreas intelectuales, creativas o artísticas. Ciertas atenciones educativas especiales pueden ayudar a ambos grupos de escolares a progresar adecuadamente en los programas educativos "normales". Los proyectos específicos para este tipo de educación se suelen desarrollar entre los 6 y los 16 años. Pero es crucial la estimulación, apoyo y mediación en los 6 primeros años los cuales deben ser oportunos y adecuados a su contexto, estilo y ritmo de aprendizaje.

Las deficiencias más frecuentemente observadas son: problemas de lenguaje, discapacidad intelectual y otras alteraciones del desarrollo, cierto tipo de trastornos emocionales, o algunas alteraciones específicas del aprendizaje, como pueden ser las relacionadas con la memoria. Pueden encontrarse otras deficiencias relacionadas con la audición, con la visión, con el desarrollo de la comunicación (como el autismo) o con ciertas lesiones cerebrales. En la actualidad existe también un importante número de deficiencias relacionadas con la hiperactividad.

Las niñas y niños excepcionales, por su parte, se caracterizan por poseer una capacidad superior en los campos intelectual, creativo, académico, artístico o de liderazgo.

Se cree que alrededor del 20 por ciento de los niños y niñas necesitan algún tipo de educación especializada a lo largo de su escolarización. La gran mayoría de ellos tienen problemas que se resolverán dentro de las escuelas ordinarias; sólo una pequeña minoría de las ayudas educativas especializadas puede requerir, por su mayor exigencia y complejidad, la existencia de medios, centros y un conjunto de servicios que permitan asegurar que la evaluación se ajuste a las necesidades de esos niños.

En cada escuela y en cada clase hay un ciclo de evaluación, planificación, enseñanza y revisión de las necesidades de todos los niñ@s. Esos estudios generales tienen en cuenta el amplio abanico de habilidades, aptitudes e intereses que cada chic@ trae a la escuela. La mayoría de los niñ@s



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



aprenden y progresan dentro de estos condicionamientos locales. Pero para aquell@s que encuentran dificultad en ello existen lo que se ha denominado necesidades educativas especiales.

A lo largo de la historia de la humanidad siempre han existido personas en situación de discapacidad y excepcionales o talentosos. Sin embargo, los programas de educación especial son relativamente recientes. En tiempos pasados, las personas en situación de discapacidad iban frecuentemente a parar a hospitales, asilos u otras instituciones que proporcionaban una formación escasa, si es que impartían alguna.

Actuación de la educación especial

Estos servicios utilizan una amplia gama de métodos y marcos educativos destinados a hacer posible el aprendizaje de todos los alumnos. Los educadores expertos en la educación especial planifican y evalúan la instrucción de un modo individualizado a fin de acomodarse a cada estudiante. En la planificación de su enseñanza, l@s profesores utilizan frecuentemente métodos relacionados con la ecología a fin de considerar los factores del medio ambiente que favorecen el aprendizaje en el centro educativo, en el hogar o en la comunidad. Muchos escolares en situación de discapacidad son instruidos en materias tradicionales, como son la escritura, la lectura o las matemáticas. Para evaluar el progreso de sus estudiantes, l@s profesores suelen considerar los avances realizados en comparación con el curriculum especialmente diseñado para un escolar concreto, no en comparación con los programas educativos generales.

Existen campos concretos de actuación de la educación especial capaces de hacer frente a las deficiencias específicas de l@s divers@s estudiantes. Estas son las principales: a) alteraciones de la conducta; b) del aprendizaje; c) discapacidad intelectual; d) deficiencias físicas; e) dificultades en la visión; y f) dificultades en la audición. Se presta atención, asimismo, al campo de los escolares excepcionales y talentosos.

ENFASIS TEMÁTICOS DE LA LÍNEA

1. Escolares con alteraciones en su conducta

L@s profesores prestan atención a los hábitos sociales a fin de ayudar a todos l@s escolares a descubrir las conductas necesarias para desarrollar y mantener una relación satisfactoria tanto con sus compañer@s como con desconocidos. Cuando l@s estudiantes con cierta discapacidad muestran problemas de comportamiento, l@s educadores especializados utilizan con frecuencia ciertos principios instructivos basados en el análisis conductual, mediante los cuales se estudian y corrigen los orígenes o consecuencias del comportamiento problemático. El análisis conductual se basa en el estudio y el análisis de la tarea que ha de aprenderse y en la evaluación directa y frecuente de la respuesta del escolar; asimismo ha de proporcionársele una retroalimentación sistemática. Las técnicas para la modificación de la conducta ayudan a l@s menores a hacer frente a la ira y a otras emociones, a resolver mejor sus problemas y a controlar su propia conducta.

1. Escolares con dificultades en el aprendizaje

Existen varias técnicas instructivas para ayudar a los estudiantes con problemas de aprendizaje, de memoria o de transmisión de la información. Entre ellas se encuentra la instrucción directa, método que se basa en un diseño curricular sistemático con un plan muy estructurado y adaptado, en el cual l@s escolares participan frecuente y activamente. Otro método se basa en impartir al escolar estrategias específicas de aprendizaje, como pueden ser las que mejoren su capacidad de



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



memorización o desarrollen su posibilidad para la resolución de problemas. L@s profesores pueden también ayudar a sus estudiantes a trabajar en torno a ciertos problemas de aprendizaje. Por ejemplo, un profesor puede permitir que un estudiante con problemas de retentiva utilice una grabadora para dictarle notas y dejar constancia de las explicaciones de clase.

3. Escolares en situación de discapacidad intelectual

Retrata de un tipo de incapacidad de la evolución mental que se caracteriza principalmente por un cociente intelectual muy por debajo del promedio. Una de las discapacidades evolutivas más conocidas es el Síndrome de Down entre otros. Los programas educativos para los niñ@s en situación de discapacidad intelectual dependen del nivel de apoyo en sus distintas áreas del desarrollo. La instrucción puede centrarse en el desarrollo de la comunicación, de la socialización o de los hábitos de la vida cotidiana. Muchos de estos menores, jóvenes o adultos reciben su ayuda en las clases normales de centros educativos no especializados. Otros, con unos niveles de apoyo más permanentes, pueden asistir a colegios especializados o a centros interdisciplinarios diseñados para hacer frente a estas carencias.

4. Escolares en situación de discapacidad física

Los estudiantes con este tipo de discapacidad se benefician frecuentemente del uso de ciertas tecnologías diseñadas para mejorar su capacidad de participación en las actividades del salón. Los instrumentos tecnológicos utilizados por este tipo de escolares pueden ser relativamente simples, tales como ayudas ortopédicas, o elementos más complejos como programas de ordenador capaces de sintetizar estructuras orales para los escolares cuya discapacidad reside en desórdenes relacionados con el habla. Algunos de estos desarrollos tecnológicos pueden ser muy costosos para los presupuestos de muchos de los centros educativos. En ocasiones, l@s educadores y los padres colaboran para determinar el uso más adecuado que puede darse a los recursos disponibles y sus modificaciones más pertinentes.

5. Escolares limitad@s visuales y baja visión

Muchos escolares con un bajo nivel de visión o los no videntes aprenden a leer y a escribir utilizando el método Braille, cuyos signos pueden ser interpretados por medio del tacto. Existen en la actualidad ordenadores personales que les permiten tomar notas en Braille e imprimir en este sistema o en su propio idioma. Existen, por otra parte, ciertos desarrollos electrónicos muy sofisticados capaces de transformar un texto impreso en una forma legible por un no vidente o por alguien con baja visión. Ciertos ordenadores pueden escanear para estudiantes con ceguera textos impresos y leerlos en voz alta por medio de un sintetizador de voz. La mayor parte de los estudiantes con dificultades de visión pueden con frecuencia leer textos impresos a un gran tamaño de letra.

6. Escolares limitad@s auditivos e hipoacúsicos

Para este tipo de estudiantes existen elementos capaces de amplificar el sonido a niveles muy elevados; también pueden proporcionárseles, en las pantallas de televisión o monitores, textos que expliquen en forma escrita el mensaje oral. Muchos escolares con sordera o con dificultades auditivas utilizan la lengua de señas, sistema de comunicación organizado por medio de cierta serie



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



de gestos. Otros aprenden a leer en los labios del emisor. Algunos estudiantes reciben implantes cocleares en el caracol de su oído: unos receptores que les permiten oír los sonidos con distintos grados de intensidad.

