
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La Facultad de Educación, dentro de su campo científico o problema planteado, se enfoca en la relación entre Educación, Vida y Sociedad, con el fin de pensar colaborativamente la manera en que la problemática social y educativa requiere de una proyección de bienestar para la construcción conjunta de aquello que denominamos la *Civilización del amor*. Una postura educativa que vuelva a los sujetos con sus necesidades y posibilidades para afrontar nuevos retos con nuevas propuestas desde la diversidad y la alteridad. Gracias a la tradición institucional de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, y en especial de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, se ha contribuido con la formación de docentes proyectados al mejoramiento de las condiciones educativas en diversas regiones del país, lo cual le ha permitido conocer las situaciones de multiculturalidad y diversidad que posee el país; e igualmente, mantener un diálogo de saberes desde y para los contextos.

Junto a este proceso de tradición educativa, el interés por parte del Centro de Investigaciones Científicas en Educación – CIFE, se ha concentrado en el apoyo de los docentes; los reconoce como formadores de formadores, debido a que gran parte de las personas que han tomado los programas de posgrado han sido docentes, que desde su práctica han querido fortalecer tanto su práctica académica como investigativa. De igual manera, uno de los intereses principales de los docentes y demás profesionales que han ingresado en los programas de pregrado y posgrado de la

Facultad de Educación se ha enfocado en el desarrollo de la problemática social dentro del aula y las escuelas, lo que ha permitido un diálogo de experiencias que tienden a utilizar la ética, la pedagogía y la lúdica como estrategias para la resolución de conflictos. Esto evidencia la gran cantidad de problemáticas que, desde el aula, se proyectan a la comunidad en general.

Desde estas condiciones, la Facultad de Educación dentro de su campo científico propone un trabajo de investigación en relación a cinco líneas de investigación, las cuales se pueden ver en las siguientes figuras:



Figura 3. Campo científico y sus líneas



Figura 4. Líneas y sus ejes temáticos

Estas líneas de investigación están constituidas por unos ejes temáticos que delimitan los intereses de indagación en la Facultad; concentran y orientan a los investigadores en la búsqueda de soluciones prácticas e innovadoras en algunas áreas de la educación. Cabe decir que, los ejes propuestos son dinámicos y se articulan entre ellos. Este dinamismo, característica de todo conocimiento, permite que surjan otros ejes temáticos de acuerdo a nuevos problemas o intereses que propendan por el mejoramiento de la calidad de la educación.

El propósito de presentar estas líneas con sus ejes, es invitar a la comunidad académica a desarrollarlas de manera colaborativa y práctica; sobre una plataforma de organización y comunicación que permita el trabajo en Red. Esto implica que la investigación, más que una metodología, sea una *zona de trabajo colaborativo práctico*, en donde se proyecten objetivos comunes a trabajar colaborativamente en varias regiones del país y lograr construir una visión conjunta del problema.

A través del diálogo y la realimentación de los procesos, que permite el trabajo en Red, los estudiantes y docentes del país pueden canalizar información de sus procesos y resultados, compartirlos y socializarlos. Así, la propuesta de la investigación educativa en Red, se plantea sobre una plataforma de integración llamada Comunidad de Investigación Educativa en Red (CIER-JDC), que tiene como objetivo abrir espacios para la construcción de nuevas formas de conocer y estudiar la realidad de la educación.

A continuación, se presenta cada una de las líneas de investigación y sus ejes temáticos. Se explica de manera sucinta sus antecedentes, justificación, objetivos y problemas que aborda.

LÍNEA: PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DE MAESTROS

Introducción

*“La educación no cambia el mundo:
Cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.*
Paulo Freire (1993, p. 13)

La ciencia es una construcción sociocultural, delimitada por la época, un determinado momento histórico que enmarca los desafíos de la educación y sus múltiples necesidades desde lo político, lo económico y lo social.

Con relación a lo anterior, y a manera de presentación, el equipo de personas responsables de discutir los fundamentos de esta línea de investigación de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, abre este espacio con una cita del maestro Fals Borda (citado por Mejía, 2012) sobre su discurso en la Academia Mundial de Antropología:

Al tomar el contexto como referencia y a los conceptos teóricos de praxis con frónesis, descubrimos una veta casi virgen de ricos conocimientos de las realidades de nuestros pueblos autóctonos, de nuestras raíces más profundas, por fortuna todavía vivas. Recordemos que los paradigmas que han moldeado nuestra formación profesional, en general, han sido constructos socioculturales de origen eurocéntrico. Ahora tratamos de inspirarnos en nuestro propio contexto y dar a nuestros trabajos, el sabor y la consistencia, propias del tercer mundo y su trópico, con un paradigma más flexible, de naturaleza holística y esencia participativa democrática. Para llegar a éstas metas, la arrogancia académica es un serio obstáculo, debía archivararse (p. 13).

La anterior reflexión, invita a repensar el carácter ontológico y epistémico del maestro en estos tiempos-espacios, desde la lectura de América Latina y Colombia, que privilegia la diferencia y la

singularidad dando lugar a lo pluricultural, por lo cual es necesario cuestionarnos dentro de un ejercicio crítico, que intente orientar el sentido de este trabajo, los cuales girarán en torno a la pedagogía y la educación, la formación de maestros, la investigación, atendiendo a los retos del siglo XXI.

Por tanto, la investigación dentro de esta línea se centrará y desarrollará desde los siguientes ejes problemáticos:

Línea	Ejes
Pedagogía y formación de maestros	1. Formador de formadores y enseñanza por competencias
	2. El lugar de la práctica pedagógica
	3. Investigación y escuela
	4. Dinamización del currículo y prácticas innovadoras
	5. Tecnologías, pedagogías y didácticas emergentes

Figura 5. Ejes de la línea Pedagogía y Formación de Maestros

Justificación

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno al lado del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.
(Freire, 2006, p. 30)

La anterior cita -del pensador y educador latinoamericano- enmarca el horizonte y los sentidos que se configuran dentro de la línea de pedagogía y formación de maestros de la Facultad de Educación, en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

La investigación llevada a los procesos educativos, permite la posibilidad de leer las realidades desde otros lugares, involucrando la pregunta como dispositivo de los procesos de formación que contempla el campo científico dentro de sus componentes: *Educación, Vida y Sociedad*, en el interés por contribuir a la transformación del conocimiento, para dar respuesta a las necesidades de hoy, en lo local, dentro del territorio y al mismo tiempo en los tiempos-espacios globalizados, desde lo político, cultural y social.

Desde esos lugares, la pedagogía concebida como la reflexión sobre el acto educativo, considera las distintas tensiones con relación a los nuevos modos de producción de conocimiento, para establecer puntos de encuentro, hacia la negociación cultural como alternativa, para construir nuestras teorías con la práctica, en el sentido específico donde “Las prácticas cobran un significado cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican” (Kemmis, 2011, p. 9).

En este escenario de posibilidad, la investigación permea todos los lugares donde transcurre el cotidiano de los maestros y maestras en formación, como alternativa hacia las transformaciones educativas dentro del campo disciplinar y los saberes específicos; por lo tanto, la capacidad investigativa permite la integración de las prácticas en el quehacer pedagógico como un ejercicio práxico permanente.

La apuesta por la formación de un(a) maestro(a) investigador(a), supone iniciar a los jóvenes en la cultura investigativa, desde una pedagogía y didáctica investigativa donde confluyan los diversos intereses para co-crear la cultura, entre los miembros de la comunidad académica. Lo anterior, supone desarrollar unas dinámicas propias, desde la inmersión en

un lenguaje académico investigativo, y la participación en eventos de divulgación científica a nivel local, regional, nacional e internacional, desde los semilleros de investigación.

La actividad científica en el mundo de la educación, “se da al lado de cuatro ámbitos propios de ella: la innovación, su justificación, su aplicación y su enseñanza” (Mejía y Manjarrés, 2013, p. 22), los cuales están en permanente interacción, lo que conlleva a la comprensión del lenguaje científico para valorar el lugar de la ciencia en la sociedad, donde el aprendizaje por indagación tome forma desde la negociación cultural y diálogo de saberes.

La investigación, entendida como herramienta de producción de conocimiento, introduce a los(as) maestros(as) en formación en el pensamiento crítico, al reconstruir el proceso de la investigación cuando da cuenta de la misma; y al asesor, al reconstruir la investigación como estrategia pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de su disciplina. Pensar la educación de este tiempo, exige considerar el saber escolar, el cual se configura en las prácticas pedagógicas, para comprender las necesidades de hoy y sus posibles respuestas, confluyendo en la construcción de las geopedagogías centradas en los territorios, en las nuevas teorías, contextos y nuevas problematizaciones del entorno.

La realidad es una construcción del lenguaje, una construcción consensuada por una comunidad (Maturana, 2003, p. 75). En tal medida, cambia la lógica cuando se introduce al maestro(a) en formación en el lenguaje investigativo, porque de esta manera se piensa en clave de pregunta la realidad de manera constante, permitiendo formar la cultura científica, para responder a las necesidades de los contextos, de la cultura, de los procesos, y darle sentido al acto educativo desde la

disciplina y reconocer las diversidades humanas; de tal modo que se trascienda a prácticas pedagógicas contextualizadas, reflexivas, críticas y emancipatorias.

Uno de los objetivos de la línea de investigación *formación de maestros*, tiende hacia el desarrollo del conocimiento. Teniendo en cuenta que la formación involucra a la pedagogía, en relación a los cambios de lo humano y la sociedad, según Mejía (2011), “Es necesario construir pedagogías que correspondan a las nuevas realidades y plantearse procesos práctico-teóricos que den cuenta de la reconfiguración de la pedagogía como un campo propio” (p. 60), como lo plantea Fals Borda (citado en Mejía, 2013):

Hace tres siglos, Juan Bautista Vico delimitó con su crítico bistori una “ciencia nueva” para un “nuevo orbe”. Como el mismo autor lo previó, aquel reto se ha adelantado con dudosos resultados. Hoy hay un desafío paralelo para desarrollar una nueva ciencia responsable, democrática y participante, para arreglar un mundo sobre-explotado y envejecido, en crisis, con amenazas de descomposición desde los cielos hasta las cavernas (p. 61).

En ese sentido, la investigación dentro de la línea, busca desentrañar los saberes, los imaginarios, la cultura, los saberes de las comunidades de los distintos territorios acerca de lo educativo y pedagógico, para problematizar las nuevas necesidades de hoy, buscando desde la educación, alternativas de mejoramiento de la vida de las personas, de las comunidades, de la sociedad, con la investigación como estrategia para conocer, comprender, interpretar, reflexionar, criticar y proponer.

Como práctica social, la educación involucra procesos de formación, teniendo en cuenta elementos como la cultura, las costumbres, las creencias, lo político, lo económico, para responder a las necesidades de

una determinada comunidad. Educar es un quehacer estrechamente relacionado con la tarea de formar desde el acompañamiento pedagógico, intentando descubrir y desarrollar capacidades de acuerdo a la individualidad de cada ser, respetando la dignidad de cada persona, garantizando el cultivo de sus facultades y la consecución de su proyecto de vida personal.

