Vicerrectoría de Investigación y Transferencia
Doctorado en Educación y Sociedad

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

BOGOTÁ -MAYO 2013

TABLA DE CONTENIDO

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN: CONCEPCIÓN Y APUESTAS 3
1. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SABER EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO 4
1.1. Temas de Investigación 4
1.2. Tradición histórica de la línea 4
1.3. Justificación de la línea de investigación en función de la filosofía institucional y del contexto sociocultural, político y educativo de Colombia y América Latina. 5
1.4. Objetivos de la línea 6
1.5. Problemas del contexto a los que aporta el desarrollo investigativo de la línea. 6
1.6. Fundamentación teórica de la línea. 8
2. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN POLÍTICAS PÚBLICAS, CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y TERRITORIO. 17
2.1. Temas de Investigación 17
2.2. Tradición y reconstrucción histórica de la línea 17
2.3. Justificación en función de la filosofía institucional y del contexto sociocultural, político y educativo de Colombia y América Latina 18
2.4. Objetivos de la línea 19
2.5. Problemas del contexto a los que aporta el desarrollo investigativo de la línea 19
2.6. Fundamentación teórica de la línea 20
3. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN CULTURA, FE Y FORMACIÓN EN VALORES. 23
3.1. Temas de Investigación 23
3.2. Tradición y reconstrucción histórica de la línea 24
3.3. Justificación de la línea de investigación en función de la filosofía institucional y del contexto sociocultural, político y educativo de Colombia y América Latina 24
3.4. Objetivos de la línea 26
3.5. Problemas del contexto a los que aporta el desarrollo investigativo de la línea 27
3.6. Fundamentación teórica de la línea 27
4. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN. 32
4.1. Temas de Investigación 32
4.2. Tradición histórica de la línea 32
4.3. Justificación de la línea de investigación en función de la filosofía institucional y del contexto sociocultural, político y educativo de Colombia y América Latina. 34
4.4. Objetivos de la línea 35
4.5. Problemas del contexto a los que aporta el desarrollo investigativo de la línea 36
4.6. Fundamentación teórica de la línea 37

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN: CONCEPCIÓN Y APUESTAS

Las Líneas de Investigación se constituyen en un soporte estratégico para el desarrollo y continuidad del compromiso adquirido por la comunidad de Hermanos de La Salle con la educación, no sólo por lo que cada línea aporta al estudio de sus objetos y los distintos fenómenos de naturaleza educativa, sino porque cada una, en su especificidad, puede actuar como dispositivo epistémico para orientar con conocimientos científicos las demandas del proyecto asociativo lasallista.

El concepto de Línea de investigación involucra esfuerzos para significar la actividad investigativa como ejercicio epistémico organizado en torno a preocupaciones temáticas o programáticas que cohesionan la actividad de los investigadores en la producción de conocimiento. La existencia de una base común puede establecer unos principios organizativos y metodológicos con una finalidad centrada en la satisfacción de las demandas de conocimiento teórico o tecnológico, de grupos particulares e instituciones, o de colectivos sociales.

Las líneas de Investigación configuran la dinámica para producir proyectos de investigación como manifestaciones concretas que atienden problemáticas de producción de conocimiento teórico o aplicado en la intención de satisfacer algún tipo de demanda, problemática, circunstancia o fenómeno que sustenta su existencia. Por esta razón, las líneas se conciben como espacios de integración y consolidación de los intereses investigativos de los grupos y semilleros de investigación en torno a las apuestas investigativas institucionales y al posicionamiento de las líneas de investigación, de tal manera que los trabajos de los grupos de investigación contribuyen a nutrir las líneas y a su vez se nutren en su desarrollo. Una línea de investigación supone un esfuerzo sistemático y cooperado de construcción de conocimiento en el que el espíritu científico asociativo y el trabajo colaborativo se constituyen en los principios que posibilitan dotar de sentido y coherencia el trabajo de los investigadores.

La línea se configura, además, como un escenario pedagógico de formación en investigación al permitir, mediante la articulación de esfuerzos de directores de grupos, docentes investigadores y doctorandos, la construcción y desarrollo de marcos teóricos científicos y de tratamiento metodológico y conceptual de la investigación en la solución de problemas concretos del contexto. Igualmente, las líneas permiten analizar las necesidades de formación derivadas de la estrecha interacción con la docencia. Diseñar redes de problemas, convierte esas necesidades de conocimiento y de formación en posibilidades de investigación. Las Líneas se caracterizan por el trabajo sistemático que realiza un equipo de investigadores en torno de una red de problemas surgidos de preocupaciones fundamentales. Las líneas se ubican en el campo de lo social - educativo - cultural.

En este sentido, los proyectos de investigación entendidos como "un conjunto articulado y coherente de actividades orientadas a alcanzar uno o varios objetivos relacionados con la generación, adaptación o aplicación creativa de conocimientos con una metodología definida que prevé el logro de determinados resultados, bajo condiciones limitadas de recursos y tiempo especificados en un presupuesto y un cronograma" (Colciencias 2004) derivados de cada línea, comportan dimensiones teórico-disciplinares y ético-políticas que ensanchan el conocimiento científico sobre los objetos de estudio de la educación y los proyectan en sus dimensiones sociales y culturales, en las que el conocimiento cumple la verdadera función liberadora y emancipadora de la obra de San Juan Bautista de La Salle.

1. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SABER EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

1.1. TEMAS DE INVESTIGACIÓN

- Currículos que aportan al desarrollo de capacidades humanas.
- Conocimiento didáctico desde el enfoque disciplinar
- El desarrollo de procesos de evaluación de las capacidades humanas.
- La gestión de las instituciones educativas
- Estrategias pedagógicas y didácticas para la paz y la reconciliación.
- Formación de docentes

1.2. TRADICIÓN HISTÓRICA DE LA LÍNEA

En sus escasas cinco décadas de existencia la universidad de La Salle ha estado preocupada por aportar a los problemas educativos que apremian al país. La creación de la Facultad de Ciencias de la educación y de los programas de licenciatura, maestría y doctorado, la creación de centros de investigación, a la vez que la constitución de diversos grupos de investigación entre los que sobresalen los de Prevadia y Didactike es muestra inequívoca de ello.

No obstante, como lo expone el documento que sustenta el sistema de investigación: "aunque cierto es que puede considerarse a la Universidad de La Salle como una universidad joven, no lo es menos que las circunstancias que imponen los escenarios actuales, poco margen de acción dejan a la juventud como excusa; en marcos de implicación global, de posicionamiento estratégico, o de relevancia y pertinencia social, compiten por igual grandes y chicos; la búsqueda de la buena calidad no repara en decursos largos o cortos, en experiencias breves o dilatadas, la exigencia social sólo conoce el baremo de la seriedad, la responsabilidad y el compromiso" (SIUL: 2008)

Es por esto que, la universidad ha venido trabajando en la construcción y consolidación de una política para los procesos de investigación y ésta como lo afirma el SIUL: "es la declaración de la voluntad institucional de concebir y brindar condiciones, opciones y posibilidades que permitan construir la cultura y el clima apropiado para la generación de conocimiento científico y

tecnológico; de manera que se propicie la conformación de grupos dotados con excelente recurso humano, con capacidad para producir resultados de excelente calidad, pertinencia e impacto social, representados en publicaciones, artefactos y soluciones que brindan respuesta a problemas de apremio en su contexto" (SIUL: 2008)

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN FUNCIÓN DE LA FILOSOFÍA INSTITUCIONAL Y DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL, POLÍTICO Y EDUCATIVO DE COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA.

La justificación de la existencia de una línea en Saber educativo, pedagógico y didáctico se soporta en tres elementos: un propósito misional claro expresado desde el Proyecto Educativo Lasallista, las problemáticas que vive el sistema educativo colombiano y las potencialidades que posee la Universidad para dar curso al propósito misional y aportar en la superación de las dificultades de nuestro sistema educativo.

La construcción de la línea de investigación en saber educativo, pedagógico y didáctico es una más de las acciones que la comunidad universitaria realiza para darle desarrollo al propósito misional de la Universidad: "Nuestra misión es la educación integral y la generación de conocimiento que aporte a la transformación social y productiva del país. Así, participamos activamente en la construcción de una sociedad justa y en paz mediante la formación de profesionales que por su conocimiento, sus valores, su capacidad de trabajo colegiado, su sensibilidad social y su sentido de pertenencia al país inmerso en un mundo globalizado, contribuyan a la búsqueda de la equidad, la defensa de la vida, la construcción de la nacionalidad y el compromiso con el desarrollo humano integral y sustentable (PEUL: 2007).

La universidad ha declarado también de forma expresa los elementos básicos para poder desarrollar a cabalidad esta misión y en este sentido ha puesto de relieve las siguientes necesidades: desarrollar una docencia altamente pertinente con la situación que vive la sociedad colombiana, generar procesos de Investigación e Innovación con un alto nivel de impacto social, gestionar de forma dinámica los procesos de construcción del conocimiento acudiendo a la integración de nuevos actores sociales y a las formas articuladoras entre las disciplinas, formar integralmente para el desarrollo humano y comprometerse con una sociedad más democrática y justa.(PEUL: 2007).

La línea de investigación en saber educativo, pedagógico y didáctico, no solo se sitúa en este propósito misional y en esta forma de desarrollarlo, sino que ubica su acción en el paradigma de la tercera misión de la universidad (Vries: 2004, Solís: 2001, Slaughter: 2004, Roche:2009), en la cual esta no es solo el reservorio de un saber erudito, o la entidad formadora de profesionales, sino que además se concibe a sí misma como una organización con una responsabilidad social especifica frente a la sociedad (Vallaeys: 2009, Vásquez: 2007) y en cuanto tal investiga para generar el conocimiento a partir del cual realizar procesos de cualificación de la enseñanza y de transferencia a los actores sociales y comunidades con las cuales entra en directa relación.

En síntesis, investigar alrededor de los problemas que hoy suponen los procesos educativos y el desarrollo de las prácticas pedagógicas sobre los cuales estos se soportan, no solo está en directa relación con el mandato misional de la universidad, sino con las posturas contemporáneas de la universidad (Etzkowitz: 2002) en las que esta se convierte no solo en un ente de la sociedad, sino en una organización que tiene mucho que aportar al desarrollo social y productivo de esta.

1.4. OBJETIVOS DE LA LÍNEA

Contribuir a la toma de conciencia de los diferentes actores del sistema educativo acerca de la importancia de la investigación educativa como escenario para la cualificación de la educación y la superación de problemáticas sociales.

Contribuir a la formación de docentes conscientes de la importancia del currículo, la didáctica y la evaluación como potenciadores de procesos de aprendizaje

Promover la generación de saber educativo pertinente y contextualizado que aporte a la cualificación de la educación en sus diferentes niveles.

1.5. PROBLEMAS DEL CONTEXTO A LOS QUE APORTA EL DESARROLLO INVESTIGATIVO DE LA LÍNEA.

Siendo la educación uno de los elementos decisivos para el impulso a los procesos de desarrollo humano integral y sustentable a los que se acoge la universidad es imposible dejar de lado a la hora de justificar la existencia de esta línea, las problemáticas que en términos de acceso, calidad, permanencia y pertinencia aquejan nuestro sistema educativo. Esto cobra mayor relevancia si se tiene en cuenta que la educación es tal vez el elemento central en la creación de capacidades de los seres humanos (Nussbaum: 2006).

Los informes accidentales y periódicos que han venido realizando instituciones gubernamentales dedicadas a la protección de los derechos humanos como la Procuraduría General de la Nación[1], o los encargados propiamente de este importante asunto social como el Ministerio de Educación Nacional, el ICFES y las Secretarías de Educación de las entidades territoriales certificadas, así como también las organizaciones no gubernamentales derivadas del sector privado, asociadas para promover una educación de mayor calidad para nuestros niños y jóvenes[2] han mostrado los avances alcanzados en las últimas décadas, a las vez que los graves problemas que subsisten en nuestra educación.

[1] La Procuraduría ha señalado reiteradamente que el derecho a la educación en Colombia no se observa adecuadamente generando un panorama de vulnerabilidad para la gran mayoría de los colombianos.

[2] Desde la promulgación de la ley General de Educación las organizaciones del sector empresarial han emprendido una serie de iniciativas para promover mejoras en la educación como: la creación de fundaciones como Corona, compartir, Restrepo Barco, Región entre muchas otras, la asociación gremial como empresarios por la educación EXE, la creación de entidades mixtas como Corpoeducación y la realización de acciones conjuntas con otros sectores como Educación compromiso de todos o hablemos de educación.