7. Escolares Excepcionales y Talentosos

Este tipo de menores siguen frecuentemente el currículo normal de su centro, pero a un ritmo más acelerado que el resto de sus compañeros. Algun@s escolares especialmente dotados para una cierta materia son autorizados a veces a reducir el tiempo que habrían de dedicar a otras asignaturas a fin de concentrarse en la de su mayor facilidad. A veces pueden ser reubicados en cursos o niveles más elevados, en función de su preparación general.

La perspectiva que se ofrece a l@s estudiantes con cualquier tipo de discapacidad jamás ha sido mejor que en la actualidad. L@s educadores y l@s médicos saben hoy mucho más que en el pasado acerca del modo de prevenir muchas de las posibles incapacidades, especialmente aquellas que puedan derivar de riesgos relacionados con el entorno o con la salud. Los conocimientos disponibles para los servicios a prestar en el campo de la educación especial aumentan constantemente. L@s educadores han mejorado también la atención destinada a l@s estudiantes mejor dotados. L@s excepcionales o talentosos pueden hoy participar en un número creciente de programas educativos destinados de un modo específico para ayudarles en todo cuanto necesiten.

LÍNEA EDUCACIÓN-COMUNICACIÓN-CULTURA

Esta línea se orienta a la reflexión sobre el papel jugado, actualmente, por la articulación educación-comunicación-cultura, como campo transdisciplinario en construcción en el cual buscan reinsertarse, buscando reconocer sus propias tensiones y producir las recontextualizaciones pertinentes, algunas perspectivas de las ciencias sociales y humanas y de las ciencias de la educación. Aunque las relaciones educación-comunicación-cultura han sido ampliamente documentadas para la comprensión del desarrollo, modernización y enculturación del país y de América Latina durante el siglo XX, invitando a abordar dicha relación de manera integral y a proyectarla creativa y críticamente hacia los espacios de la sociedad directamente relacionados con ello, solo comenzando el siglo XXI esta relación ha adquirido una importancia inusitada en el campo de las ciencias sociales y humanas y, sobre todo, en las posibilidades de aplicación de sus resultados, bien para controlar a los asociados, bien para coadyuvar su liberación y plena realización humana.

Se trata de una coyuntura⁹ que incita a ver:

1. Conciencia creciente de la inmersión de todas y todos en la cultura que es creación humana socio-histórica, la cultura es la vida, y la posibilidad también creciente de intervenir en ella y redireccionarla para propósitos trascendentales y leves.

⁹ Puntos destacados en el eje conceptual educación-comunicación-cultura del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE-Universidad de Manizales-Universidad Pedagógica Nacional, que tiene nexos investigativos con los grupos de la Universidad de Pamplona.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



2. La Consolidación de la era de la información que pone a toda la humanidad en la perspectiva de una sociedad mediática que incide en la configuración de nuevas cosmovisiones con proyecciones prácticas sobre los imaginarios, las formas de relación con lo Otro y con los otros, la rapidación, los cambios acelerados, la masificación y el consumismo. La coyuntura muestra una cristalización de estas influencias en los medios de comunicación que se expresan en los procesos comunicativos y en la educación de un nuevo tipo.
3. Desarrollo de las nuevas tecnologías que remiten a la consideración del mundo y del entorno habitable desde la metáfora de las redes. En nuestro caso, redes comunicacionales que plantean innovaciones en la forma de ser y estar aquí y ahora, en la ciudad y como ciudadanos. Desde el nuevo humano electrónico al teleciudadano. Potenciación de lo que antes pertenecía al espacio de lo íntimo y su explicitación en la inmaterialidad de la virtualidad. Por esta vía todo se torna real, interactivo y colectivo.
4. Profundización de la exclusión existencial y democrática. Asociada al fácil o difícil acceso a la tecnología y a sus consecuencias traducibles en formas de vivir en la vida cotidiana de una sociedad que genera bienes de mérito o, al contrario, expulsión, marginación de una sociedad de la *buena vida*.
5. Relación entre lo global y lo local: la cultura, a través de la comunicación se globaliza e impacta las culturas locales, en algunos casos, el proceso de globalización de la economía, absorbe las culturas y economías locales; otras veces, las culturas y las economías locales se hacen visibles, resisten y buscan ser tenidas en cuenta, evitando desaparecer, lográndolo a través de los mecanismos propios de la globalización.
6. La comunicación humana ha sido reducida a un asunto técnico y de uso de tecnologías, con lo cual se ha profundizado la incomunicación haciendo más difíciles las relaciones entre las personas.
7. La escolarización se ha generalizado notoriamente, la educación para todos se ha ampliado, aunque el acceso a estas posibilidades de “educación para la vida” lo tengan muy pocos.

Impacto de la Coyuntura en las prácticas educativas

El contexto de la sociedad actual, que la describe como una *sociedad del conocimiento*, comprendida ésta, desde el ámbito del discurso oficial educativo, como una sociedad con capacidad para generar y utilizar conocimiento en el proceso de concebir, forjar y construir su futuro, plantea retos de gran magnitud al proyecto educativo que consolide la sociedad colombiana en la búsqueda de su desarrollo.

Dado que los nuevos imaginarios sociales que dan soporte a la *sociedad del conocimiento* se instalan con gran fuerza en los distintos espacios discursivos sociales, la consolidación del proyecto educativo supone la necesidad de comprender la forma como estos nuevos imaginarios comienzan a expresarse en los discursos y en las prácticas sociales actuales: la sociedad inteligente plantea exigencias a las distintas esferas de la actividad social que impactan la totalidad de las prácticas de comunicación públicas y privadas; todo lo cual evidencia nuevas densidades, nuevas



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



subjetividades que inscriben en el cuerpo las “marcas” de la razón técnica y la búsqueda por la defensa de estas nuevas *posturas*.

Sin embargo, el proceso en el cual se produce la incorporación de imaginarios que comienzan a desplazar anteriores significaciones sociales, sabemos, es un proceso de carácter histórico, de gran complejidad, densidad y formas de diferenciación, mediado por los dispositivos de poder que determinan en gran medida tanto sus modos de organización como los mecanismos de control en el movimiento de su distribución. Y, en consecuencia, los dispositivos también se actualizan, lo cual observamos en las distintas comprensiones que los nuevos imaginarios sociales instalan en la vida de los sujetos sociales y que configuran nuevas maneras de ser, de actuar, de pensar, de desear, de amar, en últimas, de construir sentido de sus relaciones en el mundo.

Evidentemente, la actual redistribución del poder impacta la educación en todas sus relaciones, desde la resignificación de su proyecto institucional, hasta la actualización de las normativas estatales, en la búsqueda de la calidad. Particularmente, determina la configuración de las nuevas identidades docentes, lo cual implica la búsqueda de condiciones que permitan a las y los profesores reconocerse en tanto sujetos docentes inteligentes y competitivos, forma hegemónica de mayor valoración social que se consolida cada vez más en el campo de la educación; y, en segundo lugar, coadyuvar la redefinición de los nuevos *perfiles identitarios* de los sujetos en formación en los distintos niveles de la educación que conforman el sistema educativo colombiano.

Este proceso, por supuesto, está soportado por diversos mecanismos que desde el campo oficial del Estado buscan garantizar las condiciones para hacer de Colombia una sociedad del conocimiento, asumiendo, en primera instancia la necesidad de cualificar los procesos educativos, otorgándole más relevancia que nunca al mejoramiento de la calidad de la educación y a la formación y cualificación docente.

El análisis crítico del tipo de cultura académica que dichos mecanismos están produciendo es una reflexión ineludible para las instituciones de educación superior colombianas, por cuanto, percibirse en tanto sujetos escolares (docentes y en formación) inteligentes, competitivos, que adquieren un reconocimiento importante, en términos de su rol de primer orden en el proyecto de transformación y desarrollo social, es un proceso que despliega diversas reflexiones y diversos modos de prácticas, según sea el interés y alcance de la incorporación de los imaginarios sociales, constituidos en tanto dispositivos que configuran las sociedades inteligentes, para efectos de la participación social. Diferenciaciones, cuyo análisis, hará visible la complejidad discursiva que circula hoy en el campo educativo.