En ese sentido, y a partir de la pregunta ¿qué elementos teórico-prácticos se requieren para diseñar una propuesta pedagógica y de formación de maestros en Colombia que atienda a las necesidades y realidades sociales actuales? desde un interés institucional respecto a la formación de maestros, surgen otros interrogantes o problemáticas, que llevan a buscar respuestas de cara a la realidad educativa, por lo cual la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos orienta y propone unos acercamientos y proyectos, desde una mirada particular y de contexto, contemplando la formación de las personas que formaran a otras personas, es decir la formación de profesionales en el ámbito de la educación y la pedagogía, en todos los niveles de la enseñanza. Desde estos elementos, y atendiendo a los objetivos misionales de las universidades, en el marco de la investigación, la docencia y la extensión, se hace urgente revisar los elementos fundantes de la formación de maestros en el siglo XXI, de cara a la realidad actual, su misión y su rol desde todos los ámbitos.

Se parte, entonces, de la premisa inicial, que establece unas necesidades latentes sobre la formación en el campo de la profesión docente, desde las cuales se busca atender principalmente a las necesidades de los contextos que acoge esta labor, desde unos principios establecidos por el Estado Colombiano, pero a su vez, marcados por las dinámicas mundiales y regionales. Asimismo, el análisis de sus prácticas pedagógicas,

desde un saber y objeto propio de la educación y la pedagogía, y todo lo que en ellas confluye. Por lo tanto, se constituye en un elemento central, establecer las bases que orientan la línea de investigación de la Facultad de Educación en el marco de la pedagogía y la formación de maestros.

Por lo tanto, es necesario analizar algunas perspectivas respecto del tema planteado, y poder comprender el lugar de la pedagogía, su importancia y su objeto, entre otros elementos. Se aborda, entonces, lo expresado por Lucio (1989), cuando refiere sobre la pedagogía como:

[...] un saber implícito, no tematizado, en la práctica educativa de todos los pueblos, que forma parte de su acervo cultural, y que llamaría "saber educar". En la medida en que este saber se tematiza y se hace explícito, aparece la pedagogía. Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el "saber educar" implícito, se convierte en un "saber sobre la educación" (sobre sus "cómos", sus "por qué", sus "hacia dónde"). El desarrollo moderno de la pedagogía como ciencia -o mejor, del saber pedagógico como saber científico- significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo; en una palabra, su configuración como disciplina teórico-práctica (p. 36).

Se entiende la pedagogía como saber fundante de la educación, desde la que se favorece su comprensión y caracterización, cuando se atiende a elementos centrales como la forma de orientar los procesos educativos, de qué manera y con qué propósito.

En mención de lo anterior, Zuluaga (citado en Díaz, 1993), propone que "Con la adopción del término saber para la pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse de las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas" (p. 26).

Este saber pedagógico permite evidenciar, no solo las prácticas pedagógicas de la escuela, ni sus relaciones o sujetos, implica un reconocimiento de su estructura y desarrollo histórico que la dota de una conformación compleja y fundamentada en otros aspectos intervinientes en su devenir.

Así, como lo plantean Zuluaga y otros (2003) respecto a la subordinación de la pedagogía a procesos disciplinarios, se hace necesario “[...] pensar la pedagogía en función y relación al conocimiento, la sociedad y la cultura” (p. 25), en el sentido que esta se ve limitada a su relación con otras disciplinas y ciencias, debido al marco instrumental que en ocasiones se asigna desde la estructura escolar. “Esta situación inmoviliza o dificulta la reflexión que debe llevar a cabo la pedagogía a través de sus objetos, conceptos y métodos para comunicarse con otras disciplinas, es decir, para realizar lo que podemos llamar *reconceptualización*” (Zuluaga y otros, 2003, p. 27). Entendida esta última, como un trabajo constante de construcción, de revisión, de manera organizada que permite actualizar y contextualizar conceptos fundantes y propios de esta, como lo son la enseñanza, la formación y la educación, permitiendo o flexibilizando el trabajo con otras disciplinas.

Se constituye como un factor fundamental, comprender la pedagogía y los aportes que hace a los procesos de formación de maestros; en el sentido que, como lo plantea Zuluaga y otros (2003), “Al instrumentarse el campo de la pedagogía las funciones disciplinarias del maestro van a predominar sobre sus funciones intelectuales, acentuando su papel de vigilar e instruir al amparo de operaciones psicotécnicas” (p. 27), dejando de lado, elementos centrales como lo son el formar a otras personas en y para la vida, desde el conocimiento y reflexión de sus propias

prácticas pedagógicas, las nuevas metodologías y formas de enseñar y aprender, en el contexto actual, de tal forma que se le permita al docente en formación la participación amplia en la construcción de la escuela, con la inclusión de nuevos procesos y formas de ver y comprender la educación.

Si se asume, entonces, la pedagogía como un elemento central y fundamental de la educación, es necesario comprender que su objeto es la educación que implica la enseñanza, por lo tanto, “enseñar como un acontecimiento complejo que como categoría convoca: el pensamiento, la cultura, el lenguaje, el arte, los valores, los textos, los métodos, y que de ninguna manera se reduce a la transmisión de información” (Tamayo, 2007, p. 70). De acuerdo a esto, el proceso de enseñanza como categoría contempla elementos medulares, que exigen de la formación de docentes una respuesta a estos requerimientos. En este mismo sentido, desde los aportes de Tamayo (2007):

Si la pedagogía aparece como el saber propio del docente y no se la puede reducir a la simple metódica, es ella por el contrario un saber y una práctica que construye conocimiento sobre preguntas que le son propias: ¿Para qué se enseña? ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿A quién se enseña? ¿Dónde se enseña? Cuyas respuestas sobre fines, contenidos, estrategias didácticas, sujetos y contextos culturales pueden configurar un campo de saber cuyo estatuto epistemológico se diferencia del de las Ciencias de la Educación (p. 70).

Como un saber propio del maestro(a), se proyecta entonces en la formación de estos, la necesidad de la innovación de sus prácticas educativas, acordes a las realidades del contexto, encaminadas a responder a las prioridades de cada ser humano, sobre las etapas de su vida y los requerimientos que este exige.

Antecedentes

*“Como profesor debo saber que sin la curiosidad que me mueve,
que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo ni enseño.
Ejercer mi curiosidad de manera correcta
es un derecho que tengo como persona
y al que corresponde el deber de luchar por él,
el derecho a la curiosidad”
(Freire, 2004, p. 39)*

El papel de maestro y su formación, son aspectos de importancia, que no solo se revisan de forma particular en cada región, sino que por el contrario son de interés colectivo, ya que el lugar de la educación en el mundo, constituye una posibilidad de transformación del medio y de las generaciones actuales y venideras, por lo tanto, es necesario realizar una mirada general sobre la investigación en pedagogía y formación de maestros, que permitan tener un panorama sobre sus propósitos, objetivos, principios, fines, entre otros.

Ámbito Internacional

Desde los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional y el análisis que hace sobre la formación de maestros en Colombia y a nivel global, plantea que la UNESCO se proyectó para el 2020, la configuración de una política educativa a largo plazo, con el fin de atender a las necesidades actuales. En ese sentido, expresan los retos educativos propuestos, en lo referente a la formación de maestros y el desarrollo de competencias, por Joaquim Prats y Francesc Raventós, así: “La actualización permanente de las competencias del profesorado. La calidad de la educación depende de la calidad y la dedicación del profesorado y de sus relaciones con los estudiantes y las familias” (MEN, 2005, p. 15). Resaltando la necesidad de la formación continua y permanente, contextualizada y ajustada a los sujetos educados.

De otro lado, la UNESCO plantea la problemática actual de la docencia y su capacitación profesional:

La calidad de los docentes y su capacitación profesional permanente siguen siendo fundamentales para lograr la educación de calidad. Sin embargo, en la actualidad el número de maestros calificados, la práctica docente y la formación de profesores afrontan graves problemas sistémicos en el mundo entero. Es necesario corregir esta situación, en momentos en que se calcula en 9,1 millones de nuevos docentes el número necesario para alcanzar de aquí a 2015, los objetivos educativos acordados por la comunidad internacional (MEN, 2010 p. 16).

En este sentido, el MEN destaca la transformación y transición de una época a otra, en una realidad globalizada, que obliga a pensar una formación de maestros en el marco de unas competencias que se encaminen a la integralidad de los procesos.

Así mismo, se resalta que la educación se ha pensado de forma global con propósitos transformadores, atendiendo a la calidad y la cobertura, sin embargo, con respecto a la formación de los docentes y las condiciones actuales en muchos países, tiende a desmejorar. Esta última situación genera muchas inquietudes sobre cómo abordar y comprender las necesidades educativas, de manera paralela y coherente, con la formación de los maestros.

La UNESCO estableció en la Declaración de Incheon, realizada en Corea en mayo de 2015, su plan de educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Dentro de este, se establecen varios principios para dar cumplimiento al mismo, como parte de ellos se hace énfasis en la transformación, profesionalización de los maestros con miras a lograr los propósitos planteados, la UNESCO propone que:

Nos comprometemos con una educación de **calidad** y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos. Velaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz (Foro Mundial sobre la Educación, 2015)

De acuerdo con lo anterior, es preciso mencionar que la formación de maestros orientada en cada lugar debe atender a las necesidades propuestas por la UNESCO, es decir que propenda por la formación de lo humanístico, y las mejoras de las condiciones del maestro como motivación para la transformación en las prácticas educativas.

Ámbito Nacional

En el ámbito nacional, se han desarrollado diferentes investigaciones alrededor del tema de la Pedagogía, algunos de ellos se describen a continuación:

Mockus (1995), en su investigación denominada “Lugar de la Pedagogía en las Universidades”, en la Universidad Nacional de Colombia, analiza cómo el esfuerzo por hacer de la pedagogía un campo de conocimiento instrumental ha sido afectado en este siglo, en este sentido, propone una perspectiva alterna donde argumenta que la pedagogía es de carácter amorfa y que, por tal razón, cada uno la define y caracteriza libremente, de igual manera, presenta debilidades frente a otras disciplinas. La pedagogía, dice Mockus, por ser amorfa, hace parte importante de las Ciencias de la Educación, tomando relevancia en nuestro país, una de las variables claras de esta es el ritmo de la enseñanza, es necesario por lo tanto, como

lo argumenta el autor, cambiar de una pedagogía extensiva a una intensiva, es decir menos hablada y más hacia la práctica. Es así que, propone que la pedagogía sea vista como una disciplina reconstructiva, es decir que transforma un “saber cómo” por un “saber qué”. Como resultado de su investigación, plantea que, a partir de un modelo en el cual enseñar sea ante todo “entender con” (que es la interacción, acción comunicativa y cooperativa), se llegue a un entendimiento del conocimiento.

De otra parte, teniendo en cuenta a Díaz (1988), en su investigación *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Desarrolla un análisis sobre el papel del maestro, de su historia, de la importancia que ha tomado la pedagogía y el contexto en el que ocurre la interacción de los sujetos, los procesos de acción-comunicación-participación, es decir, el cambio a la práctica que permite dar un nuevo sentido a la pedagogía como práctica pedagógica, diálogo, participación, interacción, concertación, animación cultural, investigación y autogestión.