Algunos ejemplos correspondientes al año 2010 en Colombia: el 7 % de la población era analfabeta; según cifras del DANE la tasa de población que presenta algún tipo de discapacidad es de 6,19 por cada cien mil habitantes. Por otra parte, hay un total de 2.549.153 de personas que todavía no encuentran respuestas claras a sus necesidades educativas especiales. En cuanto a la educación inicial para este mismo año, casi la mitad de la población infantil antes de los 7 años no recibía la atención educativa adecuada y más del 40% de los profesores no tenían un título universitario mientras que todavía no se dispone de información confiable sobre la calidad de la educación para este segmento de población. Aunque en la educación primaria se ha alcanzado la universalidad, todavía se mantienen altas tasas de deserción sobretodo en algunos grados de la media y ni que decir de la disparidad en la calidad de la educación que subsiste entre los quintiles más ricos y más pobres, el sector público y el privado y las zonas urbanas versus las zonas rurales. La educación superior también enfrenta grandes desafíos pues solo uno de cada tres estudiantes que salen del bachillerato puede acceder a ella, mientras que de dos que ingresan solo uno logra terminar sus estudios con éxito (Sarmiento: 2012)

De particular interés resulta el panorama descrito por Sarmiento, ya que como él mismo lo anota a lo largo de su informe, estas problemáticas afectan con mayor fuerza a los grupos más desfavorecidos de la población que paradójicamente deberían encontrar en la educación la forma de compensación a la condición de vulnerabilidad que desafortunadamente en nuestra sociedad tienen en razón de su género, raza, condición física y opción sexual.

Es necesario anotar en este punto que estas problemáticas del sistema educativo tienen una relación directa con las que aquejan a la sociedad misma que dicho sea de paso dispone de escasos recursos para el desarrollo de *innovaciones sociales de carácter educativo* que mitiguen los nefastos fenómenos de la pobreza, la violencia, la exclusión, la desigualdad y la intolerancia. No existe una fuente de producción de conocimiento sistemático para la generación de estas innovaciones y en este sentido las comunidades terminan inermes e impotentes frente a estos fenómenos a los que en muchos casos se les atribuye un carácter determinante que impide una buena educación (Bourdieu: 1986).

Los problemas que aquejan a las comunidades educativas también atañen a la pedagogía en tanto fuente de conocimiento para el desarrollo de una mejor educación. Las debilidades en la formación de maestros, las prácticas pedagógicas caducas, la brecha tecnológica en las instituciones, la incapacidad para enfrentar los problemas de la convivencia, la insuficiencia de los recursos de todo orden, entre muchos otros, son factores en los que la construcción de saber educativo, pedagógico y didáctico puede aportar.

Es en este contexto que la línea de investigación en Saber educativo, pedagógico y didáctico legitima su existencia ya que nos invita a construir procesos investigativos que permitan identificar, caracterizar y comprender las problemáticas educativas y pedagógicas de las comunidades para desde allí producir conocimiento útil que permita su superación. Deberían ser las problemáticas del sistema educativo y en particular las de las comunidades educativas el insumo con el cual es posible construir conocimiento y desarrollar alternativas de solución que de forma concreta contribuyan a la consolidación de una sociedad más justa y equitativa.

1.6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA LÍNEA.

En la tradición académica colombiana la producción de conocimiento científico se mantuvo confinada hasta hace muy poco en el modo uno de hacer ciencia, el cual está caracterizado por ser puramente disciplinar realizada por los investigadores, quienes perseguían el avance de su disciplina y sobre metas fijadas por ellos mismos y validadas por la comunidad de pares académicos. La producción de saber con el tiempo pasaba a ser propiedad pública gracias a la difusión científica académica pero pocas veces se realizaba una transferencia a las comunidades y la apropiación social de sus resultados era escasa.

En la última década se ha venido proponiendo que la producción de conocimiento debe hacerse desde un nuevo paradigma investigativo al que se le ha llamado el Modo 2 y que ha sido ampliamente descrito por (Gibbons:1996). Esta es una forma de producción realizada bajo el paradigma transdisciplinar, por grupos de investigación que se cohesionan de manera episódica para resolver demandas de Investigación-Desarrollo-Innovación provenientes generalmente de organizaciones privadas o públicas. Los resultados obtienen su validación por la aceptación del financiador o por el éxito comercial de la innovación desarrollada, al igual que la financiación, los resultados también son de propiedad privada y quedan asegurados bajo la figura de la patente. Este modo dos es supremamente polémico y ha recibido una gran cantidad de críticas por desvirtuar el carácter democrático y objetivo de la ciencia que ahora se coloca al servicio de la producción por demanda (Ziman: 1996).

En las últimas décadas, se ha venido planteando el que podría llamarse el Modo tres de producción de conocimiento (Ackerman: 1996) que a pesar de guardar relación estrecha con el modo dos pues se plantea desde el paradigma transdisciplinar y su meta es abordar los problemas que son planteados y resueltos en un contexto de aplicaciones, se diferencia de ella en que al realizarse las iniciativas de investigación se producen de abajo hacia arriba, es decir, que son las necesidades y problemáticas de las comunidades las que determinan y priorizan lo que debería investigarse y por ello los equipos investigativos establecen íntimas relaciones con ellas. La validación del conocimiento se realiza por diversos actores sociales en relación con la capacidad que este tiene para impactar positivamente las problemáticas que les aquejan.

Aunque los tres modos de producción de conocimiento son necesarios en una sociedad, es claro que si nuestra universidad apunta desde la postura lasallista y en particular desde el Desarrollo Humano Integral y Sustentable a transformar las problemáticas sociales y productivas de nuestro país, las premisas que caracterizan el proceder del modo tres de producción del conocimiento es el más pertinente para orientar la línea de investigación en educación y pedagogía. Esto, lejos de ser una mera afirmación tiene su corolario en una serie de aspectos que dan identidad a la línea y que desarrollamos a continuación:

Uno de los aspectos más nefastos de los procesos investigativos con las comunidades es que de ellos solo queda una experiencia gratificante y algunos resultados socializados, pero pocas veces los proyectos terminan en el desarrollo de un producto que sea sostenible en la comunidad. Una vez se retira el investigador solo queda la sensación de que las cosas no funcionan bien y entonces en vez de disminuir la frustración y desesperanza aumentan.

No basta entonces con identificar, caracterizar y diagnosticar una problemática si no se avanza en la construcción de soluciones estructurales que queden como capacidad instalada y tengan una fuente permanente de sostenimiento. De esta forma, trabajar con comunidades educativas concretas no significa para nada perder la capacidad de generalización, por el contrario, es luego de varias experiencias que podemos hablar de la posibilidad para lanzarse a la producción de generalizaciones, lo contrario solo es pura especulación.

Nos urge entonces producir conocimiento académico que se confronte con las realidades y que se muestre potente para el abordaje de las problemáticas educativas y pedagógicas que tenemos. La innovación pedagógica es hoy por hoy una necesidad para las comunidades educativas que se han quedado inermes frente a los acelerados cambios sociales, culturales y tecnológicos que están ocurriendo. Los discursos de los administrativos y docentes dejan ver cada vez con mayor claridad que la escuela sufre de un rezago en sus comprensiones y en sus formas de abordaje frente a la celeridad de estos cambios. Aquí nuestra línea tiene mucho que aportar si logra superar uno de los lugares comunes de nuestra academia: la sola identificación y crítica de las problemáticas.

En consecuencia, la premisa central que da identidad a esta línea y que proviene del modo tres de producción del conocimiento es que es imposible construir saber educativo o pedagógico desde la pura teoría pedagógica sin que esta tenga espacio para la contrastación con las realidades educativas. De otro modo, es necesario partir de las realidades educativas vividas por las comunidades para confrontarlas con la teoría y en un viaje de ida y vuelta construir saber educativo y pedagógico con carácter pertinente.

Teniendo en cuenta que nuestra intención es acompañar a las comunidades en la búsqueda de solución a problemas educativos que las aquejan y desde allí producir conocimiento, es muy deseable que los proyectos deban tener asidero en comunidades educativas claramente determinadas y en problemáticas que ellas mismas hayan determinado como prioritarias. En este sentido, los objetos de investigación no pueden seguir siendo sugeridos de forma unilateral desde la academia olvidando que finalmente la educación es un proceso social y la pedagogía un saber que se construye mayoritariamente en los escenarios cotidianos con todos los actores de las comunidades. Ahora bien, si pretendemos construir conocimiento útil y transferible es necesario abandonar los lugares comunes e interesarnos por diagnosticar las realidades de estas comunidades educativas. En este sentido, debería ser nuestra consigna no proceder sin antes habernos cerciorado de conocer y caracterizar los problemas sobre los que queremos realizar una indagación. El recurso investigativo es supremamente valioso y es necesario asegurar mediante un acertado diagnóstico que este se utilizará de una forma adecuada y productiva.

Los proyectos deberían ser iniciativas compartidas con los actores principales de las comunidades educativas. La voluntad política manifiesta es clave para la marcha de los procesos investigativos pues en muchos casos la premura para su inicio impide el conocimiento y concertación con la comunidad involucrada. Como corolario de la voluntad política es absolutamente necesario que los miembros de las comunidades se involucren como parte del equipo de investigación y que hagan de ella una de las acciones propias de la vida comunitaria.

Otra premisa importante para el desarrollo de esta línea de investigación es que no es posible investigar desde una postura "adanista", en la que la producción de conocimiento sobre una problemática comienza y termina con la investigación que uno realiza. Es preciso reconocer que si el objetivo es aportar, es mejor sumar con otros que situarse desde una postura individualista y todopoderosa. En este sentido, es deseable que los proyectos de investigación emprendidos se sitúen en el marco de convenios con otros actores sociales interesados en estas problemáticas.

Aspectos como la cofinanciación, el aprendizaje mutuo, el diálogo de saberes, el reconocimiento como actor significativo en el campo son solo algunos de los beneficios que hacen inclinar la balanza entre la comodidad del trabajo individual y las acciones colaborativas con otros actores. Está demostrado que los juegos de suma cero en los que los participantes actúan con criterios puramente individualistas terminan por beneficiar a uno pero al final perjudicando a otros. Por el contrario, los juegos de suma positiva en los que los distintos actores parten de la idea de cooperar con los demás terminan beneficiando a todos los participantes (Tucker: 1980).

Generar capacidad para establecer relaciones y proyectos conjuntos con otros actores en la idea de sumar esfuerzos y lograr un mayor impacto debería ser una característica propia de nuestra línea. No obstante, esto requiere de una serie de capacidades propias de un nuevo tipo de investigador con corte social. Nos referimos al establecimiento de alianzas, la habilidad para el diálogo y la concertación; la imaginación de nuevos horizontes y formas de proceder, todo esto debería ser parte de nuestra impronta.

La generación de conocimiento en la línea se articula en torno a unos temas de investigación. La producción investigativa realizada nutre la línea mientras que a su vez cada uno de sus temas se nutre de una serie de proyectos de investigación que se realizan en distintos niveles y ámbitos. Los temas que aquí se esbozan surgen de la triangulación entre las potencialidades que la Universidad tiene en cuanto ha desarrollado reflexiones y abordajes al respecto, las problemáticas más sentidas de las comunidades educativas y el propósito misional de aportar a la transformación de la educación desde una investigación enfocada a la transformación de la sociedad.

Currículos que aportan al desarrollo de capacidades humanas

Pese a que la generación de currículos en la educación es una práctica realmente reciente que aparece como fruto de los procesos de instalación de lo que en nuestro medio se dio en llamar tecnología instruccional (Martínez: 1990) en la actualidad han cobrado un papel central en la comprensión, intervención y evaluación de los procesos educativos. No obstante la literatura que aborda el fenómeno curricular es bastante extensa y ha sido abordada desde distintos enfoques3, hoy las comunidades educativas tienen grandes dificultades a la hora de determinar cuáles son los currículos que les son más pertinentes para dar respuesta a los anhelos educativos que se plantean y a las demandas de formación que les hacen los distintos actores sociales (Frigeiro: 2002)

En su gran mayoría los currículos escolares no han podido superar los factores que caracterizaron lo que en nuestro ámbito se ha dado en llamar la escuela tradicional (Quiceno: 1998) y en la que se recogen las prácticas educativas y pedagógicas más caducas como la elección y priorización de contenidos factuales, las prácticas de aprendizaje memorísticos con sus consecuentes efectos en la evaluación, el aula como único espacio para el conocimiento, la disciplinariedad como factor aglutinante, etc.

También desde distintas esquinas de la geografía social se realizan fuertes presiones a la escuela para que modifique su currículo: desde el sector productivo, por ejemplo, se piden currículos basados en competencias generales y laborales, desde los actores sociales se pide centrarlos en desarrollo de las competencias ciudadanas, desde los sectores ambientalistas se pide un currículo con centralidad bioética, etc. Mientras esto sucede, la universidad como ente de producción de conocimiento y en particular las facultades de educación se han restringido al papel de agenciadores de tal o cual postura, sin entrar de lleno en la indagación sobre las formas en que estas funcionan en la escuela, las maneras como se apropian, se usan, se rechazan, etc. Esto nos ha traído un cierto descredito cuando entablamos diálogos con las instituciones de educación superior, pues si bien ellas no están en búsqueda de la fórmula mágica si esperan de nosotros nuevas posturas, comprensiones y sobretodo formas de actuación.