Por el momento, el interés general de la línea, además de soportar los Núcleos de Formación que de ella se han derivado para efectuar el acercamiento investigativo en el programa de Maestría en Educación, es indagar cómo en la institución educativa, y aún en otras instituciones sociales se interroga la naturaleza actual del conocimiento, desde la pregunta por los nuevos lenguajes telemáticos de donde surgen, en parte, los imaginarios sociales que soportan los discursos de la sociedad inteligente. En el mismo sentido, consideramos necesario indagar los diversos géneros discursivos a que tales lenguajes desarrollados dan lugar, para poder describir, comprender e interactuar con unas lógicas de razón que ya no son ni de razón, ni la expresión de la lógica formal, sino que se derivan de la nueva lógica analógica que subyace a los llamados “relatos digitales”; reto sí éste de gran envergadura e ineludible para la actualización del papel que en la construcción



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



del nuevo orden social le corresponde liderar a la institución educativa, particularmente a la institución de educación superior.

Se trata de una reflexión de gran importancia para la escuela, en tanto institución llamada a interactuar con otro tipo de prácticas y espacios educativos que emergen en las actuales y diversas formas de comunicación e interacción social, nuevos espacios que “educan” y propician diversas formas de aprender y que evidencian una pérdida de hegemonía para la cual no está aún preparada la institución educativa ni en sus discursos, ni en sus prácticas, mostrándose como una institución atrasada y excluyente.

Nuevo ordenamiento social y fines de la educación

Actualizar en los fines de la educación las demandas que la sociedad actual plantea en los diversos órdenes de lo económico, lo cultural, lo político, lo ético, desde sus nuevos referentes estéticos, espaciales y temporales, es una reflexión que involucra, igualmente, interrogantes acerca del modo como la postmodernidad abordó el análisis del fracaso del proyecto de la razón iluminadora, el cual se efectúa en torno a los siguientes aspectos¹⁰:

¿En qué medida el orden mundial previsto por el proyecto moderno se ve afectado por el desarrollo tecnológico y el predominio de la información que configuran la razón técnica?

¿De qué modo el proyecto postmoderno en su reacción a la cosmovisión propia de la modernidad, apunta a la liberalización de las conciencias a través del reconocimiento de la autonomía individual y de la valorización de la subjetividad?

¿Qué impacto tiene, en el proceso de construcción de las identidades sociales, el hecho de que, “debido a la razón técnica, lo virtual se convierta en real, lo cual significa que se concretan los deseos y las aspiraciones humanas de manera analógica, a través de los simulacros presentes en la cotidianidad de la producción simbólica del sistema de comunicación?”¹¹

Interrelaciones, todas éstas, que nos obligan a pensar en la insuficiencia de los aportes que la educación, la comunicación y la cultura han efectuado en su desarrollo histórico desde concepciones y estatutos disciplinarios estructuralistas que es necesario trascender buscando configurar nuevos campos en donde las intersecciones entre los problemas propios de la educación, la comunicación y la cultura permitan la aprehensión transdisciplinaria de las nuevas y complejas realidades sociales que nos ha correspondido vivir, para poder consolidar y actualizar un proyecto de desarrollo para la sociedad colombiana que asuma el reto de la transformación y modernización, con sentido, de las instituciones sociales, particularmente de la institución educativa.

Educomunicación: campo transdisciplinario

Este nuevo campo transdisciplinario ha sido inaugurado como un nuevo paradigma explicativo del modo como, por la mediación de los lenguajes y la comunicación, los seres humanos producimos significaciones acerca del sentido del mundo y de nuestro sentido en la participación de tales construcciones.

¹⁰ Síntesis planteada por Ismar de Oliveira Soares en *La Comunicación/Educación como nuevo Campo del Conocimiento y el perfil de su profesional*, compilado en *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Universidad Central-DIUC, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2000.

¹¹ Op. Citada, p. 28



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



Pese a tratarse de un campo de conocimiento en construcción, ya ha sido asumido por investigadores de las ciencias, y no sólo de las ciencias sociales, quienes en sus procesos de investigación se acercan a la caracterización del campo, precisando por el momento los siguientes aspectos:¹²

El nuevo campo por su naturaleza relacional se estructura como un proceso *mediático, transdisciplinario e interdiscursivo* y se vivencia en la práctica de los actores sociales a través de áreas concretas de intervención social.

La *Interdiscursividad*, vale decir, el diálogo con otros discursos, es la garantía de la sobrevivencia del nuevo campo y de cada una de las áreas de intervención, al mismo tiempo que va posibilitando la construcción de su especificidad. Este *interdiscurso* es *multivocal* y su elemento estructural es la *polifonía*. La *alteridad* es la dimensión constitutiva de este palco de voces que polemizan entre sí, dialogan o se complementan.

El Núcleo de Comunicación y Educación de la Universidad de Sao Paulo, NCE, reconoce que el campo de la interrelación Comunicación/Educación se materializa en algunas áreas autónomas de intervención social “[...] áreas que, en la práctica, se desarrollan a partir de distintos puntos de vista teóricos. Son ellas:

1. El área de la *educación para la comunicación*, constituida por las reflexiones en torno a la relación entre los polos vivos del proceso de comunicación, así como en el campo pedagógico por los programas de formación de receptores autónomos y críticos frente a los medios.
2. El área de la *mediación tecnológica en la educación*, comprende el uso de las tecnologías de la información en los procesos educativos.
3. El área de *gestión de comunicación en el espacio educativo*, enfocada en la planeación, ejecución y realización de los procesos y procedimientos que se articulan en el ámbito de la Comunicación/Cultura/Educación, creando *ecosistemas comunicativos*.
4. El área de la *reflexión epistemológica sobre la interrelación Comunicación/Educación como fenómeno cultural emergente* comprende la reflexión académica, metodológicamente conducida, en condiciones de garantizar unidad teórica en las prácticas de la Educomunicación, permitiendo así que el campo sea reconocido, evolucione y se legitime.”

Desde estas áreas se propone pensar, construir y legitimar el nuevo campo de conocimiento, por lo que nos interesa destacar, en la adscripción a las áreas de: *educación para la comunicación* y el área de la *reflexión epistemológica sobre la interrelación Comunicación/Educación como fenómeno cultural emergente*, la utilidad de la teoría discursiva del lenguaje de Mijail Bajtin, teoría que supone una transformación radical para los procesos educativos en tanto procesos comunicativos, dado el papel que juegan en ellos los lenguajes en relación estrecha con la construcción de los sujetos sociales, con el despliegue de su dimensión política, relaciones susceptibles de potenciar en los procesos de aprendizaje.

Las nociones fundamentales de la teoría bajtiniana, que orientan la relación entre el desarrollo de la competencia comunicativa-discursiva de los sujetos, el despliegue de su dimensión política y el

¹² Caracterizaciones efectuadas por el NCE, Núcleo de Comunicación y Educación de la Universidad de Sao Paulo, Brasil y presentadas por Ismar de Oliveira Soares en la obra citada, p. 38 y ss



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



lenguaje como praxis humana, se sustentan desde supuestos filosóficos, epistemológicos y metodológicos:

La perspectiva translingüística, dialógica y polifónica del Lenguaje de Mijail Bajtin describe el proceso en el cual los seres humanos, en tanto seres semióticos, construimos, esto es, *recreamos* significaciones acerca del mundo en interacción estrecha con los diversos contextos sociales en que se ha organizado históricamente la actividad humana; este tipo de intercambio de carácter simbólico se produce desde el momento de nuestra emergencia en el mundo social, al entrar en relaciones con los discursos “ya dados”, surgidos de las diversas esferas sociales de la actividad humana, relaciones diferenciadas que dan cuenta de nuestro proceso de adscripción, de pertenencia a significaciones y combinatorias sociales de carácter ideológico, que intervienen en la configuración de las identidades sociales.

Esta interacción discursiva con la “palabra ajena”, es una interacción de carácter dialógico y polifónico que implica una actitud *responsiva*, de *réplica* en la que participan los sujetos hablantes-oyentes expresando el conflicto y el antagonismo inherente a la interpretación de lo históricamente dado, interacción que nos constituye y nos sitúa, en las relaciones de poder, como sujetos sociales discursivos en lucha constante por el control social de los significados; presupuesto teórico que argumenta el papel de la “palabra ajena” en la generación del discurso, en las posibilidades de *creación*, de posicionamiento activo de los sujetos en los espacios sociales y, por tanto, de contravención del orden establecido, generando transformaciones en las relaciones de fuerza hegemónicas.