La práctica pedagógica toma importancia en el sentido que el maestro retoma los espacios, el tiempo y el cuerpo como elementos esenciales para el aprendizaje, generando textos, lecciones y ejemplos que se convertirán en los procesos de interacción y comunicación pedagógica. Otro de los aspectos que resalta Díaz, es la estructura de la práctica pedagógica, para lo cual considera que es necesario construir contextos histórico-culturales para la práctica como tal y la definición de unas reglas que regulan estas prácticas. En este sentido, el autor establece que “La práctica pedagógica no puede definirse, sino a condición de la existencia de los sujetos en ella inscritos o dispersos, que aseguran la existencia de su estructura y pueden transformarla” (Díaz, 1998, p. 8).

Vasco (1990), en su trabajo investigativo denominado “Algunas reflexiones sobre Pedagogía y didáctica”, argumenta que la práctica no excluye a la praxis, la práctica es un campo más amplio y la praxis conlleva a la reflexión, hacia un aspecto más teórico, el autor denomina formación a las prácticas que permiten que el ser humano aprenda la supervivencia y convivencia, en el sentido de ser un aprendizaje no programado y que se adquiere a través de las diversas experiencias y vivencias, por su parte, cuando habla de educación, se refiere a la adquirida en instituciones en las que un tutor aporta en el proceso de enseñanza-aprendizaje como educador y pedagogo.

En este sentido, la formación es un proceso continuo desde que nace hasta la adaptación a los diferentes contextos. Para el autor, la práctica pedagógica se toma como el lugar relevante en forma paralela con la institucionalización de los establecimientos de educación, en este contexto, Vasco afirma que es importante entender que la pedagogía es diferente a la praxis, entendiendo la pedagogía como el saber del orientador y la forma como realiza la transformación a través de diversas herramientas. Una de las reflexiones y conclusiones que deja el autor es a través de la siguiente pregunta ¿qué pasa con la pedagogía y los docentes universitarios?

Finalmente, en el contexto nacional, Ríos (1990) argumenta en su estudio sobre la pedagogía, que este es un tema que ha tenido mucho auge y, dada su importancia, se han realizado estudios encaminados a establecer su contexto epistemológico, teórico e ideológico. En este sentido, su análisis pretende identificar algunos frentes en los que se ha logrado intervenir con estudios a este importante campo de la formación, en primer lugar, se identifica un contexto en el que la relación maestro-estudiante toma una relevancia por su contenido, por el flujo de información y comunicación que se origina

de esta relación, aportando una visión amplia sobre la pedagogía en este sentido, con el fin de evidenciar un trabajo colaborativo y participativo.

En segundo lugar, el autor identifica a la escuela como un espacio relevante para la comunicación, interacción y generación de conocimiento a partir del contacto con los diferentes contextos y las experiencias vividas por los elementos articulados en cada uno de los contextos. Por último, Ríos asume la pedagogía como un saber, como esa práctica pedagógica y al sujeto que ha sido un poco olvidado hasta el momento, y que sin lugar a dudas es uno de los elementos articuladores del proceso de aprendizaje: el maestro, soporte del saber pedagógico.

Ámbito local e institucional

En lo que se refiere a los antecedentes locales de la investigación y de las líneas de investigaciones que se relacionan con la pedagogía y la formación de maestros, se encuentra los que se desarrollan dentro de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, estos grupos son: Creación y pedagogía; Filosofía y Sociedad; Educación, Creación y Pedagogía; Innovación en Pedagogía y Educación; entre otros. Estas líneas y grupos se orientan por la investigación, sobre la práctica docente, la innovación y transformación, y los retos que asume el maestro en la sociedad actual, cada grupo realiza investigaciones encaminadas a repensar el papel del maestro y las necesidades de la escuela; y del mismo modo, a repensar las prácticas en cuanto a la innovación.

Dentro de los objetivos de cada grupo, se propone desarrollar investigaciones en el campo de la educación, la pedagogía, la didáctica, además de formar maestros innovadores y transformadores que tengan las

competencias suficientes de proponer y generar cambios tanto en la educación superior, como en la educación media, es así, como se evidencia que un eje en común de cada grupo de la facultad reflexiona y se encamina por un maestro con tres características específicas, maestro investigador, maestro innovador y maestro transformador. Otro elemento que se aborda desde las líneas de investigación son las que se orientan al maestro y su relación con las nuevas tecnologías de la comunicación como medio del aprendizaje.

En el ámbito local, la Secretaría de Educación ha trabajado en la formación y actualización de maestros de manera permanente con diversas temáticas, con el objetivo de dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y de los mismos profesores, que atienden a los lineamientos que el Ministerio de Educación establece, y de acuerdo a las necesidades locales y regionales particulares, de cada lugar.

Por otra parte, en el plan de desarrollo municipal titulado *“Unidos para que con el mejoramiento de la calidad y cobertura en educación Boyacá pueda progresar”* (2012-2015), se:

[...] planifica en forma acertada una agenda educativa adecuada al sistema municipal, que optimiza el servicio educativo en los niveles de pre -escolar (educación inicial), básica, media en sus distintas modalidades, en condiciones de equidad, eficiencia y calidad, con el fin de reducir el nivel de analfabetismo, se propone ampliar el nivel de cobertura y disminuir el índice de deserción (p. 75).

En esa misma medida, el municipio de Tunja se acoge a los lineamientos del Plan Decenal de Educación, y se identifica con las estipuladas por el departamento, es decir: Implementar y establecer en cada una de las instituciones educativas una política pública para el acceso y desarrollo de la ciencia y la tecnología en la educación.

Finalmente, es necesario referir que la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, desde la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades y el Instituto de Investigaciones Científicas, ha venido desarrollando un proyecto educativo en el marco de la formación de maestros desde el pregrado, hasta los posgrados, liderando procesos y proyectos que atienden a las necesidades educativas de la región. Se destaca, entonces, el Macroproyecto denominado “Instituciones Educativas Vivas”, enmarcado en la línea de Educación en Contexto, cuyo principal cuestionamiento es ¿cómo se vive la escuela hoy?, pregunta que genera diversidad de cuestionamientos, no solo por la escuela como un espacio físico, sino por el clima escolar, el papel de los estudiantes, de las familias y, por supuesto, del maestro.

Desde lo anterior, la Universidad se proyecta, desde la Facultad, como un escenario de Formación de Formadores, que formarán a otros y, por lo tanto, requerirán una educación integral y humanística contextualizada.

Objetivo general de la línea

Abordar las problemáticas propias de la formación de los maestros que se derivan de los nuevos paradigmas educativos y las realidades socioculturales emergentes.

Ejes objeto de estudio de la línea de investigación

La propuesta para la línea de investigación “pedagogía y formación de maestros”, comprende diversos ejes conceptuales que permiten visibilizar su horizonte de trabajo (Formador de formadores y enseñanza por competencias, Prácticas Pedagógicas, Investigación y escuela,

Dinamización del currículo y prácticas innovadoras, Tecnologías, pedagogías y didácticas emergentes), se parte, entonces, de la siguiente pregunta ¿qué elementos teórico-prácticos se requieren para diseñar una propuesta pedagógica y de formación de maestros en Colombia, que atienda a las necesidades y realidades sociales actuales?

A continuación, se hace una aproximación a cada uno de los ejes propuestos:

Eje 1: Formador de formadores y enseñanza por competencias

*“La responsabilidad es el correlato del poder (...) “El Hombre”, se ha colocado en la situación de poner en peligro a todas las demás formas de vida y, con ellas, a sí mismo”
H. Jonas (1995, p. 20)*

Objetivo: Indagar acerca de la formación de profesionales en educación para generar propuestas innovadoras en el marco de un proyecto educativo fundamentado en los principios rectores de la FUJDC, atendiendo a los retos y necesidades del contexto actual, desde una perspectiva humanista.

La formación de docentes, en la actualidad, no es una tarea exclusiva de las Facultades de Educación o las Escuelas Normales Superiores, esta es una labor que trasciende los escenarios en mención para proyectarse desde la misma escuela, los niños y niñas, las necesidades del contexto, entre otros. De esta forma, el Ministerio de Educación Nacional (2013) plantea que

Es necesario entonces definir y desarrollar programas de formación con currículos flexibles que fomenten el desarrollo y el fortalecimiento del saber pedagógico, disciplinar, didáctico, el desarrollo de competencias profesionales, funcionales y comportamentales para la mediación educativa en diferentes poblaciones y contextos. Así mismo, la pedagogía, currículo, evaluación, investigación, y práctica pedagógica se deben articular en contraste con los lugares, contextos, y poblaciones, deben ser diferenciados, inclusivos e interculturales (p. 81).

Todo esto con la intención de dar respuesta realmente a las necesidades del contexto.

Desde esta perspectiva, la formación de formadores y la enseñanza por competencias, busca atender a los nuevos desafíos de la educación, por un lado, desde la perspectiva de las competencias que debe desarrollar un maestro en la actualidad, a nivel nacional e internacional; y por el otro, al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias de los estudiantes o sujetos en formación.

En razón a lo anterior, se plantean como posibles preguntas de investigación en este eje: ¿cuáles son las necesidades que evidencian los docentes en su formación para poder llevar a cabo prácticas acordes a las posibilidades y problemas de sus estudiantes?, ¿cuál es la mejor manera de formar formadores para los retos de la educación del siglo XXI?, y, ¿cuál es el proyecto educativo, al cual responde la formación del maestro(a) de la FUJDC?

Eje 2: El lugar de la práctica pedagógica

Objetivo: Resignificar la práctica pedagógica en el marco de la formación de maestros, a través de la reflexión de la cotidianidad de los maestros y su contexto particular.

Se necesita pensar como sujetos en un contexto específico; pensar desde lo que es América Latina. Esta reflexión invita a acercar la mirada a la cultura, a pensar la realidad colombiana desde la historia, desde el inicio de la época moderna.

Las ciencias han tenido un avance decisivo en la nueva comprensión del mundo; la teoría de la relatividad derribó los últimos vestigios del positivismo mecanicista y permitió superar la idea de que el universo era infinito, homogéneo y estable.

Parker y Estenssoro (2010) consideran como la consecuencia de esa teoría, que el universo es inestable y está en evolución. Esta nueva comprensión del universo estará en la base de las reflexiones acerca de las relaciones mutuas entre las ciencias naturales y las ciencias humanas. En ese sentido, es importante destacar que con los nuevos paradigmas de la filosofía analítica, la lingüística y la sociología del conocimiento, « [...] se está dejando atrás, lentamente aunque en forma progresiva, la vieja división tajante entre ciencias naturales y ciencias humanas, la distinción entre ciencias duras y ciencias blandas, y se está superando la división de las “dos culturas” [...] » (pp. 13-14).

De lo anterior, puede realizarse una aproximación al lugar de la práctica pedagógica desde la investigación, como un ejercicio de indagación alrededor de nuestra cultura, en contextos específicos hacia la proyección social, en el marco de la visión y la misión de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Leer la realidad desde la interacción, la comprensión, la interpretación, el análisis, la reflexión y la crítica, se convierte en una ventana de posibilidad para generar propuestas pedagógicas y educativas alternativas, fundadas en las necesidades de la comunidad, como un ejercicio práxico que, al mismo tiempo, involucra a la academia en la cultura científica para construir conocimiento, dentro de un ejercicio participativo.

La formación de maestros está ligada íntimamente a la formación en investigación en estos nuevos tiempos-espacios, como una manera de rescatar, descubrir y valorar el saber de las comunidades, cuyas identidades confluyen en la escuela a través de los estudiantes en todos los niveles; ahí es donde el maestro debe poner a circular sus capacidades,

en relación a “[...] una actualización permanente de conocimientos, un perfeccionamiento continuo de habilidades y una disposición permanente para romper paradigmas” (Pineda, 2008, p. 33).