La Universidad de La Salle ha hecho una apuesta por el Desarrollo Humano Integral y Sustentable y en este sentido, su aporte a las comunidades es la búsqueda colectiva y mancomunada de elementos para la construcción de currículos que propendan por el desarrollo no sólo de unos contenidos disciplinares inaplicables al ámbito de la vida, ni de unas competencias que habiliten solamente para el mundo del trabajo, sino de aquellas que están centradas en lo que Senn y

[3] Pueden identificarse al menos tres posturas: los que se sitúan desde una postura propositiva y propenden por currículos construidos colectivamente con participación de los profesores como investigadores de sus prácticas: Schon, Kemmis, Mc Taggart, Grundyetc; Los que denuncian el currículo como proceso reproduccionista y piden generar investigaciones para develar lo oculto en ellos como Torres, Sacristán y otros; y los que se sitúan desde lecturas pos estructuralistas del poder como las que hacen Martínez Boom, y Noguera quienes lo identifican como dispositivo de normalización y homogeneización que atentan contra la autonomía y el saber pedagógico del maestro.

Nussbaum han venido desarrollando como creación de capacidades humanas (Senn: 1990, Nussbaum: 1996).

En consecuencia, con lo planteado hasta aquí, se enuncian tres propósitos que en principio podrían orientar los proyectos de investigación:

Identificar y caracterizar las diferentes propuestas de desarrollo curricular que circulan en el campo de la educación para encontrar sus emergencias, propósitos, lógicas, formas de funcionamiento y los efectos que produce en el desarrollo de una educación para la creación de capacidades.

Comprender las problemáticas de carácter curricular de las comunidades educativas mostrando la forma en que se han constituido, las maneras a partir de las cuales funcionan y los efectos de todo tipo que logran producir.

Construir con las comunidades los diseños curriculares acorde con el objetivo de impulsar el DHIS y específicamente la creación de capacidades.

Conocimiento didáctico desde el enfoque disciplinar.

Las reformas realizadas a la educación en las últimas décadas han colocado un marcado énfasis en los procesos de aprendizaje, ello ha sido apalancado por el influjo que ha tenido la psicología del aprendizaje en las últimas décadas en el campo de la educación. Puede afirmarse que se ha producido un desplazamiento de la atención de la enseñanza al aprendizaje y que en este sentido la primera ha resultado un tanto olvidada en los discursos educativos y pedagógicos. No obstante, la enseñanza ha cobrado hoy día una relevancia fundamental por cuanto se ha logrado resignificar los saberes sobre los cuales se soportaba la pedagogía y la didáctica. La primera en cuanto cada vez más se distancia de las ciencias de la educación para constituirse como una disciplina con pretensiones de sistematicidad y efectos en la producción de conocimiento, y la segunda en cuanto hoy reclama para sí misma el estatuto disciplinar luego de haber transitado los lugares de lo empírico y de lo técnico.

La didáctica como disciplina científica aborda los problemas de la enseñanza de una manera rigurosa, lejos está el tiempo en que se dedicaba a introducir per se la lúdica en los procesos pedagógicos o a desarrollar artefactos para potenciar procesos específicos de aprendizaje. Hoy por hoy la didáctica - como bien lo han constatado los grupos de investigación que tiene la facultad - cuenta con un método riguroso que contempla la identificación, caracterización y análisis de las interrelaciones entre al menos tres grandes factores: el conocimiento objeto de enseñanza, el

sujeto enseñante y el sujeto aprendiente. Este triángulo metodológico básico es como tal un dispositivo para la producción de conocimiento a partir del cual pueden tomarse una ilimitada serie de decisiones para innovar los procesos de la enseñanza.

Como Institución tenemos un inmenso potencial para aportar al desarrollo de didácticas específicas no solo en las áreas tradicionales de la básica y la media, sino también en las áreas de formación en la educación superior. Estamos en mora de aportar también a las comunidades profesionales de áreas como la salud, la economía, el agro, etc. que esperan de nosotros la producción de conocimiento didáctico para enfrentar los procesos de enseñanza con las nuevas generaciones.

En consecuencia con lo que se ha planteado hasta aquí, se enuncian tres propósitos que en principio podrían orientar los proyectos de investigación:

Apropiar categorías, explicaciones, metodologías que se están produciendo en los desarrollos investigativos de la didáctica desde su perspectiva disciplinar.

Identificar con las comunidades educativas las problemáticas didácticas que las aquejan con miras a generar conocimiento frente a triadas didácticas específicas (enseñabilidad del saber, características del sujeto aprendiente y del sujeto enseñante) de las áreas del saber en la educación básica y media o de saberes científicos que sustentan las profesiones.

Desarrollar de forma conjunta con los docentes de las áreas del conocimiento modelos didácticos para saberes específicos con miras a impulsar el Desarrollo Humano y específicamente la creación de las capacidades humanas.

El desarrollo de procesos de evaluación de las capacidades humanas.

En las dos últimas décadas la evaluación ha cobrado una gran importancia al interior de los procesos educativos, pues se asume que en cierto modo ella muestra los grados de articulación que se han logrado establecer entre los distintos momentos y los distintos elementos del acto educativo. Podría decirse que hoy por hoy la evaluación es por sí misma un tema particular entre quienes estudian y proponen alrededor del saber pedagógico.

No obstante, una mirada a las prácticas evaluativas que los docentes realizan cotidianamente en sus comunidades permite evidenciar que esta discusión académica tiene dificultades para hacerse un espacio en ellas. Prácticas como la revisión memorística de lo enseñado, la utilización de las evaluaciones como instrumentos para regular la disciplina, o la preocupación centrada en quién pasa y quién pierde son algunos indicios de este escaso avance. Los docentes reconocen que es

muy poco lo que en materia de evaluación se ha avanzado y para ellos muchos de los instrumentos con los que se realiza la evaluación carecen de legitimidad.

La evaluación como un proceso distinto a la mera examinación no ha sido suficientemente interiorizado por los docentes. En medio de las culturas institucionales siguen perviviendo prácticas examinadoras, ligadas a las racionalidades que en otros momentos direccionaron los procesos educativos y es por ello que sin existir un cuestionamiento a estas racionalidades es poco posible que se instalen nuevas formas de ver el proceso educativo, y por tanto se transformen las prácticas de evaluación.

A diferencia del examen, cuyo fin es el de verificar la presencia de contenidos y a partir de esto incluir o excluir, la evaluación se preocupa por recoger información sobre los procesos de aprendizaje de estudiantes para desde allí tomar las decisiones pertinentes y orientar mejor los procesos pedagógicos. A diferencia del examen, a la evaluación no le preocupan tanto los productos obtenidos como los procesos por medio de los cuales estos se originan. A diferencia del examen la evaluación no se ejerce desde un solo sujeto sobre otros, sino es una práctica en la que todos los actores intervienen buscando construir sinergias en sus explicaciones. A diferencia del examen, la evaluación empodera a las personas para el desarrollo de sus capacidades humanas, pues los capacita en la identificación de los fallos que se tienen, en la recolección de informaciones sobre las causas de estos fallos y en la construcción de estrategias de mejoramiento que permitan superarlos. A diferencia del examen, la evaluación prepara a las personas para insertarse más productivamente en su sociedad, pues posibilita un espíritu crítico frente a los procesos personales, familiares y sociales (Acosta: 2010)

Una institución de educación que se plantea desde una postura que aporta al DHIS tiene mucho que investigar y por tanto mucho que decir en un tema tan decisivo para alcanzar la calidad y la pertinencia de la educación que reciben nuestros niños y jóvenes como es el de la evaluación. Podemos aportar no solo nuevas posturas frente a la evaluación que superen la dualidad contenidos - competencias, sino formas de proceder en los procesos de evaluación para obtener y usar información a propósito de cómo los procesos de las comunidades están aportando a la creación de capacidades humanas.

En consecuencia con lo que se ha planteado hasta aquí, se enuncian tres propósitos que en principio podrían orientar los proyectos de investigación:

Identificar y caracterizar las diferentes propuestas evaluativas que circulan en el campo de la educación para encontrar sus emergencias, propósitos, lógicas, formas de funcionamiento y los efectos que produce en el desarrollo de una educación para la creación de capacidades.

Generar conocimiento frente a los impactos que tienen sobre la creación de capacidades humanas los procesos de evaluación de carácter interno y externo en diferentes comunidades educativas.

Proponer modelos de evaluación centrados en el desarrollo de capacidades humanas dirigidos a comunidades educativas específicas pero que tengan la potencialidad para ser transferibles.

La gestión de las instituciones educativas

El gobierno de las instituciones educativas genera hoy una serie de desafíos, no solo a quienes ocupan cargos de decisión, sino a todos aquellos que en las comunidades educativas se sienten comprometidos en la consecución de los objetivos educativos que se han trazado. Estos desafíos atraviesan en muchas ocasiones por las dificultades que presentan a estos objetivos las estructuras inspiradas desde la burocracia (Weber) que subsisten en las instituciones y que se traslapan con otras más recientes como las que emergen de los paradigmas de la administración educativa y la gestión escolar.

En las últimas décadas los discursos sobre la gestión escolar se han venido publicitando ampliamente al punto que hoy pareciera ser el que dictamina para qué y en qué forma se han de gobernar las instituciones educativas. No obstante, este discurso ha tenido grandes dificultades no solo para ingresar a la escuela y a la universidad en donde las prácticas burocráticas siguen privilegiándose (Acosta: 2012). Así mismo, la gestión escolar realizada bajo el enfoque burocrático ha sido cuestionada por algunos actores de las comunidades educativas, especialmente por quienes han realizado nuevos usos y apropiaciones de esta.

Pese a estas dificultades la gestión está reconfigurando no solo la forma de administrar las instituciones educativas, sino una serie de factores en su interior: la actividad académica, las relaciones con la comunidad, la convivencia al interior de las comunidades y hasta la forma de administrar los recursos. La universidad se ha quedado un tanto al margen de estas transformaciones y ha dejado el terreno libre a los administradores quienes desde las teorías del management han inundado las instituciones educativas con los discursos y tecnologías propias de las teorías de la calidad y los métodos post fordistas de producción.

Corresponde entonces a la facultad aportar en los procesos de gobierno de las instituciones educativas, comprender las formas en que la gestión está operando y las luchas que están sucediéndose con otras formas del saber para su gobierno. No podemos repetir acríticamente el discurso managerial sin más, nos corresponde construir conocimiento y por tanto propuestas sobre la forma en que se deben gobernar las instituciones educativas que buscan impulsar el Desarrollo Humano.

En consecuencia con lo que se ha planteado hasta aquí, se enuncian tres propósitos que en principio podrían orientar los proyectos de investigación:

Clarificar la naturaleza, lógicas y metodologías que propone el saber de la gestión de las instituciones educativas diferenciándolo de otras formas de saber con las que convive.

Generar conocimiento frente al impacto que han tenido la implementación de propuestas de gestión escolar y las apropiaciones, usos y resistencias que estas han tenido.

Proponer modelos para la gestión de las instituciones educativas basadas en el conocimiento construido.

Estrategias pedagógicas y didácticas para la paz y la reconciliación.

La sociedad colombiana de hoy está afectada por problemas sociales que han quebrantado el vínculo social. Entre estos problemas se destacan la pobreza, la exclusión, las desigualdades sociales, las disparidades territoriales y la violencia. Desde la apuesta de formación Lasallista desarrollada por la Universidad entendemos que la educación desde la formación profesional, la investigación y la proyección social, debe contribuir al restablecimiento de este vínculo.

En los últimos cuarenta años los diferentes gobiernos nacionales han formulado políticas, programas y proyectos orientados a la intervención y resolución de estos problemas. Las evaluaciones realizadas en diferentes momentos por instituciones gubernamentales y privadas muestran que las acciones realizadas desde el Estado no han producido los resultados esperados y por el contrario los problemas que han pretendido resolver se han agravado. Asimismo, estas evaluaciones han recomendado la adopción de la educación como una de las estrategias más importantes para el desarrollo social y la disminución de las problemáticas sociales.

Recientemente, el Gobierno Nacional ha puesto en marcha un proceso de diálogo y negociación con la insurgencia, orientado a la terminación del conflicto armado en el país. A su vez, se ha planteado la formulación y el desarrollo de políticas sectoriales que aporten a la estructuración de escenarios territoriales para el postconflicto en los cuales la educación sea un sector estratégico, especialmente en la generación de procesos de reconciliación que consoliden la paz.

En esta perspectiva los propósitos que podrían orientar los proyectos de investigación son:

- Construir propuestas pedagógicas y didácticas para el postconflicto.
- Diseñar propuestas formativas y de trabajo en el aula que contribuyan a la consolidación de procesos de reconciliación, inclusión y educación en valores.
- Generar conocimiento sobre la evaluación educativa que permita la formulación de propuestas alternativas que privilegien en los estudiantes lo formativo y en los profesores el desarrollo profesional.

2. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN POLÍTICAS PÚBLICAS, CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y TERRITORIO.

2.1. TEMAS DE INVESTIGACIÓN

- Políticas públicas y calidad de la educación
- Pertinencia, efectividad y calidad de los sistemas educativos
- Gestión educativa y evaluación de la calidad de la educación.
- Educación, desarrollo y territorio.
- Paz y reconciliación para el desarrollo territorial.