A partir de su crítica al subjetivismo idealista de Humboldt y el objetivismo abstracto de Saussure, Bajtin presenta una concepción translingüística del lenguaje en la cual sustenta una comprensión del signo en estrecha relación con el contexto situacional inmediato. El signo en Bajtin es signo discursivo¹³ cuya unidad mínima de significación es el enunciado. El enunciado, al actuar como signo discursivo, establece una relación absolutamente intersubjetiva: un *Nosotros* – configurado en la relación Yo-Tu-Otro, interactúa con una “realidad significativa”¹⁴ en cuya aprehensión, comprensión y actualización participamos los sujetos hablantes-oyentes en una actitud de réplica a “lo creado”, lo sobre-entendido, situado en un contexto. En esta interacción dialógica y polifónica se despliegan una dimensión ontológica-cognoscitiva, una dimensión interpersonal y una dimensión axiológica que configuran nuestras subjetividades. El *enunciado* se destaca, en esta perspectiva, como unidad mínima relacional de comunicación discursiva en el uso específico de la lengua, por oposición a la oración, unidad gramatical significativa de la lengua en la concepción estructuralista de lenguaje.

La perspectiva translingüística del lenguaje es fundamental para desmitificar y deslegitimar el orden patriarcal logocéntrico. Fundamentado en la estrecha relación que existe entre *lenguaje* y *praxis* humana, Bajtin describe cómo es en la interacción discursiva, en el diálogo multicultural, en donde emergen las realidades del “otro”, con lo cual se evidencia una conciencia de carácter relacional

¹³ MARTINEZ M.C. (1998) *La construcción discursiva de la realidad: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*. Programa de Mejoramiento Docente MEN-ICETEX- Boletín 1 Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. (1 a 33 pgs). Si bien esta perspectiva es trabajada ampliamente en los diversos trabajos de la autora, la ponencia presentada en el Coloquio Nacional de estudios del Discurso, Medellín, octubre 2004: “La construcción de los sujetos discursivos: La orientación social de la argumentación en la dinámica enunciativa del Discurso”, enfatiza la dinámica del poder visible en el signo discursivo bajtiniano.

¹⁴ Martínez caracteriza esta realidad significativa como formas de realización de “Lo dado”, visibles en formas materiales (sonidos, señas, graffías, dibujos), que configuran formas de manifestación de significaciones organizadas socialmente.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



que nos permite comprender y recrear significados a partir de los significados construidos por los “otros” y que circulan en los enunciados que conforman los discursos sociales. La internalización, por la mediación del habla comunicativa, de los significados construidos por los “otros”, en el proceso de la enunciación, y que nosotros *recreamos* (no somos dueños de ningún enunciado), es la que confiere a la conciencia su trama semiótica y posibilita una concepción relacional del “yo”. “Para Bajtin, no existe un enunciado absolutamente propio. El enunciado se ubica en “terreno compartido” entre el hablante y el oyente. Su lugar es el lugar del límite, de lo extraterritorial. En primer lugar, porque el enunciado y su “forma genérica”, ya le son dados al hablante por los “otros”, como formas normativas, características y dependientes de su entorno histórico y social. Pero también, y, sobre todo, porque el enunciado es inevitablemente dialógico. El enunciado ajeno siempre se integra al enunciado propio. No hay una barrera nítida entre ambos, y nuestro discurso está impregnado de palabras ajenas en diferentes grados de alteridad”.¹⁵

El proceso de inscripción en la dinámica del poder que comportan las significaciones sociales “ya dadas” se efectúa por la mediación de los *géneros discursivos*, especie de tipología de los discursos sociales que actúa como detonante de la producción discursiva, la organiza y la regula; los géneros discursivos provocan, en una situación de enunciación, relaciones de fuerza entre un “yo enunciador”, un “tu enunciatario” y “el tercero”, o discurso ajeno.

La teoría discursiva del lenguaje supone, de este modo, un soporte teórico de primer orden para incursionar en el campo de la *educación comunicativa*, a partir de las dos áreas mencionadas, ya que establece puntos de encuentro dinámicos entre los procesos educativos y el proceso de desarrollo de una competencia lingüística comunicativa y relacional. Estos puntos de encuentro y articulación entre comunicación-educación-cultura abordan problemas relacionales propios del campo, tales como:

- Una comprensión del lenguaje desde la cual no se concibe separación entre el proceso perceptivo de la “realidad” del mundo físico y la conceptualización del mismo que efectuamos los seres humanos en nuestra aprehensión constructiva del sentido del mundo y de nuestra interacción en él, tal y como ocurre desde los supuestos estructuralistas.
- A partir de estos nuevos paradigmas explicativos, la asunción del problema de las identidades socialmente construidas como un asunto que enfatiza la cualidad simbólica, relacional e intersubjetiva del proceso, con lo que la identidad deja de ser vista como algo fijo, centrado e inamovible, tornándose en un flujo permanente de descentramientos, confrontaciones y pugnas de carácter ideológico, teórico, cultural, político, ético y estético.
- De la misma manera, y, en este mismo sentido, la asunción de consecuencias más amplias de la teoría, tales como su expresión en la búsqueda de consolidación de teorías y sistemas políticos que den cuenta de la necesaria legitimación del antagonismo inherente a las relaciones sociales, dada la evidencia de la diferencia en la constitución intersubjetiva de las distintas individualidades. Con lo que los acuerdos políticos incorporarán el disenso y la oposición política a partir de estos supuestos, que constituyen un reconocimiento ético de la diferencia y del antagonismo.
- La posibilidad de construir históricamente el pluralismo y la inclusión, igualmente desde perspectivas teóricas, éticas y políticas que reconocen el enriquecimiento de las cosmovisiones que una tal realización supondría; proyecto de gran relevancia en la actualización de políticas públicas de desarrollo humano que afectan y transforman radicalmente los procesos educativos.

¹⁵ SILVESTRI, Adriana y BLANCK, Guillermo, (1993): Bajtin y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia, Barcelona, Anthropos.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



- La indagación del carácter de múltiples y nuevos géneros discursivos que emergen y se crean desde los actuales lenguajes telemáticos y las lógicas de los relatos digitales; indagación de primer orden en el campo en tanto que impacta las subjetividades que incorporan en el cuerpo las huellas de la *tecnicidad* y las expresan (las circulan interactivamente) en su interacción social, dialógica y polifónica.
- El análisis de las nuevas relaciones de poder que circulan en las redes constitutivas del ciberespacio, infraestructura de información propia de la sociedad del conocimiento; indagación y caracterización necesaria para participar activamente en la búsqueda de creación de relaciones de fuerza más horizontales y equitativas.

Consecuencias para las transformaciones de la educación superior

El campo de la *edukomunicación* permite, transdisciplinariamente y en las relaciones y articulaciones establecidas, situar el hecho educativo como necesidad fundamental para abordar las nuevas maneras de construcción de sociedad que los tiempos en los cuales nos ha correspondido vivir, nos exigen. De este modo, estaríamos apostando por una modernización de la escuela que no sólo responda a las exigencias de la época sino que permita, al mismo tiempo, articular las representaciones de las relaciones imaginarias de los sujetos del Siglo XXI con las condiciones actuales de existencia.

Establecer, igualmente, que los cambios no son únicamente cambios de época sino también civilizatorios significa recontextualizarlos dentro de las revoluciones ocurridas en la esfera del conocimiento, lo cual implica, a su vez, pensar en una refundación de la educación y del oficio del maestro cuyo acontecer exigiría paralelamente un nuevo tipo de institucionalidad, problema propio de la constitución del nuevo campo.

Como asunto completamente estratégico, en el ámbito del desarrollo humano, la educación para el Siglo XXI plantea para Colombia una Agenda muy específica descrita desde el año 1999 en el programa “Conocimiento, Innovación y Construcción de Sociedad”¹⁶ mediante el cual COLCIENCIAS abre un espacio de diálogo nacional e internacional sobre el papel de la educación frente a la necesidad de hacer de Colombia una sociedad del conocimiento, es decir, una sociedad con capacidad para generar y utilizar conocimiento en el proceso de concebir, forjar y construir su futuro.