La investigación, en la actualidad, es una necesidad muy sentida en la formación de maestros para reafirmar su quehacer pedagógico, y su razón de ser está en la transformación y empoderamiento, a nivel individual y colectivo, para reafirmarse en su papel como mediador social, de esta manera, Contreras (2009) plantea:

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser. Y sin embargo, participamos de una dominancia cultural y de unas instituciones, que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como predeterminado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro. Es decir, lo más extraño a la posibilidad de la experiencia: de aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios del vivir, de las relaciones, de los otros. Por eso se nos hace urgente pensar (vivir) la educación desde lo que las propias palabras de “experiencia” y de “alteridad” nos sugieren: para poder plantearla como un encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a que este sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber (p. 9).

Por lo mismo, lo cotidiano y la experiencia como expresión de la realidad, surgen de manera natural como categorías emergentes y latentes que necesitan fundamentarse, en el sentido que Foucault (1972) afirma categóricamente alrededor que la teoría no expresa una práctica, es una práctica y como tal concibe diversas formas locales, que ameritan un

ejercicio de indagación permanente, planteando un giro epistemológico alrededor de lo que significa la corporeidad y la corporalidad en todos y todas.

Anteriormente, ya se ha fundamentado un horizonte pedagógico investigativo para orientar las prácticas, en este apartado se considera sustancial ubicar la experiencia como el sentido que involucra la práctica en su relación con la teoría, el saber y el conocimiento.

Aquí se considera una pregunta como punto de partida para tematizar las prácticas y los saberes en torno a ¿cómo construir nuevas formas de mediación entre el conocimiento disciplinar y la acción, en el campo de la praxis?

Las prácticas pedagógicas involucran la necesidad de reconocer al sujeto dentro de su comunidad, en una constante interacción mediada por el saber pedagógico dentro de un contexto específico, posibilitando un aprendizaje situado.

La relación entre saber y conocimiento se da por la manera como los sujetos se apropian de su saber, en la experiencia como elemento vinculante de la cultura, así, construir y significar la práctica pedagógica para promover la formación de actores y la transformación social, desde la integración entre la formación de maestros y el contexto, reconoce en el acto educativo y la acción social las vías para la producción de conocimiento reflexivo, como instrumento de cambio y transformación.

Finalmente, la práctica pedagógica como escenario de exploración, descubrimiento y aprendizaje del mundo, plantea la oportunidad de nuevas alternativas en nuestra educación para construir desde

las propias identidades como expresión de la cultura, de las idiosincrasias de los pueblos, por lo tanto, se hace necesario recobrar y valorar lo que tenemos para educar, recuperar saberes y salir de la crisis educativa. Llevando a cuestionar lo siguiente: ¿cómo abordar y preparar para una pedagogía de la humanización en las prácticas docentes?, y, ¿cuál es la pedagogía que permite propuestas alternativas desde la investigación?

Eje 3: Investigación y escuela

Objetivo: Reconocer la investigación como instrumento de saber, de transformación y de indagación en las prácticas pedagógicas de los docentes, para aportar nuevos conocimientos en este ámbito.

Dentro de los planes de desarrollo y mejoramiento a los procesos de educación, se instauro el componente investigativo en la escuela y, del mismo modo, dentro del rol del maestro. Este componente investigativo busca que, desde las propias prácticas, se generaran transformaciones y actualizaciones. La Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, en el artículo 109 de este Capítulo, fija como fines:

[...] formar un Educador de la más alta calidad científica y ética, b) desarrollar la teoría y práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, c) fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y d) preparar Educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (Ley General de Educación Colombiana, 1994).

En lo que tiene que ver con la profesionalización docente, en 1996 se expide el Decreto 709, por el cual se “Establece el reglamento general para el desarrollo de Programas de Formación de educadores y se crean

condiciones para su mejoramiento” (Ortiz y Suárez, 2005). Se ocupa de la estructuración de los programas de formación, atendiendo a cuatro campos: formación pedagógica, disciplinaria específica, científica investigativa y deontológica, y en valores humanos. Enfatiza el papel de las Facultades de Educación y de los Departamentos a través de las Secretarías de Educación, Departamentales y Municipales, en el perfeccionamiento y profesionalización de los docentes en ejercicio. En los Planes Decenales de educación (1996-2005 y 2006-2015), se configuró toda una propuesta de formación de maestros desde la cual:

Actualmente, como resultado del devenir histórico del sistema educativo y de la presencia de la docencia como profesión, aspectos ya señalados en el referente contextual del proceso educativo en el país, sobreviene una necesidad puntual de articulación, un mayor acercamiento entre los propósitos de la educación básica y media en sus distintos niveles y modalidades con el desempeño y la formación del educador, enfrentado a las transformaciones del sistema educativo y, por ende, a los cambios en su rol profesional.

Es así como, la investigación o el papel del maestro investigador, cobra vigencia en el sentido de reconstruir el escenario escolar no solo como un campo de enseñanza sino como un campo de reflexión, de acción donde se pueda transformar la práctica, es decir donde el maestro pueda reflexionar permanentemente y que a partir de esta opción el maestro construya saber pedagógico a través de la reflexión en la acción. Restrepo (2002) sostiene que:

a partir de la transformación de la propia práctica pedagógica pasa por una pedagogía emancipatoria en el sentido de que el maestro penetra su propia práctica cotidiana, a veces fosilizada, la desentraña, la crítica y, al hacer esto, se libera de la tiranía de la repetición inconsciente, pasando a construir alternativas que investiga y somete a prueba sistemática (p. 6).

Restrepo (2002) plantea que, en este sentido, toda investigación tiene como meta la búsqueda y creación de conocimiento. Este autor analiza que “el maestro observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza, consigna por escrito tales observaciones y críticas, ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico” (p. 8). En esta misma vía, la enseñanza es considerada como investigación en la medida en que posibilita pensar la práctica del maestro y, desde allí, generar conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Freire (1993) sostenía que “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro” (p. 14). El conocimiento profesional del docente emerge en, y desde, la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática, en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa, la investigación, el maestro investigador y la escuela se convierten en una oportunidad para aprender, desaprender, es decir este es otro escenario en donde el maestro puede elaborar teorías relevantes para la transformación de la práctica docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario realizar los siguientes cuestionamientos: ¿cómo formar maestros(as) investigadores(as) que respondan a las necesidades que demandan las comunidades?, y, ¿cómo llevar la investigación a la escuela, desde la formación del maestro(a) en la FUJDC?

Eje 4: Dinamización del currículo y prácticas innovadoras (evaluación)

Objetivo: Estudiar las prácticas educativas en torno al currículo escolar, en un marco de innovación y transformación.

Uno de los elementos claves en este eje, pero que se constituye transversal en la línea de pedagogía y formación de maestros, es la investigación, entendida como una competencia más del docente en formación, pero a la vez, como una posibilidad de dinamizar la estructura curricular en la que se encuentra inmerso. Al respecto, se debe trabajar sobre la participación del docente en la construcción del currículo, su dinamización, evaluación y transformación desde las necesidades de los estudiantes, de los contextos, de las comunidades en general y en particular.

Perrenoud (2011) propone una estructura frente a las dinámicas escolares actuales, el papel del maestro, de los estudiantes, de los contenidos de aprendizaje, de los ambientes, entre otros. Considera que:

La escuela en principio está totalmente organizada para favorecer la progresión de los aprendizajes de los alumnos hacia objetivos previstos al final de cada ciclo de estudios [...] La parte de los profesores en la gestión óptima de las progresiones se ha ampliado considerablemente cuando se ha renunciado a los planes de estudio que prescriben una progresión semana por semana. Una nueva ampliación se perfila con la introducción de ciclos de aprendizajes plurianuales. Además la progresión de la clase ya no es la única preocupación (p. 33).

Desde esa perspectiva, el maestro, desde diversas concepciones y comprensiones, deberá modificar o ajustar las propuestas educativas que le son asignadas para cada grupo o nivel de la educación, y tender de forma contextualizada, desde la dinamización curricular, a las necesidades de formación de los individuos. Por lo tanto:

Pensar en las características de pertinencia del currículo es concebir que la noción de sujeto cobra relevancia, puesto que es desde sus características, necesidades y demandas que los proyectos pedagógicos deben condensar expectativas y experiencias; producir, circular y legitimar saberes, estableciendo una mirada sobre la educación como una práctica instituyente tanto de los sujetos como de la sociedad, en cuyo potencial se consolidan los procesos de transformación social (Reorganización Curricular por Ciclos, p. 29).

En este escenario, donde se reconfigura el rol del maestro como agente vivo de la escuela y su participación en la dinamización del currículo, surgen las siguientes preguntas que guían este eje: ¿de qué manera favorecer la dinamización curricular en las instituciones educativas desde una propuesta de formación de maestros en Colombia?, ¿cuáles son las formas de saber en los contextos, donde el maestro(a) en formación se relaciona?, y ¿qué tipo de currículo contempla la diversidad de saberes en los diferentes escenarios educativos?

Eje 5: Tecnologías, pedagogías y didácticas emergentes

Objetivo: Analizar y producir entornos de aprendizaje, para brindar a los docentes conocimiento y uso de herramientas informáticas y telemáticas que aporten al mejoramiento del proceso pedagógico y desarrollo de didácticas emergentes.

La formación de docentes en TIC es un factor determinante para los procesos exigentes en los que se encuentran las instituciones educativas actualmente, como lo afirma Perrenoud (2007) en su trabajo “Diez nuevas competencias para enseñar”, el docente como elemento articulador de los procesos de aprendizaje se debe mantener en un continuo intercambio y transformación de conocimiento que den cuenta del papel activo y dinamizador del docente de hoy.

En este sentido, plantea diez competencias que son coherentes con el nuevo rol del docente, competencias que articulan las TIC como elemento ejecutante y constructor del conocimiento. Perrenoud (2011), sobre las competencias de los docentes para el siglo XXI, establece que “La escuela no puede pasar por alto lo que sucede en el mundo. Ahora bien, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC o NTIC) transforman de forma espectacular nuestras maneras de comunicarnos, pero también de trabajar, decidir y pensar” (p. 107).

Por otro lado, define como una de las competencias y sus elementos centrales el:

Utilizar las nuevas tecnologías: Utilizar los programas de edición de documentos; explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza; comunicar a distancia a través de la telemática; utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza (Perrenoud, 2011, p. 107).

Desarrollando una propuesta con los aspectos centrales que la componen, es así como, establece el conocimiento y la utilización de las tecnologías dentro de su desempeño profesional, su práctica pedagógica y su quehacer como docente, enmarcado en los componentes pedagógicos y didácticos, desde propuestas novedosas y emergentes.

Por tanto, es pertinente plantear, al respecto de este eje, los siguientes interrogantes: ¿de qué manera se puede incentivar a los docentes al cambio y al uso de nuevos recursos de comunicación en lenguajes orales, escritos y digitales?, y, ¿cuáles han sido las principales transformaciones del quehacer docente en el contexto actual?