2.2. TRADICIÓN Y RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA LÍNEA

La línea de investigación en políticas públicas, calidad de la educación y territorio ha venido tomando forma en el marco de los procesos de acreditación de la calidad vividos en la Universidad de La Salle, y también debido al auge que ha cobrado el tema en el país y en el entorno internacional. La Universidad de La Salle no ha sido ajena a los debates externos e internos en torno a la calidad de sus procesos de formación y sus programas académicos, lo que se ha traducido en reformas y adecuaciones de los planes de estudio de todos sus programas de pregrado y posgrado, así como en la creación de grupos de investigación cuyo centro de interés ha sido el seguimiento a la generación y aplicación de las políticas estatales para el mejoramiento de la calidad educativa.

Las discusiones sobre la calidad de la educación se convirtieron en tema obligado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, lo que dio lugar a dos grandes campos de investigación. El primero relacionado con los estudios de calidad a partir de las políticas formuladas por los organismos estatales en materia de gestión curricular y evaluación de la calidad de la educación, principalmente, a través de las pruebas censales desarrolladas por el ICFES y la evaluación de docentes realizadas en las instituciones educativas y en las Secretarías de Educación de las entidades territoriales. El segundo campo está relacionado con los avances presentados en los últimos veinte años en el tema de la didáctica y el aprendizaje de las disciplinas, principalmente en las ciencias de la naturaleza y la formación en lenguas.

Estos dos grandes campos convergen hoy en torno al tema de la calidad de la educación, en razón a que las grandes discusiones sobre la formación, evaluación de docentes, el aprendizaje y la didáctica de las diversas disciplinas del conocimiento escolar se debaten en el contexto más amplio de la pregunta por la pertinencia, efectividad y calidad de los sistemas educativos. Esto implica, además, una reflexión sobre la relación existente entre los cambios sociales y culturales que han tenido lugar y la desarticulación que se aprecia entre esos cambios y las prácticas educativas.

La historia de la línea de investigación es relativamente reciente, pero se ha venido nutriendo del trabajo sostenido de grupos como Prevadia, cuyo objeto de investigación ha estado principalmente centrado en la didáctica de las disciplinas, la resolución de problemas, las dificultades de aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de habilidades de

pensamiento en la enseñanza de las ciencias; por otra parte, el grupo Intersubjetividad en educación superior, trabajos realizados, por algunos de sus investigadores, en torno al impacto de políticas educativas en la gestión curricular, la calidad de los procesos de aprendizaje y la evaluación de la educación. Así mismo, la línea de investigación retoma la experiencia de la Facultad de Educación en la formación de docentes durante ya casi cuatro décadas; la generación de procesos de formación permanente coherentes con las dinámicas y cambios en el proceso educativo, y la participación en procesos de asesoría y consultoría para el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas del país que ha venido adelantando la Facultad de Ciencias de la Educación desde su creación.

2.3. JUSTIFICACIÓN EN FUNCIÓN DE LA FILOSOFÍA INSTITUCIONAL Y DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL, POLÍTICO Y EDUCATIVO DE COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA

La línea de investigación en políticas públicas, calidad de la educación y territorio aborda un tema que se ha convertido en una prioridad para las políticas públicas contemporáneas. Mientras que la preocupación principal en materia educativa durante gran parte del siglo xx fue la cobertura y expansión del sistema educativo, a finales de este mismo siglo, con el surgimiento de la escuela competitiva, se posicionó el tema de calidad como una preocupación fundamental, especialmente en América Latina. Como resultado de la crisis de los años ochenta - que implicó en la región la implementación de políticas de ajuste estructural y un proceso de internacionalización creciente de la educación y de las políticas educativas -, se posicionó en la agenda latinoamericana la idea de que no solo debía hablarse de cobertura y expansión del sistema educativo, sino además, y fundamentalmente, de su calidad.

Ahora bien, en el marco de las políticas de ajuste estructural, el término de calidad aludía a la necesidad de hacer más eficiente el sistema educativo, esto es, de asegurar que los aprendizajes que se esperan sean el resultado del paso de los niños, niñas y jóvenes por las instituciones educativas, y que efectivamente tengan lugar con racionalidad en el uso de los recursos. Frente a esta mirada - si se quiere “eficientista” y economicista de la educación -, se ha hecho evidente la necesidad de llevar a cabo una crítica del término “calidad” para ampliar su significado, de manera que incluya una reflexión sobre la pertinencia que tienen los procesos educativos para los sujetos y la sociedad. En este contexto se encuentran entonces dos posturas que se tensionan entre sí en torno al tema de la calidad de la educación. La primera plantea que la calidad tiene que ver, principalmente, con los rendimientos escolares de los estudiantes, y que, como tal, tiene como correlato políticas con un componente importante de evaluación de los aprendizajes y de los docentes. La segunda, afirma que la calidad debe ir más allá del tema del rendimiento académico para preguntarse por el sentido social de los procesos educativos, esto es, que la calidad tiene que ver con la pertinencia de los procesos educativos en el favorecimiento de los procesos de desarrollo de los sujetos y de las comunidades.

El punto crucial de las dos posturas sobre el concepto de calidad es que en su trasfondo se encuentra una discusión sobre cómo cerrar las brechas sociales a partir de la educación. Es decir, al hablar de la calidad de la educación se alude necesariamente al tema de la equidad y de la inclusión social. De aquí que se constate toda una polisemia del término “calidad educativa”, que

obedece a una lucha por definir el alcance de las políticas públicas y del sistema educativo en relación con la inclusión y la equidad. En este sentido, por ejemplo, para algunas posturas la calidad estaría dada por el nivel del trabajo realizado en el aula de clases y debería apuntar a la adquisición, por parte de los estudiantes, de los conocimientos de las ciencias reconocidas como importantes en el entorno tecnológico actual; mientras que para otras posturas, la calidad implica que las instituciones educativas den cabida a las expectativas de participación de las familias, comunidades y culturas infantiles y juveniles en los procesos educativos.

En medio de esta lucha por el significado del término, la línea de investigación en políticas públicas, calidad de la educación y territorio se justifica por cuanto debe apuntar a construir conocimiento sobre este tema desde una perspectiva de justicia social y compromiso con los grupos humanos en condiciones de pobreza y vulnerabilidad. Se requiere, entonces, de una producción de conocimiento sobre la educación que permita superar la marcada heredabilidad social de las oportunidades educativas que reproduce la estructura de desigualdad social dentro del sistema educacional, así como posicionar horizontes de desarrollo social atendiendo al papel que la educación cumple en relación con la construcción, conformación y transformación de las estructuras sociales.

Así, esta línea busca ampliar el campo de conocimiento y generar reflexión en torno a las políticas públicas, la gestión de la educación y la evaluación de los procesos formativos en el territorio, con el fin de aportar elementos de juicio en el análisis y las soluciones a las diferentes problemáticas sociales, así como en la formulación de políticas públicas que reconozcan la territorialidad como espacio de conformación cultural, social e incluso emocional.

2.4. OBJETIVOS DE LA LÍNEA

- Aportar a la formulación de políticas públicas relacionadas con la educación a partir de procesos de investigación e impacto social.
- Propiciar la reflexión crítica sobre la influencia que ejercen las políticas educativas internacionales en la formulación de las políticas educativas nacionales.
- Identificar e investigar problemas relacionados con la gestión curricular, la docencia, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación institucional, la organización y prestación del servicio educativo en Colombia en sus diferentes niveles y modalidades.
- Reconocer el territorio como espacio de conformación y construcción social que debe ser explicitado y potenciado desde el ámbito educativo.

2.5. PROBLEMAS DEL CONTEXTO A LOS QUE APORTA EL DESARROLLO INVESTIGATIVO DE LA LÍNEA

Los estudios sobre políticas públicas, gestión y calidad de la educación constituyen hoy un campo importante de producción de conocimiento no solo por las implicaciones que tiene la educación como motor de cambio social, sino por la necesidad de posibilitar procesos de inclusión de los sujetos y diferentes grupos poblacionales en las dinámicas sociales. La calidad de la educación implica, entonces, abordar toda una diversidad de problemáticas complejas, cuya comprensión es

prioritaria para el país, especialmente en un contexto en el cual las instituciones educativas aún no han logrado apropiar los proyectos educativos institucionales y la autonomía como elementos potenciadores de desarrollo de sus entornos y de la comunidad educativa.

Así, si bien el país ha avanzado en términos de políticas públicas que buscan el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y de la educación como escenario de transformación social, aún son muchas las cuestiones que se deben abordar en relación con: la construcción de currículos pertinentes que apunten a comprender la dinámica de la institución educativa en un contexto más amplio de calidad y pertinencia; la creación de nuevas propuestas de formación de docentes que no solo se centren en contenidos disciplinares o didácticos, sino que provean al maestro de herramientas teóricas y metodológicas para la generación de conocimiento sobre su propia práctica; la lectura del contexto educativo, de los grupos sociales y de los individuos como parte de un territorio buscando comprender, de manera holística, el tipo de mediaciones que en el actual contexto cultural se deben dar entre los campos de producción de conocimiento y las instancias en las que el conocimiento surge y se recontextualiza.

En el marco de lo anteriormente presentado, se hace indispensable aclarar que reconocemos el concepto de territorio como lo plantea (P. Pellegrino et al., 1981:99) “como zona de refugio, como medio de subsistencia. Como fuente de productos y de recursos económicos, como “belleza natural”, como objeto de apego afectivo, como tierra natal. Como espacio de inscripción de un pasado histórico o de una memoria colectiva, como símbolo de identidad socioterritorial”.

En consecuencia, se podrían plantear algunas de las problemáticas sobre las cuales se puede incidir gracias a la producción de conocimiento en el marco de esta línea:

- Cobertura, calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos (nacionales y territoriales).
- Contextualización del currículo de acuerdo con las características regionales del país.
- Tensión entre la descentralización educativa y la centralización de la política pública de educación.
- Sistemas educativos y gestión territorial de las políticas educativas.
- Políticas públicas, educación y territorio.
- Paz y reconciliación para el desarrollo territorial

2.6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA LÍNEA

Las transformaciones globales que se han venido dando en nuestro tiempo y la estructuración de un sistema económico mundial en el cual la tecnología cobra un papel de primera línea en los procesos productivos han hecho evidente la distancia entre los sistemas educativos y las dinámicas sociales. Esto ha implicado poner en primer plano una discusión sobre la calidad de la educación. El alto dinamismo y autonomía del sistema productivo lo lleva a demandar de la educación la formación de conocimientos y habilidades de muy alto nivel. Se hace referencia a una crisis de la educación cuando el sistema educativo no se encuentra en capacidad de responder a esas demandas, por lo cual se interpela al sentido y pertinencia de las instituciones educativas y de las prácticas pedagógicas tradicionales para las actuales sociedades.

En realidad, lo que pasa es que no hay articulación entre el proyecto político general vigente en la sociedad, y el proyecto educativo que opera. Es este ajuste, lo que define la existencia de "calidad".

La pérdida de la calidad se percibe - se mide - a través de hechos como que la definición de los principios vertebradores ha variado en la sociedad, tanto en las representaciones sociales como en el discurso académico, pero lo que no ha cambiado es la organización de las estructuras de la educación y sus aspectos fenoménicos concretos. Esta ruptura se vive como pérdida de la calidad, en la medida en que lo que se pierde es la significatividad social del aparato educativo. Resta entonces determinar cuáles son los principios vertebradores fundamentales a partir de los cuales es posible estimarla, no sólo para que estas definiciones puedan servir de orientación para las decisiones sobre la transformación de la educación, sino también para poder "medirla" (o estimarla) en alguna forma. (Aguerrondo, 1993: 5)

Así pues, como lo afirma Inés Aguerrondo, debe mantenerse en perspectiva que el concepto de calidad educativa respondió, inicialmente, a "un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la "calidad" se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final" (1993: 5). La autora plantea, además, que dado el campo de su origen, el concepto de calidad educativa tiene implicaciones importantes: […] la ideología (curricular) de la eficiencia social (vinculada a la corriente llamada "tecnología educativa") entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar. A partir de la instauración de una política educativa de corte neoliberal se buscan justificaciones "académicas" que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación. Estas justificaciones crean nuevos fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, tal es el caso de términos como "calidad de la educación. (1993: 5)

Sin embargo, también es preciso reconocer que el término de calidad educativa puede ser resignificado y descolocado de este contexto inicial en el que fue utilizado, para ser potenciado y poner en la esfera del conocimiento y de la política una serie de temáticas claves relativas a la relación existente entre las dinámicas socioculturales y productivas de las sociedades y las prácticas educativas. En este sentido, Aguerrondo (1993) plantea que el concepto de calidad de la educación debe ser entendido en el marco de la lucha política por posibilitar para toda la población el acceso a una mejor educación. En el centro de la preocupación por la calidad educativa se encuentra, entonces, la cuestión de la equidad social.

La resignificación del concepto de calidad implica ir más allá de la mirada eficientista, técnica y preocupada por la evaluación, para redimensionar su campo semántico, al menos en cuatro

aspectos. En primer lugar, el concepto de calidad permite establecer una síntesis entre diversos objetos y componentes de la educación: calidad del docente, calidad de la formación docente, calidad de los aprendizajes, calidad de los procesos pedagógicos y calidad de la infraestructura. Todo esto permite trazar líneas de continuidad y convergencia entre elementos heterogéneos del campo de la educación y pensar la calidad como un concepto de síntesis de lo educativo. En segundo lugar, el concepto de calidad puede ser resignificado para reconocer que los atributos de calidad responden a la historicidad de las prácticas sociales, esto es, que "se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto" (Aguerrondo, 1993: 5). Así, al tiempo que constituye un concepto de síntesis que enlaza diversos objetos y aspectos de la educación, los reconoce en su carácter contextual, situado.