Y es, tanto desde este referente como desde las múltiples precisiones adelantadas en el ámbito intelectual y académico, que se amplía continuamente la discusión sobre cómo la educación y la formación de los sujetos constituyen los elementos más críticos en la construcción de sociedades del conocimiento.

Se hace por ello indispensable relacionar la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad con la transformación del Currículo dentro de los propósitos formativos mencionados, pues se requiere de reformas profundas en el sistema de educación colombiano, particularmente en el aprendizaje de las ciencias y del pensamiento analítico – en todos los órdenes del saber y en todos los niveles del sistema educativo – pero, sobre todo en la educación superior, dado el alcance de las funciones que le son propias.

¹⁶ Conocimiento, Innovación y Construcción de Sociedad: Una Agenda para la Colombia del Siglo XXI. Fernando Chaparro, Colciencias, 1999.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



La línea considera que es este el marco desde el cual el campo de la *edukomunikación* puede abordar las relaciones entre Currículo, Pedagogía, Evaluación (discursos implicados en el proceso de formación) de cara a las transformaciones de las prácticas socioculturales de formación buscando esclarecer, por una parte, el papel que juegan en ella cada uno de los elementos mencionados con sus respectivos discursos y, por la otra, la manera como tales discursos se relacionan con los desarrollos de la sociedad moderna y con la introducción de aspectos postmodernos en la sociedad colombiana cuyos procesos tanto de construcción de identidad como de desarrollo desigual la designan como un complejo entramado de hibridación cultural.

Si bien la creación de un entorno de interacción electrónica posibilita que una gran diversidad de grupos sociales entre en contacto, evidenciando su impacto en la configuración de la sociedad red, o sociedad global de información, no deja de aterrorizarnos de alguna manera que tales circunstancias expresan la pauta cultural dominante de la lógica del capitalismo avanzado y su carácter ilusorio.

El temor resulta justificado cuando el contexto local nos advierte cómo la globalización incide en los sectores sociales que no tienen la posibilidad de insertarse y participar en ella con lo que se generan nuevos procesos de exclusión social.

La universidad provincial o regional es, en la mayoría de los casos, un campo local que no escapa a las tendencias del mundo moderno, situación ésta que implica, de una parte, observar las tensiones entre lo local y lo global y, de otra, mirar el papel que juega la universidad no sólo como espacio de recreación del conocimiento y de la cultura universal sino como aquél que media las tensiones entre lo local y lo global en el proceso de la formación.

La coyuntura histórica de la universidad regional o local colombiana representa un momento de decisión de lo local, por lo cual tiene que entenderse no sólo en términos del redimensionamiento de sus procesos académicos e investigativos, sino en términos de cómo los proyectos de desarrollo que se asuman son portadores de un modelo de universidad, de un modelo de formación y, en última instancia, de un modelo de cultura académica.

Por ello, de cara a esos procesos, una de las reflexiones fundamentales para la línea la constituye el problema del conocimiento en la universidad, en sus relaciones con el campo transdisciplinario en construcción que irradia teóricamente a la línea y sus Núcleos, y que supone nuevas formas de su selección, organización y distribución en el currículo, discusión en la cual hemos avanzado al sustentar que el aspecto fundamental en las nuevas maneras de abordar la construcción social del currículo es su puesta en relación con el nuevo estatuto de sociedad, cultura y saber en sus más amplias dimensiones.¹⁷, asunción concretizada en la nueva estructura curricular que soporta la Maestría en Educación. Actualizando la hipótesis según la cual “el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que la sociedad”, se propone la necesidad de pensar la investigación educativa para la formación en términos de vinculación de los sujetos escolares con los proyectos modernos de la sociedad, la ciencia, la tecnología y la cultura, proceso que constituye interrelaciones entre *educación-comunicación-cultura*.

Perspectivas para incursionar en el campo de la *edukomunikación*

¹⁷ Véase Díaz Villa Mario: “La Formación Académica y La Práctica Pedagógica”. Bogotá, ICFES, 1999.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



La construcción teórica de los Núcleos que desarrollará la investigación en la Maestría en Educación, soporta los temas-problema de su interés. De este modo, los temas que aluden al núcleo 1: la formación docente en medios audiovisuales; Núcleo 2: la construcción de las identidades en la era de la información; núcleo 3: tecnología, comunicación, educación, serán abordados desde perspectivas modernas, postestructuralistas como los estudios culturales, teorías feministas y teorías de la complejidad que bien pueden ser recontextualizadas en este campo.

En el Para Giddens, por ejemplo¹⁸, el estudio de la modernidad debe ir de la mano con el replanteamiento de las premisas básicas del análisis sociológico. En *Modernity and Self-Identity* (1991) precisa que su análisis se refiere a la modernidad tardía. Enfatiza la renovación de las herramientas conceptuales y metodológicas que el presente momento histórico le exige a la investigación sobre la sociedad. Y formula que en el escenario contemporáneo transformado se han tornado relevantes la experiencia “mediada”, las narrativas del yo, y la dialéctica de lo local y lo global.

La influencia de los eventos distantes en los eventos cercanos, y en las intimidades del yo se ha vuelto un hecho común. Los medios, tanto impresos como electrónicos, juegan un papel central en esto. La experiencia mediada, desde la más temprana experiencia de la escritura, ha influenciado tanto la propia identidad como las relaciones sociales. La aprehensión de la realidad siempre involucra relaciones espacio-temporales, y tipos de *mediación*. Para Giddens la realidad es también lo que está ausente, fuera de la vista en un determinado momento. Es decir, desde muy temprano en la vida del ser humano las relaciones del yo con la realidad son mediadas, e implican determinadas percepciones del espacio y del tiempo. “Learning about reality hence is largely a matter of mediated experience” (1991:43).

La definición de “realidad” que hace Giddens puede dar pistas metodológicas útiles: no debe asumirse meramente como una descripción de objetos, sino como *la experiencia* de estar en el mundo, y de interactuar con los otros y con el entorno natural y social. (1991:38). En consecuencia, el significado no se reduce a descripciones de la realidad externa, ni consiste en códigos semióticos organizados independientemente de nuestros encuentros con esa realidad. En contraste, “lo que no puede ponerse en palabras”, intercambios con las personas y objetos en el ámbito de la práctica diaria, forma la condición necesaria de lo que puede ser dicho, y de los significados implicados en la “conciencia práctica”.

Saber el significado de las palabras es ser capaz de usarlas como una parte integral de la actuación usual en la vida cotidiana. Los significados presuponen conjuntos de diferencias, pero son diferencias aceptadas como parte de la realidad tal como entramos en contacto con ella en la experiencia diaria, no se trata de diferencias entre significantes en el sentido estructuralista. (1991:42)

También puede ser útil metodológicamente la formulación de Giddens de que la realidad no es aprehendida solamente a través de procedimientos cognitivos, sino emocionales. Es decir, no se trata únicamente de adquirir los correspondientes códigos semióticos para nombrar lo real, sino que simultáneamente el ser humano adquiere los mecanismos para alcanzar un sentimiento de seguridad que haga llevadero su estar en el mundo. (“seguridad ontológica”). Lo que escribe sobre

¹⁸ Acercamiento efectuado por Maritza López de La Roche, investigadora de la Universidad del Valle, en su participación en el eje educación-comunicación-cultura.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



la ansiedad parece apuntar hacia el hecho de que este sentimiento, y la atenuación de él mediante la confianza (“trust”/ a través de los “caretakers” o personas encargadas de los tempranos cuidados del infante) están en la base de la relación del sujeto con el mundo. A la vez, formula Giddens que la ansiedad deriva de la capacidad y necesidad del sujeto de imaginar posibilidades futuras.

Una formulación suya sugiere pistas para el trabajo empírico: Giddens establece que la autoconciencia no se produce antes de la conciencia de los otros, sino que se trata de dos procesos simultáneos. Es decir, que la intersubjetividad no deriva de la subjetividad.