Referencias

- Burgos, A. *et al.* (2013). *Instituciones Educativas Vivas*. Tunja, Fundación Universitaria Juan de Castellanos: Búhos Editores. p. 340.
- Díaz, M. (1988). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedy_sab01_05arti.pdf
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M., & Deleuze, G. (1972). Les intellectuels et le pouvoir. *L'Arc*, (49), 3-10.
- Foro Mundial sobre la Educación. (2015). Recuperado de <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>
- Kemmis, S (1986). En H. Cerda. (2011). *Los Elementos de la investigación*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, 11(17), 35-45.
- Mejía, M. (2011). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización (es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá, Colombia: desde abajo.
- Mejía, M. (2012). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur. Cartografías de la Educación Popular*. CEAAL.
- Mejía, M., & Manjarrés, M. (2013). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Mejía, M. (2013). Ámbitos de la Construcción de Subjetividades Rebeldes. Apuesta central de la educación popular. *Revista La Piragua*, 38, 51-61.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá.
- Mockus, A. (1995). *Lugar de las Pedagogías en las Universidades*. Documento Vicerrectoría de Bienestar Universitario. Series Pedagógicas. Universidad Nacional.
- Ortiz, R., & Suárez, P. (2009). *La Formación de Maestros y la Noción Maestro Investigador (1996- 2005). Un Espacio Para la Reflexión y el Debate*. Antioquia, Medellín.
- Perrenou, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica.
- Perrenou, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Plan de desarrollo municipio de Boyacá (2012 -2015). *Unidos Boyacá Progresa*. Recuperado de <http://www.boyaca-boyaca.gov.co/apc-aa-files/63383763306666376661306437326466/plan-de-desarrollo-boyaca-firmado-y-a>
- Pineda, D. (2008). *La Construcción del Oficio de Investigador: Una perspectiva sherlockiana*. Bogotá D.C.: Beta.

- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 General de Educación de 1994.
- Restrepo, B. (2002). Una Variante Pedagógica de la Investigación-Acción Educativa. *Revista OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF?iframe=true&width=95%25&height=95%25>
- Ríos, R. (1990). *El lugar de la pedagogía en el saber pedagógico*. Recuperado el 8 de abril de 2015, de [http://www.socolpe.org/data/revista/Pretextos_9/PDF/8 El lugar de la pedagogia.pdf](http://www.socolpe.org/data/revista/Pretextos_9/PDF/8%20El%20lugar%20de%20la%20pedagogia.pdf)
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2010). *Reorganización Curricular por Ciclos* (Segunda Edición).
- Tamayo, L. (2007). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 65-76.
- Vasco, C. E. (1990). Reflexiones sobre Pedagogía y Didáctica. En M. Díaz & J. Muños. *Pedagogía, Discurso y Poder* (pp. 7-26). Bogotá: El Griot.
- Zuluaga, O. et al. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. colección Pedagogía e historia. Editorial Magisterio. p. 301.

LÍNEA: ÉTICAS Y PRÁCTICAS DEL CUIDADO

Introducción

La convivencia, la educación en valores, el cuidado del medio ambiente, y las prácticas pedagógicas, son problemáticas presentes en los procesos educativos en todos sus niveles. Estos temas han venido siendo objeto de reflexión e investigación de estudiantes y docentes de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. En los últimos años, especialmente por los programas de Ciencias religiosas y ética, Educación física, recreación y deportes, Ética y pedagogía, entre otros, se ha acumulado un cierto saber epistemológico que requiere mayores niveles de profundización y sistematización.

Línea	Ejes
<p style="text-align: center;">Éticas y prácticas del cuidado</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educación para la paz y la ciudadanía 2. Pedagogías y prácticas del cuidado 3. Educación en emergencia 4. Eco-Educación y prácticas del Buen vivir

Figura 6. Ejes de la línea Educación y Cuidado de la Vida.

Justificación

El campo científico “Educación, Vida y Sociedad”, establecido para la Facultad, ha recopilado todos los intereses académicos y científicos con el propósito de aportarle a la comunidad educativa elementos de reflexión y análisis, a fin de reevaluar permanentemente su quehacer y plantear elementos

de innovación y transformación pedagógica que contribuyan a fortalecer la calidad de los procesos educativos; y al diseño de nuevas políticas.

La investigación de la Facultad busca esclarecer las diversas formas del cuidado y protección de la vida; la manera como se educa para la vida, tanto personal como social comunitaria. Interesa saber si la escuela es un espacio de vida; si sus pedagogías y prácticas enseñan a vivir en una sociedad democrática, tolerante y pacífica; y, si la educación que ofrece el sistema educativo colombiano es el que se requiere actualmente; y si contribuye a la transformación de la sociedad para insertarla exitosamente en el conjunto de un mundo globalizado.

Antecedentes

A nivel de antecedentes, cabe destacar las disposiciones legales que sustentan la necesidad de abordar investigativamente los temas centrales del eje de educación para la Paz y Ciudadanía. Entre los referentes principales, se destacan la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario 1965 de 2014, que crean el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Estos referentes tienen como propósito general crear escenarios para acompañar las instituciones escolares y sus aliados estratégicos para enfrentar y manejar, de manera eficaz, los problemas relacionados con la convivencia, y en especial la violencia escolar, como sus formas de prevención y mitigación que lleven a construir instituciones educativas pacíficas y fraternas. Así mismo, cabe destacar la promoción que, a nivel institucional, se ha venido trabajando alrededor de las denominadas competencias ciudadanas como “el conjunto de conocimientos y

habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática” (Ley 1620 de 2013).

Se estudia a profundidad el trabajo realizado por Vásquez (2009), como uno de los antecedentes más significativos para el presente eje; su trabajo destaca “la responsabilidad ética relacionada con el ágape y la necesidad de amor fraterno entre los seres humanos” (p. 18); con relación a esta afirmación, Levinas (2006, citado por Giménez, 2011) argumenta que “la presencia del rostro del otro lo hace rehén suyo” (p. 303). Vásquez (2009) presenta interrogantes como: “¿buscando el bienestar de los demás, encontramos el propio bienestar?, ¿puede el cuidado convertirse en elemento transformador de la situación social?” (p. 17). Estas ideas e interrogantes, llevan al grupo investigador al análisis de la práctica docente y su influencia en la comunidad educativa.

Además, la educación es fundamental para todos los niños, especialmente para los afectados por situaciones de emergencia ocasionadas por conflictos armados, en los cuales garantizar la educación prevé cierto aire de normalidad, porque la educación protege. En situaciones de emergencia, una educación de calidad proporciona protección física, psicosocial y cognitiva, a la vez mantiene la vida alejándola de los peligros y explotación cuando se está en un entorno de crisis.

Es así como, el Gobierno colombiano, con la colaboración de la Organización de las Naciones Unidas, está planteando programas y trabajos educativos coordinados en pro de mitigar las incoherencias de una guerra que, hoy por hoy, sigue perturbando la tranquilidad de muchos ciudadanos de bien. A este

proceso se le denomina educación en emergencia, la cual se constituye en respuesta humanitaria que da prioridad a la educación.

Dando continuidad al escrito, la ONU ha organizado un sistema de trabajo con países que presentan características similares y que, por voluntad propia, decidieron cooperar para disminuir la crisis; muchos de estos países son un modelo a seguir por los buenos resultados. En otro nivel jerárquico de la organización, se encuentra la Mesa Nacional de Educación en Emergencias, esta es la organización de mayor instancia que, para el efecto, tiene el país. Esta entidad está rodeada por otras instituciones de cooperación internacional y nacional como *Save the children*, *Achnur*, oficina de gestión del riesgo, el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación; y, también, algunas entidades privadas.

Otro tema que ha venido tomando fuerza en el área de la investigación en educación, es la comprensión de la vida en cuento a la relación entre los humanos y la naturaleza en contextos escolares. Se puede hacer referencia, entonces, a la Educación Ambiental, la que en esencia comenzó hace 40 años con la Conferencia Mundial sobre el Medio Ambiente (ONU, Estocolmo), donde se apreció la necesidad de un programa interdisciplinario en Medio Ambiente que posibilitara una relación armónica entre la humanidad y los restantes seres de la naturaleza. De forma particular, en el Informe de Bruntland, se asocia el Desarrollo Sostenible con la Educación y, de forma más contundente, en el Congreso Internacional en EA (en Moscú, 1987), el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y las *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, promueven estrategias interdisciplinarias para una Educación Ambiental mundial, en búsqueda de una vida en equilibrio con

la Naturaleza. Sin embargo, al día de hoy, resultan imperceptibles sus impactos en contextos globales, regionales y locales (Maldonado, 2005).

Al respecto, en Colombia puede tomarse como referente que en el año 1991, a través del Consejo Nacional de Política Económica y Social 2542, se crea la Política Ambiental para Colombia (1991-1994), donde se propone la Educación Ambiental como estrategia fundamental para lograrla. A partir de esto, y con la puesta en marcha de diversas leyes (ej. Ley 99 de 1993, Ley General de Educación, 1994), que además articula a diversos Ministerios como el de Educación y el de Medio Ambiente, se consolidan programas educativos en lo formal, que buscan mitigar la deteriorada relación entre los pobladores y los componentes naturales de sus zonas de vida. La educación ambiental, en lo formal propiamente, se establece con el Decreto 1743 de 1994, el que instituye el Proyecto de Educación Ambiental (PRAE) para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal. Desafortunadamente, el conocimiento de sus resultados, y sobre todo su impacto, son desarticulados y sin apreciaciones territoriales que den cuenta de su efectividad.

Por lo tanto, aquí se plantea una propuesta de eco-educación, puntualmente el logro del “Buen Vivir (BV) hacia la naturaleza” en dos de sus variables: los derechos humanos -educación y participación- y los derechos de la Naturaleza -respeto, protección y restauración- en las Instituciones Educativas (Acosta, 2010). Se cuenta con información de las mencionadas variables de BV, específicamente desde lo objetivo (ej. indicadores escolares); sin embargo, desde lo subjetivo, que es lo más relevante desde el BV hacia la naturaleza, en contextos educativos, la información es prácticamente nula.

Objetivo general de la línea

Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa desde la reflexión académica en torno a la educación y el cuidado de la vida.

Ejes objeto de estudio de la línea de investigación

Eje 1: Educación para la Paz y Ciudadanía

*“La responsabilidad es el correlato del poder (...) “El Hombre”, se ha colocado en la situación de poner en peligro a todas las demás formas de vida, con ellas, a sí mismo”
H. Jonas (1995, p. 20)*

Objetivo: Desarrollar investigaciones que contribuyan a la construcción de una cultura educativa de la paz y la ciudadanía responsable.

La educación forma a las personas para que se integren, creativamente, en el cuerpo social al que pertenecen. Una sociedad educa de una cierta manera y, del mismo modo, la educación consolida y reproduce a la sociedad.

La pertinencia duradera en la educación está determinada por aquel conjunto de saberes, valores, apropiaciones simbólicas culturales y competencias fundamentales *sine qua non*.

Investigaciones sociales recientes señalan que una educación exitosa en una determinada sociedad no depende solamente del número de años cursados en el sistema escolar, sino de la adquisición de ciertas competencias “fundamentales” que posibilitan el desarrollo de la sociedad en cuanto tal (Hanushek y Wößmann, 2007).