En tercer lugar, el concepto de calidad educativa necesariamente implica abordar la educación desde una perspectiva teleológica, es decir, implica la necesidad de concebir una imagen futura de la educación, esto es, unos objetivos de largo plazo que otorguen significado al presente, y que además permitan concebir el tipo de reformas o cambios que habría que llevar a cabo en la sociedad y en la educación con el fin de posibilitar una mejor educación para todos. En cuarto lugar, el concepto de calidad de la educación introduce un principio de control y monitoreo de los procesos educativos, otorgándole un lugar a los procesos técnicos operativos de evaluación de la calidad y tomando estos aspectos como una parte importante para lograr la calidad educativa, pero no como la totalidad del concepto. Sin embargo, es claro que si bien teóricamente es clave una resignificación del concepto de calidad educativa para ampliar sus posibilidades de designación de las múltiples y complejas realidades educativas, también es cierto que […] como concepto (la calidad) se resiste a ser atrapada por la lógica cuantitativista y como atributo se expresa en una amplia polisemia que plantea serios problemas metodológicos a los expertos empeñados por reducir la lectura de las prácticas educativas y del despliegue social de las políticas a ejercicios algorítmicos y a fórmulas econométricas. Sobre los significados que comporta y las tradiciones educativas que promueve, la calidad plantea un campo de reflexión amplio y polémico (Vidal, 2007) que, infortunadamente, no siempre es tomado en cuenta a la hora de discutir la política, definir los programas o valorar las prácticas que tienen lugar en los ámbitos de la institucionalidad educativa. (Orozco et ál., 2009: 3).

En este sentido, el concepto de la calidad de la educación invita a pensar toda una serie de problemas que tienen que ver con el entrecruzamiento entre el sistema social y el sistema educativo; esto es, que al hacer referencia a la calidad de la educación, se tiene en perspectiva una pregunta por el nivel de articulación que se da entre una sociedad y su sistema educativo. Por ello, la pregunta por la calidad de la educación implica leer múltiples prácticas y procesos educativos. Con esto se busca comprender cómo se constituyen los "habitus" propios del campo de la educación, los cuales, al mismo tiempo, constituyen disposiciones encarnadas del campo más amplio de lo social. De este modo, el concepto de calidad de la educación implica comprender en qué medida las dificultades que se presentan en los procesos de construcción de aprendizaje en el aula de clase constituyen simultáneamente disposiciones configuradas en el contexto social por otras prácticas y dinámicas culturales. Por esta razón, hablar de calidad de la educación no sólo implica ajustes institucionales, sino también pensar de qué manera las sociedades configuran y

reproducen las prácticas y dispositivos educativos que ellas mismas reconocen no propician una educación de calidad. En últimas, ¿la calidad de la educación implica pensar en un rezago de las instituciones y prácticas educativas frente al contexto social, lo que conlleva afirmar una especie de autonomía entre el sistema social y el sistema educativo? O, por el contrario, ¿la baja calidad educativa refleja precisamente la interpenetración del sistema social en el sistema educativo, por lo cual no se podría hablar de calidad educativa sin plantear al mismo tiempo una transformación global de la sociedad que dé lugar, precisamente, a una educación de calidad?

Unido a esta discusión es importante revisar el territorio como escenario de confluencia de procesos sociales, culturales e históricos que deben ser reconocidos y respetados en el ámbito educativo en tanto "la territorialidad desempeña un papel determinante en la definición de la nación como comunidad y sociedad política" (Tonnies, et ál, citado por Gímenez, 1996:12).

Lo anterior conlleva necesariamente a establecer las relaciones entre territorio, cultura y políticas públicas en tanto se asume, desde lo propuesto por Giménez (1996:14-15) que existen varias dimensiones: la primera, constituye por sí misma un espacio de inscripción de la cultura y por lo tanto equivale a una de sus formas de objetivación, es decir, "un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que por razones políticas, religiosas o culturales revisten a los ojos de ciertos pueblos o grupos sociales una dimensión simbólica que alimenta y conforta su identidad" (Bonnemaison, 1981:256)

La segunda, tiene relación con la manera en que el territorio sirve como marco o área de distribución de instituciones y prácticas culturales especialmente localizadas, aunque no intrínsecamente ligadas a un determinado espacio. Finalmente, en la tercera dimensión, el territorio puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y de apego afectivo y sobretodo como símbolo de pertenencia socio-territorial. En este caso, los sujetos individuales o colectivos, interiorizan el espacio integrándolo a su propio sistema cultural (Giménez, 1996:15).

A manera de conclusión, y en relación con lo expuesto, es necesario abordar el tema educativo desde la relación fundamental que existe entre este, la sociedad y los procesos culturales en tanto la formación no sólo está atravesada por desarrollos epistemológicos puros sino que estos surgen, se transforman y consolidan a través de sujetos y circunstancias históricas que los hacen posibles y en esta medida las políticas públicas deben atender a estos procesos.

3. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN CULTURA, FE Y FORMACIÓN EN VALORES.

3.1. TEMAS DE INVESTIGACIÓN

- Diversidad Cultural, Religiosa y de Género
- Educación Religiosa Escolar, Catequesis y Teología Práctica-laical

- Pedagogía bíblica, de paz, de reconocimiento, de derechos humanos y reconciliación
- Formación en valores y ciudadanía

3.2. TRADICIÓN Y RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA LÍNEA

Los escenarios de la cultura que se han reflexionado en la Universidad de la Salle, se podrían determinar, desde los PEUL de 1996 y 2007. En el primer documento la cultura que se presenta está centrada en un marco axiológico cristiano católico. Explicitada en unas coordenadas filosóficas y pedagógicas que giran por la identidad lasallista, concretadas en una realidad de pobreza, proyectadas a superar mediante la formación y la educación. En el segundo documento la cultura que se presenta está centrada en una marco axiológico cristiano católico. Explicitada en unas coordenadas filosóficas y pedagógicas imbricadas desde la complejidad del pensamiento social de la iglesia, la reflexión sobre la universidad, la educación lasallista, el desarrollo humano integral y sustentable, la democratización del conocimiento, la normatividad y las políticas públicas.

3.3. JUSTIFICACIÓN DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN FUNCIÓN DE LA FILOSOFÍA INSTITUCIONAL Y DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL, POLÍTICO Y EDUCATIVO DE COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA

Esta línea de investigación se inspira en las políticas y los lineamientos de la ULS, desde los cuales se miran los problemas que están en la encrucijada de la cultura, la fe y la formación en valores. Por ello, a continuación, se presentan algunos referentes institucionales que manifiestan la coherencia de esta línea de investigación con la visión, la misión y los objetivos que se ha trazado la ULS.

Desde el Marco institucional la identidad misma de la ULS es un referente esencial de esta línea. En efecto, la tradición lasallista de la que es heredera (PEUL 1), la búsqueda de una educación superior que se “proyecta socialmente con el ánimo de promover el desarrollo integral y la transformación de la sociedad” (PEUL 1), supone y exige una consideración científica de la cultura, de los valores y de la fe. Ésta última constituye un valor privilegiado de la “Tradición lasallista”, en cuanto aceptación de un proyecto ofrecido por Dios al ser humano que se denomina evangelio (PEUL 4,1). Pero también comprendida como confianza en todo hombre y mujer que trabaja por una sociedad más justa, con quien la ULS quiere unirse para construir otro mundo que considera como “posible” (PEUL 4,7.e).

Los valores, a su vez, y especialmente el arte y la ciencia axiológica constituyen también un horizonte concreto de la ULS. Por eso la ULS declara en su misión que quiere formar profesionales que contribuyan a la construcción de una sociedad justa, precisamente porque son gente que no solo se ha formado profesionalmente sino también éticamente. Profesionales que no se distinguen sólo por sus conocimientos sino también por sus valores, entre los que vale la pena destacar aquí la sensibilidad social (PEUL 2).
La cultura, en cuanto concepto heurístico (Levy-Strauss) que designa algo más que la simple erudición enciclopédica, apunta más bien a las relaciones entre las personas en un contexto determinado, a sus modos de vida y de pensamiento, sus costumbres y creencias, entre otros. Por

eso la cultura constituye un elemento fundamental que interviene en la manera como la ULS define su propia identidad y su misión. De ahí que al identificar el primer horizonte de sentido que la constituye, a saber, "el pensamiento social de la Iglesia", la ULS describe su fuente de origen en un encuentro: el que se produce entre evangelio y cultura. Ese encuentro se formula como un diálogo que requiere una comunicación bidireccional, gracias a la cual el evangelio transforma la cultura y la cultura permite descubrir con miradas nuevas la inagotable riqueza del evangelio.

Se puede decir también que en los marcos institucionales de la ULS hay una insistencia por algunos aspectos precisos de la cultura que ella quiere tocar. Entre algunos de ellos cabe destacar los siguientes: la organización social, que la ULS sueña de otra manera, planteando la urgencia de creer en la posibilidad de construir otro mundo posible, una utopía que se puede hacer real (PEUL 4,7); la educación, de la cual la ULS subraya la centralidad de la relación pedagógica entendida no desde modelos dictatoriales o impositivos sino desde la cercanía que en ella se define como acompañamiento (PEUL 4,3); la equidad en la distribución del conocimiento, que en la ULS se traduce en una preferencia por los "sectores socialmente empobrecidos" (PEUL 4.5); los comportamientos éticos capaces de permear la realidad política, especialmente en relación con la educación, la ciencia y la tecnología (PEUL 4.6); la convivencia, que lucha contra el individualismo feroz de la posmodernidad y privilegia el trabajo colegiado y la dimensión comunitaria del ser humano (PEUL 4.6b); entre otros. Desde el contexto político, cultural y educativo latinoamericano y colombiano

La sociedad contemporánea está en una crisis: por los cambios acelerados que vive el mundo; por el desmoronamiento de los sistemas tradicionales de valores; por las transformaciones provocadas por los descubrimientos científicos en la vida cotidiana; por el manejo que se ha dado a la naturaleza desde el proyecto "dominador" de la modernidad científica y de la racionalidad instrumental. Los cambios que ha traído la posmodernidad, exacerbando la subjetividad y el relativismo, y promoviendo una cultura de la sensación y del individualismo, han sacudido todas las dimensiones de la cultura humana.

A nivel político asistimos a una pérdida cada vez más aguda de la conciencia social y de la capacidad de asumir la condición ciudadana más allá de la participación electoral. Esta situación política está ligada fuertemente al desarrollo económico, que ha contribuido a debilitar el Estado y a hacer pensar que la privatización y la no-intervención del Estado son la garantía para que la "economía de mercado" pueda dar sus frutos a través de su célebre "mano invisible" (A. Smith). Cómo si el mercado, autónomamente regulado, arrojara mecánicamente, a la manera de una olla de presión, bienestar para los más empobrecidos. Esta visión economicista y utilitarista ha fomentado el consumismo, como combustible que mueve la máquina de la economía actual. La ciudadanía ha quedado reducida a la capacidad de compra, y el tejido social se ha roto por un individualismo larvado que hace difícil la construcción de movimientos cívicos y de participación ciudadana. En algunos sectores del continente y en períodos de tiempo definidos en la historia reciente de los países latinoamericanos, se puede ver incluso que las soluciones militaristas son mejor consideradas y más apreciadas que la formación de personas con mayor conciencia civil o sensibilidad social.

Al lado de este debilitamiento de la "conciencia política" se plantea una constitución de la subjetividad que lleva a excesos relativistas, en que ya no hay criterios mínimos para pensar el

bien común, para buscarlo y realizarlo efectivamente. Todo queda permitido y las jóvenes generaciones se abren ingenuamente a experiencias de todo tipo en nombre de una subjetividad que pareciera no querer oír hablar de ningún límite ni de ningún tipo de tradición que pudiera venir extrínsecamente a imponérsele o a sugerirle como definir su propio destino.

Estos dos factores, uno de carácter político-económico y otro de carácter ético-filosófico, configuran un tipo de persona y de sociedad que afronta en América Latina y en Colombia problemas precisos. Sobre todo, de forma general, un crecimiento constante de la pobreza, por un lado, y por otro, una acumulación de riqueza en unos pocos, que hoy por hoy, en tiempos de "fin de la historia" (Fukuyama), pareciera ser aceptada como inevitable, y como lo mejor que pudiera sucederle a la humanidad en su proceso civilizatorio.

Sin embargo, muchas voces se levantan: la de muchos filósofos que plantean la urgencia de una ética de mínimos; la de muchos politólogos que plantean la urgencia de una recuperación del tejido social y de una recomposición de la política; la de muchos sindicalistas que ven como la miseria aumenta en los trabajadores, a quienes se les arrebatan de forma descarada –y legal– derechos adquiridos con sangre durante muchos combates acaecidos a lo largo del siglo XX; muchos creyentes de todas las procedencias religiosas, que siente que "el mundo no marcha como debiera", porque está organizado según criterios que, afirman ellos, no están en correspondencia con el proyecto de Dios plasmado en las religiones; muchos educadores que sienten que la educación es aún una puerta de salida a esta crisis cultural, en la medida en que asuma creativamente y con esperanza los retos que le formula la cultura actual.