Para Giddens el “proyecto reflexivo del yo” consiste en sostener un marco unitario de experiencia, o narrativas biográficas coherentes, pero que están permanentemente siendo revisadas. Esto ocurre en un contexto de posibles elecciones múltiples. Sostiene que en la modernidad tardía el estilo de vida adquiere una importancia especial. Se caracteriza por lo que él califica como la apertura de la vida social hoy (“the openness of social life today”), o sea, la posibilidad abierta para el sujeto de escoger entre una gama amplia de opciones de vida, y de rechazar las formas más generalizadas de conducta y de consumo. Dos procesos están a la base de la posibilidad de que el sujeto elija y experimente una serie de “lifestyles”: Primero la “reflexividad”. Giddens la distingue del monitoreo reflexivo de la acción que es intrínseco a toda actividad humana, y postula que la reflexividad de la modernidad se refiere a “la susceptibilidad de la mayoría de los aspectos de la actividad social, y de las relaciones materiales con la naturaleza, de estar sujetos a revisión crónica a la luz de nueva información o conocimiento”. (1991:20). Lo anterior tiene como complemento el proceso de “reskilling”, o sea la exigencia que surge, de que el sujeto adquiera nuevos conocimientos y habilidades.

Marc Augé

En su libro *La guerra de los sueños* (1997) lo que él denomina “la invasión de las imágenes” equivale a un nuevo régimen de ficción que afecta hoy la vida social, la contamina, la penetra hasta el punto de hacernos dudar de ella, de su realidad, de su sentido, y de las categorías (la identidad/ la alteridad) que la constituyen y la definen” (1998:15) Se pregunta cuál es nuestra relación con lo real cuando las condiciones de simbolización han cambiado. Usa la metáfora de unos supuestos “invasores” en cierta serie de televisión para referirse a “una invasión generalizada de proporciones sin igual”, la de las imágenes mediáticas, la cual implica que no podemos estar seguros de que lo que vemos es real. Tenemos la sensación de estar colonizados por las imágenes, y “todo lo real estaría alucinado”. Establece que la tradición etnográfica occidental se ha interesado por las imágenes, analizando cómo éstas cobran sentido en el interior de sistemas simbólicos compartidos. Señala una analogía entre imágenes y ritos, en tanto ambos son generadores de “sentidos” y de “vínculos sociales”.

Augé explica que las identidades se definen siempre en relación con los otros. El antropólogo los identifica y a la vez se pregunta sobre la relación de esos “otros”, con la alteridad: los modos en que ellos mismos conciben su relación con los demás, cercanos y lejanos. Introduce la reflexión sobre identidad/alteridad para abordar estos temas: Cómo ha cambiado la identificación de “los otros”, y cómo las concepciones del otro imperante en las sociedades contemporáneas no son las que eran a comienzos del siglo XX. Según Augé, una de las causas de lo anterior es la influencia de las tecnologías, y la oferta de imágenes.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



Augé critica a la experiencia “mediada” en tanto las tecnologías reemplazan la experiencia directa, y también el modo de contacto humano: o sea, las interacciones cara a cara o entre sujetos o grupos que se vinculen por algún tipo de presencialidad. Para Augé los efectos de “virtualización” y de “petrificación” sustraen la identidad a la prueba de la alteridad, y crean entonces las condiciones para la soledad: se puede engendrar un yo tan ficticio como la imagen que este se hace de los demás. La obra de Augé puede proporcionar categorías y estrategias metodológicas pertinentes tanto para la reflexión sobre las dimensiones culturales de los medios, como para el trabajo empírico.

Manuel Castells

El trabajo de Castells aparece hoy como una referencia casi obligatoria para quienes nos ocupamos de las relaciones entre tecnologías de la comunicación y sociedad. Este autor puede situarse al final de la serie de tres sociólogos y un antropólogo que han abordado las relaciones entre las tecnologías de la comunicación y los procesos de conocimiento, porque su obra *The Information Age* (1996) proporciona una mirada “contextualizadora”, en tanto despliega un cuadro de cómo el desarrollo tecnológico-informacional ha redefinido y está redefiniendo las sociedades contemporáneas.

En su obra Castells formula que durante el último cuarto del siglo XX se configuraron una nueva “sociedad en red”, una nueva “economía informacional global” y una nueva cultura, “la cultura de la virtualidad real”. Sostiene que hemos entrado en un paradigma tecnológico inédito, en el sentido dado por Thomas Kuhn a las revoluciones científicas; o sea, estamos en un intervalo que implica un patrón de discontinuidad en las bases materiales de la economía, de la cultura y de la sociedad.

Según Castells, tres de las principales características del paradigma tecnológico-informacional son que la información es la materia prima fundamental, que el procesamiento de información se hace presente en todos los dominios de nuestro sistema social y por ende lo transforma, y que la mente humana se convierte en una fuerza productiva directa: es la característica que distingue al hombre como especie -su capacidad de procesar símbolos- lo que se vuelve fuerza productiva. Las afirmaciones reseñadas en los párrafos precedentes han sido destacadas por Martín Barbero, y se retomarán en una sección posterior dedicada al campo de la educación.

Algunos fundamentos del análisis de Castells, y las categorías que utiliza se pueden observar tomando como punto de partida la siguiente formulación del primer párrafo de su libro *La Era de la Información*, volumen I:

“A *technological revolution*, centered around information technologies, is reshaping, at accelerated pace, the material basis of *society*”.

La declaración citada parece una afirmación más bien burda sobre el papel de la tecnología como causa u origen de los sistemas sociales. Sin embargo, Castells es cauto y metódico al explicar que la tecnología es sólo un punto de partida de su investigación, y establece de manera enfática la necesidad de situar el proceso de cambio tecnológico dentro del contexto social en el cual tiene lugar, y por el cual está siendo moldeado. Niega que su opción metodológica implique que nuevas formas sociales y procesos surjan como consecuencias del cambio tecnológico: “Of course technology does not determine society. Neither does society script the course of technological change” (1996: vol 1, p.5) Según él, el dilema del determinismo tecnológico se torna un falso



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



problema en la medida en que contemplemos el complejo de interacciones entre tecnología y sociedad.

El análisis de Castells se fundamenta en asociar orgánicamente un estadio de desarrollo industrial-empresarial con un estadio de desarrollo tecnológico: reúne entonces “advanced global capitalism” e “information technology”. La tecnología de la información ha sido funcional a la reestructuración del sistema capitalista desde los años 80 en adelante. Esta “revolución tecnológica” ha sido moldeada en sus desarrollos y manifestaciones por la lógica e intereses del capitalismo avanzado, aunque no pueda reducirse solamente a la expresión de tales intereses. Caracteriza entonces a la nueva sociedad como “capitalista” e “informacional”. Explica cómo decisiones estatales son claves al promover o sofocar el desarrollo de determinada tecnología, lo cual a su vez tiene consecuencias fundamentales para la suerte de la respectiva sociedad.

Castells diferencia “modos de producción” y “modos de desarrollo”. Destaca la emergencia de una nueva estructura social, asociada al surgimiento de un nuevo modo de desarrollo (informacionalismo), a su vez históricamente moldeado por la reestructuración del modo capitalista de producción a finales del siglo XX. “Informationalism” es la nueva base material y tecnológica de la actividad económica y de la organización social, aunque los procesos de “reestructuración capitalista” por un lado, y de “surgimiento del informacionalismo” deben mantenerse analíticamente separados.

La perspectiva teórica que subyace a este enfoque postula que las sociedades se organizan alrededor de procesos humanos estructurados por relaciones de *producción, experiencia* y *poder*, históricamente determinadas. La comunicación simbólica entre los humanos, y la relación entre los humanos y la naturaleza, sobre la base de la producción (con su complemento, el consumo), se materializan históricamente en territorios específicos, generando así culturas e identidades colectivas. No se asume aquí la tarea por demás difícil de someter a discusión los planteamientos de Castells; solo se trata de dar cuenta de algunas líneas generales de su argumentación, y de destacar los planteamientos que son más pertinentes para el análisis de la relación educación-comunicación-cultura: el hecho de señalar que la capacidad de simbolizar ha devenido fuerza productiva, y que se trata no del advenimiento de una mera innovación comunicativa (la informática) sino de una reorganización cultural y societal de grandes proporciones.¹⁹

Implicaciones para la educación

Aquí se mencionan los autores y teorías relevantes en la reflexión sobre Educación y se formula la pregunta de la pertinencia que tienen para el campo de la Educación en relación con la Comunicación y la Cultura, las áreas de debate enunciadas anteriormente.