La pertinencia educativa duradera tiene un referente teórico en los trabajos de Jacques Delors para la UNESCO, que fueron publicados en el Informe La Educación Encierra un Tesoro (Delors, 1996) bajo la figura de los pilares de la educación o Competencias Básicas. La educación, a lo largo de la vida, se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

Aprender a vivir juntos, enseñar la ciudadanía, es una de las tareas que se le confía al sistema educativo en todas sus etapas. En ese sentido, una educación para la ciudadanía debe promover no solo el sentido de participación de los sujetos en los espacios formales que tienen los ciudadanos en los regímenes democráticos, sino promover un espíritu crítico respecto a los abusos de la autoridad; el respeto y promoción de los derechos humanos; la adopción de comportamientos para la inclusión y de rechazo de toda práctica o institución que fomente la explotación o la injusticia. Adicionalmente, hay que tener en cuenta que la tendencia de la humanidad a estar cada vez más interconectada no garantiza de que esté mejor comunicada. La ruptura del lazo social se expresa cada día de formas más dramáticas de intolerancia, de violencia en todas las esferas de la vida de las personas. La cultura urbana en expansión se proyecta bajo la forma del hacinamiento cerrado, que ahoga la vida y atomiza a las personas aislándolas en su propio confort o en su desgracia. La Educación debe poder romper con esta patología social, o al menos utilizar sus mejores recursos en pro de una mayor apertura a la alteridad, a la acogida del otro y al redescubrimiento del sentido comunitario de la vida humana. Como afirma Delors (2006), en la obra ya citada:

La educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura (allí donde se da) del vínculo social. De ella cabe esperar, no obstante, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de la cohesión social y de la identidad nacional (p. 34).

La identidad nacional colombiana, como afirma la constitución en su artículo 7, se estructura para un país multiétnico y pluricultural. Esta condición, que es al mismo tiempo riqueza y desafío, demanda una reflexión acerca de lo que se entiende por alteridad. La respuesta que damos a la pregunta por el sentido de la alteridad influye en una cierta concepción de lo humano y del sentido de todo lo que nos rodea; determina, igualmente, una serie de prácticas sociales, políticas y culturales, entre ellas la educación y el tipo de persona que proyectamos formar. La idea que se ha tenido de la alteridad ha contribuido, en gran medida, a configurar los diversos tipos de civilizaciones a lo largo de la historia.

Ahora bien, el otro ser humano que no soy yo –su alteridad–, no es algo abstracto o puramente formal; se trata de alguien ante mí, de alguien que me habla, que encuentro en el camino o que comparte el cada día, se trata también de alguien que no conozco y que me pide ayuda.

El sentido de la alteridad, aplicado a la educación, plantea la exigencia de una educación para la paz. El tema fue propuesto por la Unesco en 1998, a propósito de la cultura de paz. Esta consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones. La Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999, Resolución A/53/243)

identifican ocho ámbitos de acción para los actores a nivel local, nacional e internacional. Nos interesa considerar el primero, que pide promover una cultura de paz por medio de la educación. Esta última puede existir sin la paz, pero no a la inversa.

La implicación social, la responsabilidad ecológica, la empatía, el reconocimiento del valor de la palabra y el diálogo, o la admiración por los procesos lógicos, son elementos indispensables para la paz, que no existirían sin la educación (Unesco, 2013).

Todas estas problemáticas generan temas dignos de ser explorados y esclarecidos por la investigación educativa. En este eje temático, se investigan problemas relacionados con:

1. Currículos para la paz
2. La escuela, territorio de vida y de paz
3. Innovaciones pedagógicas para la convivencia y la paz
4. Familia, educación y ciudadanía
5. Tecnología y ciudadanía
6. Lúdica, resiliencia y ciudadanía
7. Postconflicto y escuela

Estos temas constituyen numerosos cuestionamientos que se desarrollan a través de proyectos que adelantan los programas académicos de la Facultad.

Eje 2: Pedagogías y prácticas del cuidado

Objetivo: Fomentar prácticas educativas en torno a las éticas del cuidado, con el fin de aportar a la sana convivencia con la comunidad educativa y con el medio ambiente.

La justificación del presente eje se basa en los fenómenos sociales emergentes en el país, cuyos referentes inmediatos se encuentran en la escuela, teniendo como principales actores la comunidad educativa. Población diversa que enfrenta problemáticas de orden ético, educativo y social que, entre otras tensiones culturales, se despliegan en la realidad cotidiana de forma activa y sistemática logrando el desconocimiento tanto en los valores de la ética como de la moral, cuyo resultado es notorio en el aumento de la violencia escolar en todas sus representaciones. Tal como lo presenta Meza (2012) en su investigación, “el 16% de los niños(as) que desertan de la escuela acusan como razón el maltrato por parte de sus profesores y el 18% por parte de sus pares” (p. 218).

En concordancia con la misión de la educación desde el MEN, que convoca a “lograr una educación de calidad, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, competentes, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz”, la Facultad de Educación ve la necesidad de convocar, desde sus programas, escenarios de reflexión y debate donde los estudiantes y docentes se visibilicen desde sus posiciones reflexivas y críticas en torno al mejor camino para el cumplimiento de esta.

En este orden de ideas, se afirman los criterios humanistas y ontológicos que, en la educación y las ciencias sociales, han de vivificar y revitalizar los desarrollos que la educación tiene destinados para la vida. Así como lo propone Meza (2012)

Necesitamos una educación que impulse una ética de la razón cordial, *ethica cordis*, que se empeñe en mostrar cómo el vínculo comunicativo no solo cuenta con una dimensión argumentativa que procura lo verdadero y lo justo, “sino que cuenta también con una dimensión cordial y compasiva, sin la cual no hay comunicación [...]” (p. 227).

La ética del cuidado pretende visualizar una sociedad colombiana futura, forjada a partir de una vida escolar en donde se aprenda, enseñe y respete las necesidades individuales, grupales, comunitarias y ambientales en los múltiples aspectos que la atañen a nivel global. Es así que, docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades pretenden desarrollar proyectos que propendan por “enseñar para la vida”, por medio de:

- Implementación y evaluación de las políticas públicas
- Formulación de Proyectos de Intervención
- Estrategias Pedagógicas Innovadoras

Eje 3: Educación en Emergencia

Objetivo: Reconocer los hechos y acciones realizadas por diferentes organismos de educación en el panorama colombiano de la Educación en Emergencias en el marco del escenario del conflicto armado, para realizar propuestas encaminadas al mejoramiento de la situación de comunidades escolares en riesgo.

El propósito de investigación de la educación en emergencias, es encontrar y desarrollar acciones que permitan disminuir las brechas en educación, derivadas de algún tipo de crisis, garantizando los cuatro pilares de la educación en el país a saber: acceso, permanencia, aceptabilidad y adaptabilidad en situaciones críticas causadas por situaciones adversas a la normalidad, para garantizar espacios seguros, el derecho a la educación y proteger la dignidad de los menores involucrados por causa de la emergencia.

Es necesario explicar que los componentes de la Educación en Emergencias están enmarcados en el derecho a la educación, aun en situaciones de emergencia; el

estado debe garantizar disponibilidad del servicio (la educación como elemento protector debe mantenerse o restablecerse lo antes posible), aceptabilidad (priorizar los más vulnerables, asegurar la atención diferencial y con equidad de género), accesibilidad (asegurar el acceso sin discriminación, tomando todas las medidas para cerrar las barreras de acceso y permanencia), y adaptabilidad (dar continuidad a los servicios sociales de atención psicosocial. Vincular a los niños y las niñas desescolarizados). Por otra parte, la educación en emergencias contempla tres fases: prevención y gestión del riesgo, atención de crisis de emergencia y post emergencia; en cada una de las fases descritas hay unos actores que deben encargarse de brindar apoyo sico-social, pedagógico, salud física y mental, protección y cuidado; a su vez, en el ambiente de aprendizaje deben contemplarse aspectos como infraestructura, saneamiento básico, mobiliario y apoyo pedagógico. De la misma manera, la institución educativa debe contar con el recurso humano que garantice el funcionamiento: directivos, docentes, administrativos y profesionales de apoyo (Convenio de Cooperación OIM – MEN CM 258, 2012).

Sin embargo, como se menciona en las memorias del seminario, y reuniones de sistematización del Grupo Gestor dentro del marco de la educación en situaciones de emergencia en Colombia (2007):

En muchas de las organizaciones humanitarias, quizás por el carácter intangible de los efectos de la educación, no se ha reflexionado frente al hecho de que una educación pertinente y de calidad se constituye, no sólo en una adecuada herramienta de protección y prevención, sino en la mejor opción para enfrentar la crisis de manera organizada e inteligente (p. 2).

Es así como, la educación, más allá de ser un mero servicio público, se convierte en un instrumento de restablecimiento, reparación y reconstrucción de

los recursos físicos y humanos que han sufrido el impacto directo del conflicto armado. A causa de ello, la educación tiene un potencial extraordinario como herramienta para la construcción de la paz y, al tiempo, para instigar violencia. Por esta razón, el Relator Especial lo ha expuesto, en Fundación Dos Mundos, de la siguiente manera (2008):

La educación puede jugar un papel fundamental en la promoción de la cooperación y el entendimiento humano. Pero al mismo tiempo, un tipo de educación que no construye la paz, sino que acrecienta las desigualdades sociales y de género, lejos de ser benigna, puede más bien confabular con el conflicto.

La educación es, pues, un fin en sí mismo, como una herramienta para el logro de otros fines, puede desempeñar un papel que resguarde la vida y la integridad física de niños y niñas, hacer posible su protección psicosocial y garantizarles un proceso cognitivo que facilite su futuro. A partir de su potencial de favorecer mecanismos de protección, la educación resguarda y sustenta las vidas de los educandos.

Eje 4: Escuela y Ecología: prácticas del Buen Vivir hacia la Naturaleza

*“Nos consideramos superiores a la naturaleza, la desdennamos, utilizándola según nuestra más fútil fantasía: he ahí el drama de nuestro tiempo”
Lynn White (citado por Gómez, 2011, p. 134)*

Objetivo: Analizar el estado de la relación entre las prácticas sociales de las comunidades educativas y la naturaleza en las zonas de vida de cada IE, con el fin de realizar propuestas que permitan el logro de una sociedad humana y ecológicamente más justa, propiciada desde el espacio escolar.

Con base en la reflexión del ser humano y la interacción con el medio que lo rodea, se determinan posturas favorables, y otras no tanto, en relación con el

cuidado del hombre hacia los ecosistemas, pues las diferentes prácticas de la destrucción del medio ambiente y las brechas de la conciencia ambiental remiten a una urgente preservación de la tierra. Así, comprender la importancia de la ética ambiental para empoderarnos y emprender en las prácticas educativas que coadyuven a formular nuevas actitudes frente a las debilidades de la relación ser humano-ecosistema, ya que los problemas ambientales se le añaden intrínsecamente a las intervenciones humanas.

Jonas (1995) sostiene que todas las éticas que existen hasta ahora responden a preceptos directos de hacer ciertas cosas, y no otras; o, de una determinación de los principios de tales preceptos; o, de la presentación de un fundamento de la obligatoriedad de obedecer a tales principios que compartían tácitamente las siguientes premisas conectadas entre sí, como la condición humana, resultante de la naturaleza del hombre y de las cosas, permanece en lo fundamental fija de una vez y para siempre. Sobre esa base es posible determinar con claridad y sin dificultades el bien humano. El alcance de la acción humana y, por ende de la responsabilidad humana está estrictamente delimitado.