De forma más local, estas tendencias llevan a situaciones concretas en Colombia: la ausencia de paz y el torpedeo de la misma por parte de sectores interesados en soluciones guerreristas; crisis en el sistema educativo, reflejada en varios aspectos: poca valoración social y económica del trabajo docente; falsa cobertura, porque no hay presupuesto suficiente para la educación, lo que se traduce en la congelación de puestos posibles en la carrera profesoral, especialmente en las universidades públicas; etc.

3.4. OBJETIVOS DE LA LÍNEA

- Producir conocimiento inter y transdisciplinar sobre las diversas situaciones culturales religiosas y axiológicas que vive nuestro país y que aporte a la solución de problemáticas sociales, culturales, religiosas y educativas.
- Construir referentes pedagógicos que permitan una mayor apropiación de la fe, la paz, la reconciliación, la diversidad cultural y de género para aportar a la solución de problemas culturales, políticos, religiosos actuales de intolerancia, autoritarismos, imposición, corrupción e injusticias.
- Promover el diálogo entre cultura, fe y formación en valores que permita cuidar la dignidad de las personas, la transformación de la sociedad y la sensibilidad frente a los contextos de exclusión.
- Formar en valores que posibiliten la convivencia, social, cultural y religiosa que incentiven la construcción del tejido social en condiciones de equidad y justicia.

3.5. PROBLEMAS DEL CONTEXTO A LOS QUE APORTA EL DESARROLLO INVESTIGATIVO DE LA LÍNEA

Esta línea de investigación aporta a los problemas concretos del país constituyéndose como un espacio de investigación científica de punta, porque su cometido de dar solución a problemáticas de orden cultural, de fe y valores no podrá venir de visiones simplistas y superficiales. Es así que la Universidad de La Salle a través del doctorado en Educación y Sociedad y de la Facultad de Ciencias de la Educación, desde sus programas, podrá contribuir, a través de los proyectos investigativos que nutran esta línea, en la fundamentación teórica, el diseño y la ejecución de propuestas que permitan emprender caminos fecundos de transformación. En especial, la Facultad de Ciencias de la Educación podrá ofrecer alternativas educativas, formales y no formales, que tiendan a repensar la relación entre cultura y educación, la articulación entre el potencial de la religión en general –y de la fe cristiana en particular– con los procesos de transformación de la sociedad, en la reflexión sobre los modelos y las tendencias en formación de valores, considerando principalmente todo el espectro axiológico del ser humano, y no solo su dimensión racional.

Por lo dicho anteriormente, los procesos investigativos del futuro en materia de cultura, fe y valores requieren verse desde un prisma amplio: la cultura y la fe, la cultura y los valores, la cultura y las religiones, la cultura y la violencia del país, la cultura y el género. La cultura desde los nuevos proyectos de vida, desde los nuevos estilos de vida y desde los nuevos roles vitales. Lo cual exige tener presente las tendencias investigativas desde las culturas agenciadas por los nuevos subsuelos ciudadanos, las culturas fomentadas por los procesos distorsivos de las clases sociales, las tribus urbanas, los guetos de las minorías, las poblaciones flotantes, los inmigrantes, los desplazados, los habitantes de la calle, los ciudadanos topos, los ciudadanos murciélagos, etc. El modelaje de las nuevas culturas, trae sus efectos con los nuevos modelos educativos, con el desplazamiento de los marcos axiológicos, que se precipitan en la diversidad de creencias unas alienantes, psicologizantes, sociologizantes, economicistas y consumistas, que son necesarias tener en cuenta al momento de proponer soluciones.

3.6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA LÍNEA

Esta línea de investigación asume un horizonte teórico fundamental: la hermenéutica. Más que un método de interpretación de textos, la hermenéutica se entiende como una forma del pensar humano. La ruptura esencial de esta perspectiva teórica se perfila claramente cuando se recuerdan los siguientes datos. En primer lugar, la hermenéutica, como estructura del conocimiento, supuso una ruptura con la mentalidad metafísica. Ésta, a pesar de sus conquistas intelectuales, había descuidado un hecho fundamental: el ser humano está situado en la historia. Por eso su ángulo de comprensión será siempre ubicable en las coordenadas espacio temporales, en donde no hay esencias puras sino perspectivas singulares. La hermenéutica no concluye de ahí que la verdad sea perspectivista, que todo sea relativo, como lo propone una vulgarización de este pensamiento. La hermenéutica afirma, más bien, que sólo se capta la verdad desde una perspectiva determinada.

En segundo lugar, la hermenéutica ha subrayado con fuerza, sobre todo con H. G. Gadamer, que esa historicidad supone una apertura a la tradición. No hay conocimiento que no se dé fuera de una tradición. Pero aquí tradición no es solo el tradicionalismo conservador, sino una herencia que hay que acoger y al mismo tiempo reinterpretar actualizándola. Por eso, en contra de sus críticos, Gadamer puntualiza que hablar de tradición no significa en absoluto la pérdida del sentido crítico frente a la misma tradición. Para explicar la estructura humana del pensar, Gadamer utiliza la imagen del juego, afirmando que incluso en la contemplación de una obra de arte se puede hablar de una experiencia de juego. ¿Qué es el juego? ¿Qué lo caracteriza? ¿Es pura subjetividad? Gadamer responde que no. Porque en el juego somos subyugados; de hecho no lo dirigimos, sino que nos plegamos a él. Así también, dirá Gadamer, comprender una obra de arte es dejarse agarrar por su juego. Una realidad en ella nos fascina, nos arrebata, revelándonos un plus de realidad que no vemos normalmente. Más que pura experiencia estética, la obra de arte nos revela algo de la realidad, sobre todo haciéndonos participar en ella. ¿Cómo me interpela la obra de arte? ¿Cómo es que se produce ese juego entre ella y yo? Mediante un encuentro con la cosa de la obra de arte que al mismo tiempo es un encuentro conmigo mismo. La obra de arte me ofrece una verdad en la que participo. No que la obra se pliegue a mis perspectivas, a mis afanes utilitarios, sino más bien es mi perspectiva la que se ensancha o que cambia frente a la obra. Y eso es lo que sucede en las ciencias del espíritu: en ellas el conocimiento se produce por un acontecimiento que nos afecta, más que por un método que nos guía.

En tercer lugar, en contra de un positivismo que reivindicaba la hegemonía del conocimiento científico, objetivo, verificable, universal y neutro, la hermenéutica hace dos afirmaciones significativas. La primera se refiere al hecho de que hermenéutica no es sinónimo de subjetivismo exacerbado. El conocimiento de las ciencias humanas y sociales, el conocimiento estético y el conocimiento religioso no derivan de una pura subjetividad carente de sentido por no ser medible con criterios propios de las ciencias de la naturaleza. Reducir la racionalidad humana a lo constatable y medible es empobrecer la riqueza humana, hasta convertir al ser humano en un contador de datos fríos que no tienen nada que ver con su vida. A la sombra de la hermenéutica surgió posteriormente “la sociología del conocimiento” que ha desmentido la neutralidad pretendida de las ciencias naturales y ha desenmascarado los “intereses” (Habermas), muchas veces ajenos a lo científico, que guían su dinámica. La segunda subraya la necesidad de ampliar la racionalidad más allá de lo medible, demostrando que hay otras dimensiones de la realidad que no son necesariamente perceptibles con la “medida” o el “control de laboratorio”, pero que son reales y muy importantes para el ser humano: es todo el tema del sentido.

En la descripción somera de estos elementos teóricos aparece un punto capital para esta línea de investigación, a saber, el del círculo hermenéutico. No siendo este el espacio para describirlo en toda su complejidad, baste señalar aquí un aspecto decisivo: contra la subjetividad idealista o contra el positivismo objetivista, la hermenéutica plantea la estructura del conocimiento humano como un encuentro, como un diálogo. En la línea de la hermenéutica aristotélica, dedicada a las reglas de interpretación textual, Ricoeur afirma lapidariamente: “hay que explicar más para comprender mejor”. La explicación, propia de la ciencia, es necesaria para la comprensión del

sentido. Éste no podrá ser entonces el fruto de una subjetividad encerrada en sí misma, que pretende, como el "yo" cartesiano, deducir la realidad de sí misma. Por eso se plantea la necesidad de un círculo interpretativo que no es otra cosa sino el vaivén incesante entre el investigador y el objeto investigado. Así, por ejemplo, para Ricoeur no hay conocimiento inmediato o reflexivo del yo; no es mirándose a sí mismo como el yo (que sería entonces un cogito herido) se encontrará a sí mismo. Yo es otro, (Sí mismo como otro), por eso tendrá que pasar por la explicación, por el estudio de las obras de arte, por las mediaciones a través de las cuales él ha plasmado su identidad o expresado su naturaleza.

La línea de investigación "Cultura, fe y formación en valores" comprende cada uno de estos elementos en este horizonte teórico y asume todas las consecuencias epistemológicas que él acarrea. A manera de ejemplo, la cultura no podrá ser entendida entonces sino desde la inter-culturalidad. Pretender que hay una cultura superior a otra sería absurdo; pretender que no hay conocimiento educativo que no esté transido de cultura sería un absurdo; pretender que la educación no puede afectar a la cultura sería igualmente inexacto; comprender las relaciones entre el aprendizaje de una lengua y el conocimiento de la cultura en que dicha lengua se habla se convierte en un desafío investigativo fundamental; comprender cómo las mega-tendencias culturales afectan al acto educativo y a la vez mostrar cómo la educación puede hacer opciones críticas y pedagógicamente viables que, por un lado, conduzcan a rectificar aquellas mega-tendencias que eternizan los antivalores y que, por otro lado, consoliden aquellas mega-tendencias que promueven otro mundo posible, es una veta por seguir explorando.

De la misma manera, creer que la fe se puede reducir a una experiencia solipsista, por la cual la subjetividad se descubre y desarrolla aisladamente, sería aceptar ingenuamente las tendencias individualistas de la cultura actual y desconocer la historicidad de la fe. Incluso, sería negar algo fundamental de la fe religiosa, en este caso de la fe católica, en la cual se inspira la ULS, y que afirma que la oferta de Dios a la humanidad se ha producido en el corazón de la historia. Esta fe habla por eso de un Dios que habla en la vida, cuya palabra de Dios está expresada en palabras y gestos humanos articulados hermenéuticamente. Creer que la fe no puede distinguir entre las influencias culturales históricas que se han adherido históricamente a la práctica cristiana y un núcleo esencial –no una verdad metafísica aprehendida de una vez por todas en su plenitud– sería negar este horizonte hermenéutico, que aparece en la misma Biblia expresado por el Apóstol Pablo que escribe: "Porque ahora vemos por un espejo, veladamente, pero entonces veremos cara a cara; ahora conozco en parte, pero entonces conoceré plenamente, como he sido conocido" (1Cor 13, 12).

Igualmente, pretender que la formación en valores no es procesual, que no debe tener en cuenta las condiciones de desarrollo del ser humano sería negar la historicidad y caer en una axiología metafísica carente de tacto pedagógico; pero desconocer las influencias que las tendencias culturales juegan sobre la formación de los valores y sobre la comprensión de los mismos sería desconocer la circularidad hermenéutica planteada arriba. Se sabe muy bien de debates ético-filosóficos profundos relacionados con los dos polos de la circularidad hermenéutica en la ética: la subjetividad y los valores; la persona y sus circunstancias. Cuando, incluso en el derecho se habla

de circunstancias agravantes o atenuantes, se manifiesta la tensión delicada entre esas dos dimensiones. Tensión que en muchos casos se resuelve en un cómodo relativismo que concede todo el peso de la solución a la subjetividad, a la persona, negándole la posibilidad de pensar en la alteridad, que en este caso puede ser la alteridad de una norma, la objetividad de un valor ineludible. O tensión que se resuelve en una exacerbación de la objetividad, que conduce a sacrificar a la persona en nombre de las "razones de Estado", del partido, del grupo, de la comunidad creyente.

De igual manera, este horizonte hermenéutico, (que no se duda aquí en calificar como horizonte relacional o comunicacional), ofrece perspectivas fecundas para el ámbito de la fe. En efecto, etimológicamente, la palabra credere de la que viene el verbo creer, implica una dimensión radical de reciprocidad que los diccionarios describen como "confiar una cosa con la certeza de recuperarla". Nótese que en las palabras "creencia" y "crédito" se manifiesta esta intuición última de correspondencia o de intercambio. Así, la fe aquí puede ser comprendida, tanto en su sentido antropológico o religioso, como capacidad humana de confianza, de entrega. Cabe también recordar que el verbo creer viene del verbo latino credere, que a su vez viene de cor-dare alicui: dar el corazón a alguien. Aquí la confianza implica entonces el coraje del abandono, el gesto gratuito de ponerse a disposición de alguien ofreciendo la propia persona.