Respecto a los autores que estructuran la reflexión sobre Educación Maritza López vuelve a Durkheim, en la medida en que los problemas expuestos por él en su texto *Educación y sociología*, son especialmente pertinentes para los que esta investigación considera: la historicidad de la Educación, sus fines, la pedagogía, y la educación como objeto de investigación de la sociología. Tomando en cuenta las formulaciones de Durkheim reconoce la interdependencia entre sociedad y educación: el ideal pedagógico de una época expresa el estado de la sociedad en esa época; y

¹⁹ Queda pendiente para la fase de implementación de este estudio retomar los postulados de Castells y someterlos a discusión, pues pueden ser criticados por su “determinismo tecnológico”, expresión que toma la autora de Raymond Williams (1990), o por lo que Passeron (1995) ha llamado “la dramatización retórica del cambio”.



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



a su vez, que por medio de la educación la sociedad renueva de continuo los condicionamientos de su propia existencia. Sin embargo, debe desplazarse el análisis desde un enfoque determinista que conciba la educación como una fuerza de coerción que se impone al individuo, hacia las relaciones entre habitus y estructura social, dentro de perspectivas que establezcan una relación dialéctica entre actor social y estructura, tal como las formuladas por Bourdieu y por Giddens.

En tanto la investigación en *educomunicación* supone una indagación sobre los procesos de la reproducción social, Bourdieu es la segunda referencia importante al abordar el campo educativo. Pone en relación capital escolar, prácticas culturales y origen social, lo cual establece un enfoque útil como reflexión teórica, y “aplicable” como pista de trabajo empírico. De igual forma, es importante hacer alusión al análisis y los argumentos de algunos teóricos que han abordado la educación desde las perspectivas del conflicto y la diferenciación social.

Michael Apple plantea que la educación es un espacio donde se disputan significados y se construye la hegemonía. La teoría educativa crítica reconoce el carácter cultural de los sistemas de dominación. Aborda el campo simbólico como un territorio de complejas contradicciones y resistencias. Solamente algunos significados se consideran como legítimos, sólo ciertas formas se admiten como “conocimiento oficial”. Un segundo autor pertinente es Henry Giroux, quien propone que la escuela desarrolle trabajo pedagógico con y sobre las industrias culturales y las culturas populares, orientándolo hacia procesos de cambio cultural y democratización social.

En lo que respecta a la relevancia de los procesos de comunicación para el campo de la educación se retoman prioritariamente las ideas de estudiosos de América Latina: Guillermo Orozco (México), Jorge Huergo, María Belén Fernández y el grupo de Comunicación-Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). También en la Argentina los trabajos de Roxana Morduchowicz. Además la investigación empírica adelantada: Leoncio Barrios (Venezuela), María T. Quiroz y Rosa María Alfaro (Perú), el Laboratorio de Investigación en Infancia, Imaginario y Comunicación de la Universidad de São Paulo, y Tania Esperon Porto (RS, Brasil).

Se da especial atención a una serie de textos publicados por Jesús Martín Barbero entre 1996 y 2004 (citados en la bibliografía), en los que él ha insistido de manera fuerte en la necesidad de reconocer los modos como los procesos de innovación en el campo de la comunicación están exigiendo redefiniciones tanto de las premisas como de los procedimientos del campo educativo. Retoma elementos de la reflexión de Manuel Castells para reiterar la importancia del fenómeno que Castells ha señalado, consistente en que la capacidad humana de procesar símbolos, y por ende la información, han devenido hoy una fuerza productiva. Es decir, que las tecnologías informáticas y electrónicas no son simplemente medios nuevos de comunicación dentro de la secuencia históricamente inaugurada por la escritura y luego la imprenta. Al contrario, actúan como estructurantes del sistema social, lo cual los dota de una eficacia inédita en términos de la recomposición de las relaciones económicas y políticas planetarias.

Otro de los puntos que aborda Martín Barbero alude a las competencias tecnológicas que la sociedad de la información valoriza y establece como una nueva especialización en los sistemas de conocimiento, y como un actual modo de prestigio y a la vez de exclusión social para los individuos, grupos y naciones.

En este contexto de conocimientos y relaciones sociales transformadas por la informatización son de gran interés algunos de los tópicos que Martín Barbero plantea como prioritarios para ser



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



abordados desde la convergencia de los campos de la comunicación y la educación: los nuevos circuitos de producción y distribución del saber, al margen de la escuela y de las instituciones académicas; el descentramiento del libro y la lectura de textos impresos como ejes del aprendizaje; los nuevos modos de “leer” que exigen la multiplicidad de textos e hipertextos en circulación.

A la anterior “agenda” se añade la ya empezada deconstrucción del aprendizaje lineal o por etapas. Pero, primordialmente, Martín Barbero enfatiza lo que la innovación en las tecnologías de la imagen electrónica está significando en términos de replantear la vieja división dualista entre razón y sensibilidad, metamorfosis que la escuela tendría que emprender, y que transformaría desde la arquitectura escolar, hasta los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas.

Pierre Bourdieu: Consumo cultural y diferenciación social

Interesa aquí profundizar en uno de los fundamentos de la tesis básica de Bourdieu sobre la relación entre la educación y el gusto. Establece que el gusto une y separa. Al ser producto de condicionamientos asociados a un tipo particular de condiciones de existencia, une a todos los que son producto de condiciones semejantes, pero distinguiéndolos de los demás. La teoría de Bourdieu articula “capital escolar”, “elecciones culturales” y “estilos de vida”²⁰. La disposición cultivada y la competencia cultural varían según la categoría de los agentes, y según los campos a los cuales estas dos se apliquen, sea la pintura, la música o el mobiliario. Lo que la teoría de Bourdieu saca a la luz son las condiciones ocultas de la desigual distribución entre las distintas clases sociales, de la aptitud para el contacto con la obra de arte, y en un sentido ampliado, con las obras de la cultura erudita. Ha escrito que “la ideología del gusto natural oculta las diferencias en los modos de adquisición de la cultura, y las naturaliza: la única relación legítima con la cultura es la natural, la que no muestra las huellas de su génesis. No tiene nada de aprendido, de estudiado”. (1998:64)

Bourdieu establece la relación básica entre prácticas culturales, capital escolar, y profesión del padre. El capital escolar y el origen social definen las elecciones estéticas de un determinado actor social. Para los propósitos de la investigación, en la relación educación-cultura, dentro del rango de las elecciones estéticas/culturales se explorarán las preferencias en materia de consumo de medios de comunicación, ya sea la TV, o internet, por ejemplo. También es relevante la centralidad que atribuye Bourdieu a las dos instituciones -escuela y familia- en la determinación del lugar social que el sujeto ocupe dentro del campo cultural.

Sin embargo, afirma que “la institución escolar no tiene el monopolio de la producción del capital cultural” (1998:81), hecho que es relevante en el acercamiento referido, puesto que analizará industrias culturales situadas en circuitos separados de las instituciones académicas, aunque en algunos casos haya convergencias entre unos y otras.

Según los estudios de Bourdieu la titulación académica aparece como una garantía de la aptitud para adoptar la disposición estética, porque implica un aprendizaje escolar prolongado, y tiene una función clasificatoria equivalente a una posición de prestigio en el statu quo institucional y social. Adicionalmente, los efectos de la titulación inciden en otros aspectos de la vida social. El capital

²⁰ BOURDIEU, Pierre(1998) *La distinción*, Taurus, Madrid (Edición previa 1988 en español. Edición original 1979 *La distinction*, Editions de Minuit).



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



cultural/escolar va tomando la forma de una “propensión desinteresada” a acumular experiencias y conocimientos que pueden no ser directamente rentables en el mercado escolar. Cuando se da capital escolar equivalente, las diferencias de origen social están asociadas a diferencias importantes en el gusto, salvo en los niveles escolares más elevados, donde los antecedentes sociales del sujeto ya no logran establecer diferencias de gusto significativas; es decir, los gustos se igualan.

Las tesis de Bourdieu no solamente establecen que a determinada ubicación del sujeto en la estructura social corresponden particulares elecciones culturales. El análisis amplía su foco de atención para señalar que a las diferentes posiciones en el espacio social corresponden estilos de vida que son la retraducción simbólica de las diferencias objetivamente inscritas en las condiciones de existencia. Esta conexión de los bienes culturales con el espacio más general de los bienes es útil, porque permite analizar las relaciones de los sujetos con los medios y tecnologías de la comunicación en el contexto más amplio de los estilos de vida, y de sus rutinas en la vida cotidiana.