La anterior reflexión deriva en que la naturaleza debe ser respetada, protegida y restaurada (Buen vivir) (Acosta, 2011; Gudynas, 2011), en este caso, desde la Institución Educativa (I.E.), escenario de cimentación de las nuevas generaciones de ciudadanos constructores de una sociedad humana y ecológicamente justa. La necesidad de indagar en este eje parte del bajo o nulo impacto de los Proyectos Ambientales Escolares, decretados hace más de 20 años. Así, se pretende integrar, desde diversas perspectivas disciplinares (y teóricas), el análisis de la relación sociedad-naturaleza en las comunidades educativas, con el fin de comprender la expresión de las prácticas sociales hacia la naturaleza

que estas habitan para, finalmente, estar en condiciones de hacer propuestas que permitan un acercamiento a la mencionada justicia. Algunas de las preguntas que se podrían investigar son ¿cuál es el sentido, cómo ha sido la evolución y cuáles son las consecuencias de las prácticas socioculturales hacia la naturaleza en la comunidad de las IE?, ¿de qué manera, desde las IE, se podría re-pensar las prácticas socioculturales hacia la naturaleza?, ¿qué prácticas pedagógicas comunitarias hacia la naturaleza se requieren para pensar en una sociedad humana y ecológicamente justa?, ¿cuáles son las brechas de la humanización y la relación con el ecosistema?, ¿qué pueden hacer los estudiantes y docentes para crecer en el cuidado del otro?

Referencias

- Acosta, A. (2010). El buen vivir, una utopía por (re)construir. En J. Sempere, A. Acosta, S. Abdallah & M. Ortí. *Enfoques sobre bienestar y buen vivir* (p. 56). Madrid: Centro de investigación para la paz (CIP-Ecosocial).
- Decreto 1743 (1994). *Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente*. DO 41476.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- FUNDACIÓN DOS MUNDOS. (2008). *Informe del observador externo para el estudio de caso IASC Guía sobre salud mental y apoyo psicosocial en Emergencias humanitarias y catástrofes, pilotaje en Nariño - Colombia*.
- Giménez, A. (2011). Emmanuel Levinas: Humanismo del Rostro. En: *Escritos*. (pp. 337 - 349). Medellín, Colombia.
- GRUPO GESTOR EN EL MARCO DEL IASC. (2007). *La educación en situaciones de emergencia en Colombia*. Memorias del seminario nacional y las reuniones de sistematización.
- Gudynas, E. (2011). Los derechos de la Naturaleza en serio. Respuestas y aportes desde la ecología política. En A. Acosta & E. Martínez. *La Naturaleza con derechos. De la filosofía a la política* (p. 376). Quito: ABYA YALA.

- Hanushek, E., & Wößmann, L. (2007). *The Role of Education Quality in Economic Growth*. Recuperado de https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=MadfVb24KNKw8weD0YDYAg&gws_rd=ssl#q=Hanushek+y+W%C3%B6%C3%9Fmann%2C+2007. Recuperado el 22-05-2015.
- Jonas, H. (1995). *Le principe responsabilité*. (trad. Fr. Jean Greisch), 3ª Edición. Paris: Champs Flammarion.
- Ley 115 de 1994. (Febrero 8 de 1994). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. DO 41.214.
- Ley 1549 del 2012. (Julio 5 del 2012). *Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial*. DO 48.482
- Maldonado, H. (2005). La educación ambiental como herramienta social. *Revista Geoenseñanza*, 10(1), 61-67.
- Meza, J. (2012). Aprender el cuidado del Otro; una Urgencia en la Formación moral de un país en el cual nos estamos matando. *Actualidades Pedagógicas*, (60), 215-235. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Política Nacional de Educación Ambiental, PNEA. (2002). *Ministerio de Medio Ambiente y Ministerio Nacional de Educación*. Recuperado de http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politia_educacion_amb.pdf Consultado el 14 de junio del 2014.
- Vázquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. (Tesis doctoral) Recuperado el 1 de septiembre de 2015, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10307/vazquez.pdf.txt?se=2>

LÍNEA: EDUCACIÓN, CONTEXTO Y CULTURA

Introducción

Esta línea pretende indagar por la vida de la comunidad educativa desde sus diversos contextos, a través de los ejes: Interculturalidad y atención a la diversidad, las políticas y la gestión educativa, y la educación en contextos de encierro. Estos se desarrollarán en escenarios micro (aula, institución educativa y entorno comunitario) y macro (local, regional, nacional, mundial).

Línea	Ejes	Escenarios	
Educación, contexto y cultura	1. Interculturalidad y atención a la diversidad. 2. Políticas y gestión educativa en contexto. 3. Educación en Contextos de Encierro.	Micro	Aula
			Institución Educativa
			Entorno comunitario
		Macro	Local
			Regional
			Nacional
		Mundial	

Figura 7. Ejes de la línea Educación en Contextos socio-culturales.

Justificación

Educación, contexto y cultura son tres palabras que abarcan temas generales, donde subyacen diversas variables o categorías que se interrelacionan de manera compleja. Estas tres temáticas, de gran amplitud, pueden ser abordadas desde distintas visiones como ejes problémicos a investigar en el campo de la educación y la pedagogía. Por tal razón, en esta línea de investigación se proponen cuatro ejes específicos que delimitan los intereses de los investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la JDC, con la intención

de dar un marco que permita avanzar en el desarrollo de nuevos conocimientos en las áreas de: interculturalidad y atención a la diversidad, eco-educación y prácticas del buen vivir, políticas y gestión educativa en contexto y educación en contextos de encierro.

En términos generales, se busca estudiar y analizar los problemas de la educación dentro de cada uno de los contextos socioculturales que existen en Colombia. Debido a su diversidad regional, las condiciones geográficas del país demandan una educación pertinente a cada uno de las situaciones específicas que viven las comunidades. La globalización y las necesidades de desarrollo para la competitividad de los países, han generado políticas educativas expresadas en currículos que, en algunos casos, no se ajustan a las condiciones de las comunidades, lo que desvirtúa el fin de toda educación: la formación integral del ser humano. Pues, en la programación de las actividades y planeación de los contenidos a desarrollar, se parte de unos estándares mínimos que pueden no satisfacer las necesidades de formación individual y del grupo social al cual se pertenece.

En consecuencia, se propone abordar la investigación desde las problemáticas y condiciones propias de las comunidades que redunden en mejores prácticas, planes y métodos que posibiliten la intervención ante la diversidad existente en los espacios sociales y escolares. Por lo anterior, se considera necesario reflexionar y debatir acerca de las ideas y enfoques teóricos que den coherencia a los propósitos de la línea y orienten las acciones para conseguirlos; con la intención de generar transformaciones socioculturales, desde una educación que aporte al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del país y del mundo.

Antecedentes

Ámbito internacional

Uno de los aspectos necesarios para iniciar investigaciones en temas de educación es el diálogo y reflexión sobre la diversidad que caracteriza a los seres humanos. Las primeras aproximaciones, en este sentido, se producen en Estados Unidos a lo largo de la década de los sesenta, posteriormente en los años setenta en Europa. El fin era “reducir el fracaso escolar de los niños culturalmente diferentes” (Moreno, 1991, p. 16). A principios de los ochenta, se origina en Europa el movimiento de renovación pedagógica, este surge como un modelo de intervención social en los contextos; al respecto, Malgesini y Giménez (2000) mencionan que: “Partiendo de algunos de los postulados de la educación multicultural inicia una evolución hacia el paradigma del pluralismo cultural, superador de otros modelos como el asimilacionista o el de fusión cultural” (p. 127).

Por otra parte, la Gestión Educativa se ha convertido en foco de investigación, ya que sus conceptos, prácticas y utilización en este sector son relativamente nuevas y han evolucionado significativamente desde finales del siglo pasado. Hoy, representa para los directivos una actividad que conlleva al uso de herramientas para la toma de decisiones, orientadas al cumplimiento de los objetivos misionales. Cabe resaltar que, si bien ha tomado fuerza en las últimas décadas en el campo de la educación, los estudios y la aplicación en el mundo empresarial se vienen desarrollando desde inicios del siglo XX con las primeras teorías administrativas de Taylor y Fayol. Luego, a mediados del siglo, se plantean corrientes teóricas más humanistas e integradoras que han venido evolucionando, dando paso a la internacionalización de las organizaciones, su crecimiento

acelerado, mejoramiento de la calidad de los servicios y productos y la sostenibilidad en los mercados; razón por la cual, actualmente se avanza investigaciones en dichos enfoques. La gestión educativa ha entrado a la educación con la intención de organizar y brindar mayor calidad. En consecuencia, por una parte, se han desarrollado investigaciones lideradas por la UNESCO, entre otras entidades supranacionales, que han llevado a generar políticas que inciden en los planes de desarrollo educativo de los países; sin embargo, algunos autores como Dossier, Crossely, McGinn Schiefelbein (Acedo, 2010), por mencionar algunos, advierten la necesidad de ser cuidadosos con la aplicación de las políticas en cada uno de los contextos locales. Por otra parte, los docentes y directivos se han visto en la necesidad de implementar las prácticas de la gestión y la planeación en diversos niveles, lo que ha abierto el interés de algunos autores como Grundy (1998), Gimeno (1998), Münch *et al.* (2010), en estudiar el impacto que generan los planes en la formación de los estudiantes.

Finalmente, en el contexto de la educación desarrollada en espacios de encierro, específicamente en las prisiones, se toma como referentes, por una parte, el marco planteado por la UNESCO, en el documento “Educación en prisiones en Latinoamérica, Derechos, libertad y ciudadanía” (2008); y por otra parte, el primer estudio completo de la realidad en Latinoamérica, denominado “Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones”, coordinado por el doctor Hugo Rangel (2009) y apoyado por el *Centre international d'études pédagogiques* (CIEP); estos han permitido ser un referente no solo a nivel de las políticas gubernamentales de los diferentes países, sino, a su vez, pretenden ser una muestra clara de lo que se vive a nivel educativo al interior de las prisiones. Es de resaltar que estos documentos muestran con claridad

que, frente a la compleja situación carcelaria, ningún país tiene la solución y ninguno posee la respuesta a la crisis, convirtiéndose así en una oportunidad de investigación constante. A su vez, estos estudios son fuente de conocimiento para otras regiones del mundo e incluso para Colombia, que enfrenta la misma complejidad de la realidad carcelaria.

Ámbito nacional

Uno de los grandes retos para el sistema educativo es lo concerniente a la educación intercultural y atención a la diversidad. Para una persona nacida en 1940 con algún tipo de discapacidad, le era imposible ingresar al colegio o a una institución de enseñanza especializada, se creían personas incapaces y enfermas. En Colombia, desde que el estado se constituyó en un estado social de derecho, a partir de la constitución política de 1991, se han originado cambios en las políticas hacia el enfoque de derechos y hacia la exigencia de una educación inclusiva. Las políticas internacionales han sido un faro orientador en el surgimiento de una nueva legislación que señale y respete los derechos de las personas en condición de discapacidad y que posibilite la valoración de la diversidad.

En 2007, en el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar, Senegal, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se retoman los objetivos de desarrollo del milenio, específicamente relacionados con educación. En 2009, Inclusión Internacional sugiere a los gobiernos, organizaciones, sociedad civil y otros actores involucrados en el tema de la discapacidad, la realización de un ajuste de los objetivos de educación retomados en Dakar, pensando en la formulación de manera explícita para las personas en situación de discapacidad intelectual.