Se afirma entonces que la hermenéutica instaura un horizonte hermenéutico riquísimo en esta línea de investigación, no sólo por la afirmación de la historicidad del acto de fe, que éste sea antropológico o religioso; tampoco solamente por la importancia que la hermenéutica da a la tradición como un componente fundamental de la historicidad en la que se encuentra todo conocimiento. Junto a estas perspectivas teóricas decisivas e ineludibles en esta línea de investigación, hay otra que puede considerarse como más radical: la hermenéutica implica la alteridad. El círculo hermenéutico, cómo se ha planteado arriba, supone el encuentro, la comunicación. Todos los totalitarismos (políticos, religiosos, lingüísticos, educativos, psicológicos, etc.) quedan descartados. El horizonte hermenéutico impele a asumir la alteridad con su conflictividad, con sus riesgos, con sus limitaciones, con sus procesos, pero también con toda su diferencia y su riqueza.

Desde el punto de vista de la fe, esto supone algo fundamental y significativo en la cultura actual de retorno de lo religioso. La Tradición eclesial, al distinguir entre credere Deum (Creo que Dios existe), credere Deo (creer que es verdadero lo que Dios ha revelado); credere in Deum: (Creer en Dios) puede ayudar a comprender mejor lo que aquí se expresa. San Agustín lo pensó en estos términos: "La obra de Dios es que crean en aquel (in Deum), y no a él (ei). Pues si creen en él, creen a él; no se sigue, sin embargo, que quien cree a él, crea en él. Porque los demonios creían a él, pero no en él" (In Ioanem, tract. 20, 6)5. Esta afirmación del Doctor de Hipona apunta a la estructura fundamental del acto de fe como un acto de encuentro, de diálogo. Si la fe se redujera a un estado de autoconciencia elevado del "yo", estaríamos en las antípodas de la hermenéutica, que exige la alteridad, la acogida, la apertura a lo otro, al otro, o al "Otro" -en el caso de la fe religiosa-.

Aquí vale la pena destacar que la reflexión teológica latinoamericana ha puesto el dedo sobre ese problema preciso mostrando todas las implicaciones culturales de la comprensión del acto de fe. Se puede creer que Dios existe. Pero tal acto corre el riesgo de quedarse en un nivel teórico o conceptual que no excluye la "negación práctica de Dios". Un tema como el ateísmo no se plantea entonces como un problema teórico, sino como un problema que, visto desde la "confianza, la entrega y el compromiso con el otro", se transforma en análisis de las "idolatrías", dejando de ser análisis de las "teorías desviadas" sobre Dios. Por ejemplo, el documento de Puebla, de la III Conferencia Episcopal Latinoamericana señalaba ya en 1979 cómo en América Latina se afirma el "credere Deum" pero en la práctica se da culto a los ídolos del poder, del placer y del tener. (Puebla n° 405, 493, 500)6.

El credere Deo los medievales lo denominaban una fides informis. Esto es muy sugestivo, porque se trataba de decir que tal fe no estaba informada por la relación de amor, no implicaba una aceptación existencial de una propuesta de comunión íntima con Dios, era una fe sin forma porque era una fe que no abría al encuentro ni a la relación. Por eso era una fe tautológica, una fe "encascarada", una fe muerta, no salvífica. El Credero in Deum expresa la fe verdadera. Y aquí hay que puntualizar enfáticamente que esta fe no es propia de los católicos. Esta fe la pueden vivir los creyentes en las diversas religiones, cada uno con sus especificidades y particularidades. Lo que cuenta, antropológicamente hablando, es que se dé ese horizonte de alteridad, que implica acoger algo que el yo o la subjetividad "autónoma" o "autosuficiente" no pueden darse por sí mismos, justamente porque, en palabras de F. Pessoa, "Todo comienzo es involuntario"; porque en el origen de todo hay un don.

Con base en este horizonte, se recogen aquí algunas tendencias investigativas desarrolladas en la Facultad de Ciencias de la Educación, y que expresan la concreción investigativa que ha conocido este horizonte hermenéutico y que podrá seguir cultivándose y ampliándose en los grupos y proyectos de investigación. Por ejemplo, la conciencia del elemento político como componente fundamental de la cultura, ha permitido desarrollar una serie de investigaciones tendientes a pensar esa compleja problemática: la formación de ciudadanía, la formación de conciencia social, la fundamentación filosófica de una pedagogía para la formación política, entre otros.

Otro ejemplo proviene de las investigaciones del Programa de Licenciatura en Educación Religiosa de esta Facultad. Arraigado en este horizonte epistemológico, este programa asume una teología interdisciplinar, práctica y laical. Esto significa que la teología no pretende hablar de Dios en abstracto, desconociendo los aportes que otras disciplinas hacen sobre el hecho religioso. Al contrario, esta teología entra en diálogo con las ciencias humanas y sociales para formular sus propuestas pedagógico-religiosas y para salir de una falsa neutralidad que haría de la fe una experiencia aislada de la espesura humana. De ahí que la preocupación por la práctica no se refiera principalmente a las prácticas culturales o a las prácticas evangelizadoras de los miembros de la jerarquía de la Iglesia. Aquí la práctica se entiende como las acciones por las cuales los cristianos, especialmente a través de la Educación Religiosa Escolar y la Catequesis, se posicionan ante el mundo, dejando traslucir sus propuestas contra-culturales.

4. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

4.1. TEMAS DE INVESTIGACIÓN

- Educación, procesos sociales y subjetivación
- Medios, mediaciones y formación humana.
- Lectura y escritura
- Formación en lenguas – bilingüismo

4.2. TRADICIÓN HISTÓRICA DE LA LÍNEA

Jesús Martín Barbero ha visibilizado las relaciones de la educación con la comunicación más allá de los medios al interior del *ecosistema comunicativo* (Rodríguez, 1988). El ecosistema comunicativo ha creado con los jóvenes empatías cognitivas y expresivas que están generando nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano (Buckingham, 2002). Se trata de un nuevo *sensorium*, como lo llamaba Walter Benjamin. Unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, una nueva sensibilidad que en muchos aspectos choca y rompe con el *sensorium* de los adultos.

Ese nuevo ecosistema comunicativo, difuso y descentralizado (Martín-Barbero, 2000b), lleno de saberes múltiples y fragmentados, genera un nuevo espacio educativo claramente distinto del que tiene su eje en la escuela y su centro en el libro. La escuela - desde la primaria hasta la universidad - ya no es el único lugar de legitimación del saber, porque ahora una gran cantidad de saberes circulan por otras redes y canales que no tienen nada que ver con lo escolar y ese es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea hoy al sistema educativo. Frente al maestro *clásico*[4] hoy se sienta un alumnado que por ósmosis con el medioambiente comunicativo se halla "empapado" de otros lenguajes, saberes y escrituras que circulan en la sociedad. "Saberes-mosaico", como los llamó Abraham Moles, por estar hechos de trozos, de fragmentos, que sin embargo no impiden a los jóvenes tener con frecuencia un conocimiento más actualizado en física o geografía que su propio maestro.

Pero la escuela parece no verlo, y se produce un desfase muy fuerte entre el modelo de comunicación que rige hoy día en la sociedad de la información y el modelo de comunicación en el que sigue anclada la escuela —centrado exclusivamente en el libro y su linealidad—. Se da lo que Martín-Barbero llama una "brecha entre la cultura desde la que hablan los maestros y la cultura y la sensibilidad desde la que aprenden los alumnos" (Martín-Barbero, 2003).

Lo que verdaderamente emerge del ecosistema comunicativo es *otra cultura, otro modo de ver y de leer, de aprender y conocer*; se requiere, por tanto, que la investigación produzca conocimiento clave para poner en relación las prácticas comunicativas y educativas que tienen lugar en la cultura, promoviendo una integración que muestre la potencialidad del ecosistema comunicativo para generar saber; que vaya más allá de la investigación científicamente rigurosa y políticamente correcta hacia una investigación que cree e invente, que no solamente describa y señale sino que

[4] El que "dicta" clase y cree ser poseedor de la verdad.

proponga. Una investigación-creación en sentido estricto, que investigue para que puedan resultar mejores mensajes, más participativos; mejores currículos, mejores ambientes de aprendizaje y docentes más críticos e "integrados" a esta sociedad de la información.

Desde esta mirada, es importante dar al lenguaje un lugar protagónico, en tanto todo ejercicio comunicativo se sustenta en el uso de un tipo de lenguaje sujeto a sus usuarios. Aquí el lenguaje se entiende como un fenómeno intrínsecamente sociocultural y comunicativo. Es tan importante el estudio de la sociedad para comprender el lenguaje como el estudio del lenguaje para entender la sociedad. La realidad es mediada por los diferentes discursos que los usuarios de la lengua construyen en torno a sus experiencias de vida. Por esta razón, la línea propone desarrollar investigaciones que den cuenta de la evolución y de las características subyacentes al uso del lenguaje en contextos comunicativos formales y no formales.

La línea de investigación, en este sentido, se propone construir un espacio para analizar cómo los procesos sociales y culturales influyen en el aprendizaje, el desarrollo y la educación tanto en escenarios escolares como no escolares. La línea ofrece una perspectiva multidisciplinar que incorpora herramientas conceptuales y metodológicas de campos como la antropología, la lingüística, la pedagogía y las teorías sociológicas a los estudios de los contextos culturales y comunicativos de la educación. Adicionalmente, esta línea incluye estudios específicos de enseñanza-aprendizaje, desarrollo y educación en poblaciones diversas, particularmente en comunidades marginadas en contextos regionales y/o internacionales. A través de la investigación y la innovación, los miembros de esta línea adelantarán estudios de procesos sociales y políticos en ámbitos educativos desde una perspectiva multidisciplinar y comparativa con el fin de mejorar las oportunidades educativas a nivel local y nacional. El énfasis metodológico se sitúa en la etnografía y el análisis de las prácticas discursivas, incluyendo análisis crítico del discurso, análisis de la conversación, análisis de narrativa, historias orales y sociolingüística.

En lo que respecta a la tradición investigativa de la Facultad, esta línea ancla su tradición y desarrollo en los diversos trabajos que el grupo de investigación Intersubjetividad y Educación Superior realiza desde el año 2002.

Durante los años 2002-2006, se trabajó el macroproyecto de investigación: "Creencias de grupos de profesores y estudiantes de la Universidad de la Salle acerca de la clase académica". Del 2004 al 2005 se desarrolló la investigación "El currículo universitario como signo: algunas relaciones entre universidad y sociedad. Análisis de la tensión entre la palabra y el silencio". Además, en el periodo 2004-2006 se adelantó el macroproyecto "La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá". En el 2005 se publicó el libro "Prácticas pedagógicas universitarias: aproximaciones para su comprensión".

En los años 2006, 2007 y 2008, el grupo lideró el macroproyecto "La formación en competencias en el contexto universitario lasallista: una investigación acción desde la teoría crítica de la educación". En esta iniciativa se contó con catorce proyectos de estudiantes de la Maestría en Docencia. Así mismo, en el contexto de esta investigación, el grupo coordinó el desarrollo del Simposio Internacional Investigación-Acción en Contextos de Pobreza: Un Homenaje a la Vida y Obra del Maestro Orlando Fals Borda (mayo 16-18 de 2007), del cual se hizo una publicación.

Desde mediados del año 2008 hasta la fecha, el grupo hace parte del Centro de Investigaciones en Estudios Sociales, Políticos y Educativos (CIEP), en donde desarrolló el macroproyecto *"Educación en Derechos Humanos"*, al cual se adscribieron ocho proyectos de investigadores del grupo y de otros grupos.

4.3. JUSTIFICACIÓN DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN FUNCIÓN DE LA FILOSOFÍA INSTITUCIONAL Y DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL, POLÍTICO Y EDUCATIVO DE COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA.

Esta línea de investigación acoge los principios del pensamiento social de la iglesia que "reconoce el carácter ético y moral de las decisiones humanas y se pregunta por la eticidad de todas las formas de conocimiento" (Universidad de La Salle, 2007: 10).

De esta manera, éticamente nos situamos del lado del diálogo, la diversidad y la tolerancia. Una ética que permita la convivencia más allá de la mera coexistencia, una "ética del nosotros". Reconocer que habitamos una sociedad multicultural significa no solo aceptar las diferencias étnicas, raciales o de género, sino también aceptar que en nuestras sociedades conviven múltiples formas de ser y de hacer. Y ello en un sentido ético fuerte, pues las culturas configuran muy diferentes modos de ver y de pensar, de sentir y de gozar.

Si aceptamos que los saberes y sus formas de transmisión han cambiado, también cambia su epistemología. Una cosa es la epistemología de saberes determinados por la escritura y la imprenta —el modelo cartesiano—, y otra la de los saberes provenientes de lo audiovisual y de los medios electrónicos (Postman, 1991). No puede hablarse solo de una epistemología de lo racional-escritural; también hay una epistemología en lo emocional-audiovisual. Un nuevo medio cambia el intelecto como lo hacen los lenguajes. La episteme contemporánea es la de la sensación, la sensibilidad, la fragmentación. Lo narrativo, más que lo discursivo; lo emotivo, más que lo reflexivo; lo concreto, más que lo abstracto; el hipertexto, más que la linealidad (Ferres, 1994).