Además de las relaciones entre prácticas culturales, origen familiar y capital escolar, es pertinente para la investigación, en la relación educación-comunicación-cultura, el postulado de Bourdieu de que las competencias culturales deben ser analizadas tomando en cuenta su valor en el mercado en el que se sitúan, puesto que son tales mercados el lugar donde reciben sus precios. Esta precisión es importante porque las nuevas competencias en materia de tecnologías de la comunicación están (mucho más que otras) conectadas con mercados laborales, y con definiciones de estatus social en un momento histórico en el cual los saberes asociados a la informática son altamente valorados por el mercado. Y constituyen, incluso ya desde la primaria y el bachillerato, factores de prestigio simbólico entre los grupos de niños y adolescentes.²¹

Otra cuestión que ha sido planteada por Bourdieu, es la posibilidad de establecer una homología entre los bienes familiares y la “reproducción moral”. Formula que los valores, virtudes y competencias objetivados en las cosas y en las personas son expresivos de una determinada relación duradera con el mundo y con los otros, lo cual se hace visible en aspectos tales como los límites de tolerancia al mundo natural y social, a contingencias de la vida cotidiana o a la violencia física o verbal, por ejemplo.

Otro concepto clave de la teoría de Bourdieu es el de “hábitus”.²² El “hábitus” es estructurado por el orden social, pero a su vez estructura las relaciones objetivas. Los “habitus” subjetivos (de clase, de grupo), se forman en tanto los individuos internalizan las representaciones objetivas según las posiciones sociales de las cuales disfrutan. En la perspectiva de Bourdieu la situación que enfrenta un actor social específico se encuentra objetivamente estructurada. Sin embargo, las relaciones entre el “habitus” y esa situación permiten fundar una teoría de la práctica que tome en consideración a la vez las necesidades de los agentes, y las condiciones de la sociedad. El “habitus” adecúa la acción del agente a su posición social. El “habitus” también puede ser identificado en

²¹ Así lo ha señalado la investigación realizada por la Universidad de Western Sydney para la organización estatal que ejerce la veeduría a la televisión en Australia, la Australian Broadcasting Authority: *Children's Views About Media Harm* (2000), ABA, Sydney.

²² El *habitus* se comprende como el “...sistema de disposiciones durables, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principio que estructura y genera las prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente “reglamentadas” y “reguladas” sin que por eso sean el producto de obediencia de reglas, objetivamente adaptadas a un fin, sin que se tenga necesidad de la proyección consciente de este fin o del dominio de las operaciones para alcanzarlo, pero siendo, al mismo tiempo, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un maestro”. (Renato Ortiz)



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



tanto constituye un conjunto de esquemas generativos que presiden la elección estética. Pero esos sistemas generativos tienen como referente un sistema de clasificación que es anterior a la acción. La noción de “habitus” puede ser referida a la interiorización de los sistemas de clasificación que preexisten a las representaciones sociales, y también a la interiorización de normas y valores.

A su vez, el concepto de “campo” define el espacio donde las posiciones de los actores se encuentran a priori fijadas. En este espacio tiene lugar la lucha entre los actores en torno de intereses específicos que caracterizan determinada área, por ejemplo, el campo cultural, cuyo análisis es relevante en el caso de la investigación que nos interesa. En los estudios de Bourdieu el gusto y la elección estética reproducen las relaciones de poder que se encuentran objetivadas socialmente. Los que consumen los bienes simbólicos distribuidos en el mercado ocupan posiciones sociales determinadas, definidas por el capital económico y cultural del que disponen (acceso a la escuela, por ejemplo). En el “campo” se expresan relaciones de poder, porque éste se estructura con base en la distribución desigual de un capital social que determina la posición en la cual se sitúa el sujeto, en dicho campo. Dentro del campo pueden tomarse como referencia los dos polos opuestos: el de los dominantes y el de los dominados. Los agentes que ocupan el primer polo son aquellos que poseen un máximo de capital social.

En síntesis se propone que la inclusión de la problemática de la Educación en su relación con la comunicación y la cultura, desde la perspectiva de la educomunicación, se puede beneficiar desde la adopción de determinadas tesis y categorías de Bourdieu como marco analítico para situar las relaciones entre el sujeto, el campo cultural y la estructura social, y también como lineamiento para el trabajo empírico. Del mismo modo, se destaca la importancia del trabajo de los teóricos de la educación y analistas culturales que han abordado problemas sobre cultura, política y sistema escolar, como los reseñados en este aparte.

Enfoque teórico y conceptualización:

El programa de Maestría en Educación se constituye en un espacio de formación de investigadores en el que convergen pluralidad de discursos y de prácticas que buscan responder a las problemáticas actuales de la educación, de cara al nuevo estatuto adquirido por la sociedad, cuya expresión en los actuales modos de vida y tipo de prácticas sociales requieren un acercamiento que permita a la institución educativa estar en condiciones, no sólo de comprender la nueva y compleja dinámica social, sino de dar respuesta a las demandas más apremiantes, dando prioridad a la resignificación de lo local, en su relación con lo global, tal y como se ha planteado en la Justificación del programa y en otros apartes del documento.

La redefinición de la perspectiva teórica del programa de Maestría se asume desde la tensión entre el paradigma de la racionalidad moderna y el llamado paradigma de la postmodernidad crítica, tensión en la cual se inscribe la recontextualización y apertura de las ciencias sociales, recontextualización misma que constituye parte de la indagación que las líneas de investigación abordan. En este sentido se acepta que no existen consensos al respecto y que es necesario profundizar las diferentes miradas desde los desarrollos existentes. No obstante, es clara la asunción de una perspectiva crítica de la educación que reconoce el carácter cultural de los sistemas de dominación. La teoría crítica educativa aborda el campo simbólico como un territorio de complejas contradicciones y resistencias. Solamente algunos significados se consideran como legítimos, sólo ciertas formas se admiten como “conocimiento oficial”. Desde las preocupaciones actuales de la teoría crítica educativa se propone que la escuela desarrolle trabajo pedagógico con



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



y sobre las industrias culturales y las culturas populares, orientándolo hacia procesos de cambio cultural y democratización social, acercamientos que la Maestría aborda en la relación educación-comunicación-cultura.

La sociología crítica de la educación ha permitido constituir los referentes teóricos y conceptuales de la Maestría, presentes en el abordaje a los discursos de la pedagogía, el currículo y las prácticas de evaluación, mediados por la asunción del discurso pedagógico como dispositivo que regula las interacciones sociales y modos de regulación en el campo educativo. Se apropian como referentes teóricos, los abordajes sobre la educación elaborados por Bernstein y Bourdieu, en las llamadas teorías de la reproducción y transmisión cultural. En la relación de las mismas con el lenguaje (en tanto dispositivo) y el aprendizaje, la Maestría aborda, desde los Núcleos, la perspectiva translingüística del lenguaje de Bajtin, proceso descrito en el documento de la Línea de Investigación “El Discurso de la Educación Superior”.

Desde los supuestos de la sociología crítica de la educación, la Maestría define su comprensión del saber pedagógico, indisociable del saber específico, o saber académico y acoge los planteamientos de Mario Díaz Villa en los Fundamentos curriculares y pedagógicos presentados en la primera sección de este apartado, comprensión teórica que ilustra la práctica de la formación investigativa en la relación *Campos-líneas-Núcleos o Proyectos*. Relación desde la cual se sustenta la imposibilidad de escindir los llamados *Núcleos del Saber Pedagógico*, de los saberes específicos.

Los núcleos del saber en la organización curricular de los programas académicos se definen entonces, como la articulación de núcleos del saber específico y núcleos del saber pedagógico. Estos son el potencial formativo, importante para la producción de un profesional integral en educación, con solvencia en la investigación educativa.

Las líneas de investigación, por su parte, desde las tensiones asumidas por la teoría crítica, acogen los distintos enfoques interdisciplinarios de las ciencias sociales para abordar sus intereses investigativos y los de los Núcleos implicados en la formación de los investigadores, como se ha descrito en la presentación del proceso curricular.

La Maestría es el ámbito de investigación privilegiado para trabajar las diferentes miradas en educación, concretamente desde los grupos y líneas de investigación activas que vienen produciendo resultados significativos en el interior de la Facultad.