Pero hay que tener cuidado, porque la Academia puede malinterpretar este desplazamiento epistemológico hacia lo audiovisual. Hay que advertir que no se trata de sustituir la emoción por la reflexión, ni viceversa, sino de hacer que la emoción genere reflexión. No se trata de sustituir la concreción por la abstracción, ni al contrario, sino de conseguir que el pensamiento concreto desemboque en el abstracto. No se trata de convertir el aula en un ambiente alternativo a la televisión, sino de incorporar adecuadamente la sensibilidad audiovisual al aula para optimizar los efectos de una y de la otra. No se trata de sustituir la imagen por la palabra, sino de extraer de cada forma de expresión sus mejores prestaciones. No se trata de sustituir el placer por el esfuerzo, sino de conseguir que, gracias a la expectativa del placer, se asuma la necesidad del esfuerzo (Ferres, 2000). Se trata de una epistemología que amplía el universo de lenguajes, no negando la escritura y el libro, sino atendiendo y focalizando su visión en las otras sensibilidades y

cogniciones que transmite el ecosistema comunicativo. De esta manera, sintonizamos con el Proyecto Educativo Lasallista, que expone que "la Universidad dará cabida a otras formas de conocimiento y responderá a los retos que la sociedad y la cultura le representen" (Universidad de La Salle, 2007: 10)

Para el mundo de la comunicación, el ser humano es un emisor (autor, realizador, diseñador), o un receptor (espectador, lector, etc.) o un público o audiencia; para el de la educación, un profesor (docente, tutor, orientador) o un alumno (sin luz, aprendiz, ignorante). La línea de investigación no se refiere al sujeto con ninguna de estas denominaciones, sino que lo comprende como un agente, es decir, quien es afectado y modificado por los medios externos, pero tiene capacidad de reacción, uso, resemantización y creación de formas de expresión, como un individuo activo que responde de diferentes maneras a los desafíos de la existencia, quien es "capaz de ser protagonista responsable de su propia formación, sensible a los contextos de exclusión, a las realidades de los jóvenes y a las urgencias educativas del momento" (Universidad de La Salle, 2007:10).

Ahora bien, si se comprende que la educación y la democratización de la ciencia constituyen formas de cultura - y, por tanto, juegos de lenguaje que se ponen en relación con otros juegos de lenguaje, en los cuales se encuentran representadas diversas posiciones sociales - , entonces se hace crucial llevar a cabo estudios que aborden las dinámicas existentes entre la sociedad, la cultura y el lenguaje en los diferentes ámbitos educativos. Precisamente, el estudio de estos aspectos desde la perspectiva de la educación comparada conlleva a asumir que existen múltiples contextos y formas de vida, y que la educación no simplemente se reduce a la distribución de conocimientos de un centro o dispositivo social hacia otras posiciones sociales, sino que implica todo un proceso de negociación y de traducción entre culturas.

Así, pues, la línea de investigación Educación, lenguaje y comunicación desarrollará investigaciones de carácter interdisciplinario que involucren los estudios culturales, la etnografía y las diferentes ramas de la lingüística (en especial, sociolingüística y pragmática). Actualmente, es necesario mirar los procesos educativos desde una perspectiva que trascienda lo instrumental y que corresponda a los entramados sociales y culturales que impactan los diversos contextos educativos, la escuela y otros espacios educativos. Otras miradas y otros discursos serán tenidos en cuenta para estudiar la relación entre educación, lenguaje y comunicación. Todo lo anterior se encuentra en concordancia con los fundamentos de la propuesta lasallista, en cuanto que la pedagogía debe erigirse como elemento dinamizador y transformador de las poblaciones educativas, de sus realidades y de la sociedad en general.

4.4. OBJETIVOS DE LA LÍNEA

- Producir conocimiento teórico y empírico sobre la relación entre educación, lenguaje y comunicación en toda su complejidad, explorando cómo la cotidianeidad en espacios

educativos es construida a través de las interacciones y cómo esta construcción influye en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en diferentes contextos sociales y políticos.

- Construir conocimiento sistemático e interdisciplinario sobre la relación entre lenguaje e identidad en diferentes contextos educativos para comprender las implicaciones de las prácticas educativas cotidianas en la construcción y reconstrucción de las identidades de los sujetos que participan en ellas.
- Fomentar la investigación sobre la formación en lenguas como escenario propicio para comprender la incidencia del lenguaje en la construcción de procesos sociales y culturales.

4.5. PROBLEMAS DEL CONTEXTO A LOS QUE APORTA EL DESARROLLO INVESTIGATIVO DE LA LÍNEA

El aprendizaje se produce a través de la interacción entre seres humanos en contextos específicos. En diferentes momentos, los sujetos pueden ser padres, amigos, maestros de escuela o profesores universitarios. La educación se desarrolla no solo en las aulas, sino también dentro de las familias y las comunidades, o en el ciberespacio. El objeto de investigación de la línea educación, lenguaje y comunicación se preocupa por estas transacciones humanas esenciales: ¿cómo se producen, qué efectos tienen y qué las afecta? En esta búsqueda, la línea pretende impactar no solo la educación en las aulas, sino también en un contexto más amplio, cada vez más multicultural y multilingüe, así como en el mundo virtual. Esto implica explorar los efectos de la mediación de la cultura y el lenguaje en procesos de liderazgo y políticas públicas, tanto a nivel local como global.

Los estudios del lenguaje en contextos educativos deben incorporar y atender los nuevos retos y las preguntas que subyacen a los cambios socioculturales que han acontecido en particular durante la última década. Fenómenos como el desarrollo de nuevas tecnologías y las formas de acceso y manejo de la información, en parte producto y causa de la globalización, han generado nuevas complejidades a preguntas relacionadas con cómo se enseña y cómo se aprende, en relación con el reciente estatus del conocimiento, el rol del estudiante, del maestro, de la escuela y de los materiales educativos, entre otros. Es así como en los diferentes contextos educativos, las nuevas mediaciones (estéticas, tecnológicas, etc.) necesitan de mayor indagación en nuestro país, en donde los estudios del lenguaje aplicados a la educación constituyen aún un campo emergente.

Los estudios del lenguaje en diferentes contextos educativos se ocupan además de fenómenos sociales más amplios como el de la construcción de identidades y la distribución de los roles de poder que se negocian en la interacción. Tomando en cuenta espacios y poblaciones diferentes, se debe reconocer la importancia de comprender y actuar en el mundo de comunidades marginales que pueden diferir de las de la población que representan las mayorías. Es por esto que para responder a las necesidades de un mundo globalizado es necesario promover estudios del lenguaje en una variedad de contextos educativos formales y no formales, tales como guarderías, aulas, programas de educación, etc. Esto exige a los educadores reconocer la importancia de la pragmática y entender el impacto de la propia cultura. De acuerdo con Nunan, “cada vez más, se

está reconociendo que la práctica pedagógica debe ser sensible a los contextos culturales y ambientales en los que la enseñanza se lleva a cabo" (1991: 4-5).

La línea de investigación en educación, lenguaje y comunicación se propone, entonces, como un espacio de reflexión e investigación que examina cómo la cultura conforma el desarrollo humano y su inserción en el ámbito educativo desde diversas perspectivas disciplinarias. Busca desarrollar acercamientos teóricos y metodológicos que permitan ampliar la comprensión de los esquemas de organización del lenguaje, la manera en que el lenguaje evoluciona y su uso en diferentes contextos históricos, culturales y políticos. La línea plantea un espacio para que profesionales de diferentes disciplinas cuestionen las creencias convencionales y modelos sobre el papel de la educación en la sociedad. Es una oportunidad para promover el diálogo entre los estudiantes de posgrado y pregrado de diversas disciplinas, interesados en explorar una perspectiva cultural de la educación.

4.6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA LÍNEA

El campo de la educación, el lenguaje y la comunicación implica aproximarse a las nuevas subjetividades que toman forma en prácticas comunicativas y educativas locales; se trata de comprender el campo educación-comunicación como un campo complejo atravesado por múltiples tensiones, por una multiplicidad de posiciones sociales, dispositivos y subjetividades que se recrean entre sí en un juego permanente entre lo hegemónico y lo contrahegemónico, entre las identidades instituidas y las identidades que luchan por instituirse en el campo de lo social.

Puede decirse, entonces, que lo que se encuentra en juego en las relaciones entre educación y comunicación es la institución y comprensión de lo social mismo a partir de las nuevas maneras de distribución de formas de poder y conocimiento. Esto sugiere que el análisis y comprensión del campo comunicación-educación es indisociable de una mirada sobre las relaciones de poder, desde las cuales se definen los límites entre lo pensable y lo impensable, entre lo enunciable y lo no enunciable, entre lo cognoscible y lo no cognoscible. El estudio del campo de la educación-lenguaje-comunicación necesariamente debe dar indicaciones sobre los modos en que las subjetividades se constituyen en medio de las dinámicas sociales actuales, la cual desborda los dispositivos y mecanismos sociales dirigidos a establecer miradas hegemónicas de la realidad.

Se puede plantear con Huergo que el estudio de las relaciones entre educación, comunicación y subjetividad implica la visibilización de […] las prácticas sociales de Comunicación (a través de las cuales los sujetos se vinculan) y de Educación (a través de las cuales los sujetos se expresan o se liberan). Indistintamente hablamos en este trabajo de ámbitos o escenarios de vinculación, de expresión y de liberación, observándolos no sólo en sentido presente o positivo (ámbitos y prácticas sociales donde la vinculación, la expresión y la liberación son posibles u ocurren efectivamente) sino también en el sentido de su ausencia o negatividad (ámbitos y prácticas sociales donde vinculación, expresión y liberación no ocurren o se ven imposibilitados, y sí, en cambio, existen situaciones de exclusión, represión o dominación). De lo que hablamos es de

ámbitos o prácticas sociales histórica y culturalmente transidos, penetrados, horadados por la contradicción en ambos sentidos. (Huergo, 2000: 21)

En este sentido, el lenguaje no es una colección de formas o un objeto de análisis que existe aparte de su contexto y sus hablantes. El lenguaje es uno de los recursos empleados para realizar y aprobar la vida en el entorno social. Integrado por el sujeto desde la infancia y transformado en el entorno educativo, el lenguaje se presenta bajo una configuración compleja y polivalente que exige por parte del investigador que se ocupa de su estudio la comprensión de las instancias culturales, políticas e institucionales.

La línea de investigación reconoce la importancia del lenguaje como un recurso fundamental para la acción humana y la organización social. Las perspectivas que subyacen a este enfoque de investigación teórica y empírica se basan en las teorías de la construcción social del conocimiento. Desde esta perspectiva, todo proceso que vincule lenguaje, cultura y educación es entendido como un fenómeno socialmente construido, situacionalmente definido y redefinido dentro de diferentes grupos sociales, incluyendo la familia, el aula, la escuela, comunidades y grupos. La línea de investigación educación, lenguaje y cultura busca explorar una variedad de enfoques teóricos y metodológicos que pueden ser ejercidos en el trabajo con los datos del discurso, tales como análisis de la conversación, la etnografía, la lingüística de corpus y otras perspectivas.

Debido a su carácter interdisciplinario, también apela a los desarrollos teóricos y empíricos de diversos campos, como la pedagogía crítica, la psicología, la antropología, la etnografía del habla, la sociología y la lingüística, entre otros. Esto, con el ánimo de desarrollar visiones holísticas de los problemas abordados y desarrollar una comprensión que trascienda la fragmentación de las disciplinas centradas en un solo objeto de estudio. Ejemplo de lo anterior es la importancia que se le asignará al trabajo a partir del análisis del discurso, definido como el estudio de la “lengua en uso” (Agar, 1994), y que se entiende como un conjunto de métodos y teorías para la investigación del lenguaje en uso en diferentes contextos sociales. Así mismo, puesto que el estudio del análisis del discurso no encaja dentro de los límites de una sola disciplina, las cuestiones abordadas desde este enfoque se han desarrollado a través de disciplinas académicas preestablecidas, como la antropología, la sociología, la filosofía y la lingüística.

Los estudios sobre lenguaje e identidad han establecido que en cualquier intercambio discursivo (escrito, leído y/o hablado) se construyen significados que durante las interacciones sirven para posicionar a los individuos como tipos específicos de personas (por ejemplo: buen estudiante, maestro competente, fanático de futbol, político honesto, etc.) (Agar, 1994). Esto quiere decir que el aprendizaje de los contenidos y de las prácticas asociadas con la enseñanza/aprendizaje en el aula, en la escuela y en las comunidades moldea las identidades de los miembros de la comunidad educativa y su manera de construir significados y posicionarse en la sociedad.

Así mismo, la elección de las prácticas discursivas relacionadas con la apropiación del conocimiento en contextos educativos tiene repercusiones sobre la forma como los estudiantes y los docentes se perciben unos a otros y a sí mismos. En consecuencia, esta línea de investigación se propone estudiar la forma en que las políticas y las prácticas educativas cotidianas afectan la vida de los individuos, pero también la forma como los individuos interpretan y recrean estas situaciones en contextos particulares, pues si bien la sociedad posiciona a las personas en determinadas categorías, los sujetos, en cuanto agentes activos, tienen la posibilidad de negociar su permanencia en tales categorías.