Frente al tema de gestión, a partir de las políticas públicas de calidad en la educación –las cuales se expresan en el plan decenal–, los entes gubernamentales en Colombia han estructurado un proceso sistemático de gestión educativa para fortalecer a las instituciones. En consonancia, el Ministerio ofrece a las directivas escolares la guía 34, la cual contiene un conjunto de herramientas para el desarrollo de la gestión, orientada hacia la consecución de los objetivos y metas. Este hecho ha acarreado grandes retos a los docentes y directivos de las instituciones, frente a su implementación y construcción colectiva de los planes que se deben generar, pues en muchos casos se presentan descontextualizados al no responder a las necesidades locales. Frente al tema, se resaltan los estudios de algunos autores como Rojas (2006) y Lafrancesco (2004), quienes, desde el contexto nacional, han diseñado propuestas de gestión y planeación educativa.

En lo que corresponde a la educación en prisiones en Colombia, la responsabilidad está en manos del Estado, pero al igual que en muchos países latinoamericanos no existe una política pública concreta, encaminada a los procesos de mejoramiento de la calidad de vida de los internos (privados de la libertad), lo que ha llevado a una serie de situaciones adversas en los procesos de formación de los mismos. La reglamentación de la educación en Colombia está normada por la ley General de la Educación que, en su artículo 68, expresa el objetivo y ámbito de la educación para la rehabilitación social, la cual comprende programas educativos a personas que necesitan la reincorporación a la sociedad; y, en su artículo 69, expresa que en este tipo de educación se requieren métodos didácticos, contenidos y procesos pedagógicos acordes con el contexto y sus educandos. Revisando la norma, en estos dos artículos manifiestan con claridad el interés del Estado por promover la educación para rehabilitación

social como parte integral del servicio educativo ofrecido por el mismo. Y frente a la educación en prisiones, se establece en el parágrafo del último artículo mencionado lo siguiente, *“En el caso de los establecimientos carcelarios del país se debe tener en cuenta para los planes y programas educativos, las políticas y orientaciones técnico-pedagógicas y administrativas del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, INPEC”* (Ley General de Educación, 1994). Desde el año 2009, se ha buscado implementar en los diferentes establecimientos carcelarios del país, el Modelo educativo propio para el Sistema Penitenciario y carcelario, pero a la fecha son muy pocas las investigaciones que se han hecho frente al mismo. He ahí, la tarea por continuar.

Ámbito local e institucional

Respecto a la atención a la diversidad en el contexto local e institucional, es importante mencionar algunas experiencias significativas, entre ellas: En enero de 2003, la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja pone en marcha una serie de acciones con la idea de concentrar la población estudiantil con discapacidad cognitiva en una institución para permitir su atención especializada y que responda a sus necesidades particulares. Esta experiencia de atención a población con necesidades educativas especiales, está conformada por un grupo interdisciplinario de docentes, que utilizan diferentes estrategias para favorecer el desarrollo humano y educativo del educando. El programa promueve la cualificación del proceso de integración de esta población al aula regular y ha incidido en la reflexión y construcción pedagógica de la Normal, dando origen a un nuevo campo de acción capacitando los docentes en el departamento. La experiencia se apoya en autores como John Dewey, Ellen Key y Francisco Maturana, quienes destacan al sujeto como un ser de necesidades y potencialidades particulares dentro de un contexto.

La Gobernación de Boyacá, por medio de la Secretaría de Educación Departamental, en el 2010, avanzó en el proceso de caracterización de 1.653 estudiantes reportados con discapacidad, fue adelantado por un equipo interdisciplinario de psicólogos, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales, lo cual ha permitido contar con información veraz y actual sobre las necesidades y los apoyos que requieren estos escolares.

Con el proyecto se diagnosticaron estudiantes de 72 municipios, distribuidos en 193 de las 266 instituciones. Vale la pena mencionar que, de los 1659 educandos evaluados, son 1037 hombres y 622 mujeres, de los cuales: 771 presentaron una dificultad o un trastorno del aprendizaje; 507, discapacidad cognitiva; 6 estudiantes son ciegos; 47 presentan baja visión; 34 tienen sordera profunda y 67 más baja audición; 54 tienen lesión neuromuscular; 13 autismo; y 91 presentan discapacidad múltiple. Con estos diagnósticos, y con la valoración neuropsico-pedagógica, se pudo conocer el tipo, el material didáctico, tecnológico y los apoyos especializados que requieren los estudiantes para mejorar su calidad de vida.

Estos resultados fueron socializados en la Secretaría de Educación, a todos los rectores de las instituciones educativas públicas y privadas del departamento, a los responsables del tema de inclusión educativa en las instituciones educativas, y en la cartilla que recién publicó el área de inclusión de la Secretaría.

El tema de la gestión y política educativa se ha abordado con estudios liderados por el ente departamental y municipal. Se resalta que en el año 2014 se estructura el Proyecto Educativo Territorial de Boyacá, con la participación de 254 rectores de las instituciones educativas pertenecientes a municipios no certificados. Este proyecto representa una política

sectorial que busca acompañar los procesos de gestión de las instituciones educativas, a través de asesorías y orientaciones, para los municipios no certificados del Departamento de Boyacá (Gobernación de Boyacá, 2014) todo, con miras a mejorar la calidad de la educación en estos municipios. Asimismo, se estableció en el “plan departamental de desarrollo: Boyacá se atreve” con programas estratégicos en busca de una educación transformadora de mayor calidad para la primera infancia, mejoramiento de la calidad en todos los niveles y contextos, una educación más pertinente e innovadora y el fortalecimiento de una gestión escolar con un modelo de eficacia. Por su parte, en Tunja, el concejo municipal estructura el acuerdo 0006 de 2015 para adoptar la política pública “todos por la educación de calidad”, orientada a establecer estrategias que permitan superar problemas sociales de “desequilibrio, desigualdad, e inequidad” a través de modelos pedagógicos pertinentes, y el diseño de currículos que permitan la formación de seres integrales que respeten y vivan sus derechos como individuos y ciudadanos.

A nivel regional, frente al tema de la educación en contextos de encierro, principalmente estudiantes en formación de pregrado de las universidades UPTC, Uniboyacá y Santo Tomás, han llevado a cabo actividades investigativas encaminadas al desarrollo personal, en donde la base fundamental ha sido la enseñanza-aprendizaje de estrategias para mejorar procesos como autoestima, habilidades sociales, autocontrol, educación en valores, control emocional y control de impulsos. Asimismo, la educación en valores ha sido un eje fundamental de desarrollo, haciendo énfasis en practicarlos en cada una de las actividades que hacen parte del diario vivir del Establecimiento, lo que se ha evidenciado en la buena convivencia de los internos sin la presencia de

mayores conflictos entre ellos o con el personal del cuerpo de custodia y vigilancia y administrativos. Dentro del trabajo realizado se ha destacado la tolerancia como el valor fundamental y la base de la convivencia en el Establecimiento.

Objetivo general de la línea

Generar conocimiento en relación con la vida de la comunidad educativa desde sus diversos contextos, con el fin de posibilitar transformaciones socioculturales que aporten a una educación más humana y a la construcción de una mejor sociedad.

Ejes objeto de estudio de la línea de investigación

Eje 1: Interculturalidad y atención a la diversidad

Objetivo: Construir referentes pedagógicos sobre las diversas situaciones culturales, de inclusión y atención a la diversidad que viven nuestros contextos, para aportar a la solución de problemáticas sociales, culturales y educativas

Hablar del multiculturalismo en educación es reconocer que el acto educativo se genera en un contexto diverso, es decir, que el peregrinar humano se desarrolla en medio de diversas culturas, ya que la escuela no es un espacio independiente o separado. A partir de las interacciones humanas de un grupo social, se crean significados, expectativas y comportamientos que manifiestan un cierto grado de funcionalidad en el ser humano para desenvolverse en las condiciones sociales y económicas del entorno donde se genera esta interacción (Prats *et al.*, 2007).

Una educación es multi e intercultural en tanto reconoce, acepta y aprovecha la cultura propia como recurso didáctico, lo anterior con el fin de fomentar el desarrollo de una autoimagen positiva en los estudiantes y promover el desarrollo de la autoestima individual y social; sobre esa base, es posible propiciar el enriquecimiento de la propia cultura con elementos provenientes de diversos horizontes culturales, pertenecientes tanto al propio mundo indígena como al hegemónico.

Una práctica educativa en la inter y multiculturalidad requiere, entonces, un currículo construido con la participación de la comunidad educativa en función de su contexto, de tal manera que todos se identifiquen en su territorialidad, autonomía, lengua, concepción de vida de cada pueblo, historia e identidad según usos y costumbres (Decreto 804, Artículos 14 y 15). “Coincido con quienes observan que al hablar de multi e interculturalidad en la educación, se establece una relación casi automática con el plano de los contenidos del currículo escolar” (Nogales, 1988, en Prats *et al.*, 2007, p. 41). Podemos deducir de lo anterior que, una de las necesidades imperativas en los Sistemas educativos es orientar, aceptar y respetar la diversidad, esto se convierte en un espacio adecuado para fomentar la competencia intercultural, la equidad e inclusión social, las diferencias individuales y la renovación y actualización del currículo. “Esto se podría complementar con lo expuesto por “Bourdieu” en la década de los sesenta con su obra la reproducción cuyo aspecto central es el derecho de las minorías”.⁶

Con base en lo anterior, se plantean como posibles preguntas de investigación: ¿de qué manera los currículos se articulan con las culturas como procesos

6 Aportes del Profesor René Jiménez en la primera fase de reflexión sobre este eje.

históricos, sociales, cambiantes, dinámicos para la producción de aprendizajes?, ¿cómo las instituciones educativas propician espacios de relación entre individuos que provienen de tradiciones culturales diferentes?, ¿cuál es la percepción de la comunidad educativa de la calidad, acceso, permanencia y pertinencia en la educación colombiana?, ¿qué tanto se ha avanzado en la atención a la diversidad?, ¿cuáles son las estrategias que han utilizado las I.E. para la construcción de un currículo pertinente con la participación de la comunidad educativa?

Eje 2. Políticas y gestión educativa en contexto

Objetivo: Aportar a la construcción de prácticas de gestión educativa adecuadas a cada uno de los contextos socioculturales del país, desde el análisis de las políticas que inciden en la formación de los educandos y las situaciones y necesidades que viven las distintas comunidades, para lograr una educación más pertinente e integral en las regiones.

Los sistemas educativos de cada país responden a una serie de políticas de orden mundial, nacional y/o local que deben ser coherentes con las necesidades de desarrollo de cada uno de estos contextos. El problema que muchas veces se presenta, gracias a la globalización y a la necesidad de ser competitivos, es que se adoptan políticas descontextualizadas, que no van acorde con las necesidades locales. A su vez, la educación se presenta como el instrumento que forma para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y eso no está mal; la contrariedad es que todos los esfuerzos se concentran en este interés y olvidan la necesidad de construir currículos humanitarios, centrados en el desarrollo humano –como ser multidimensional–, dentro de los propios contextos socioculturales de cada I.E. Por tanto, se cuestiona el trasfondo, o el

interés oculto, que tiene cada política educativa, que finalmente redundan en las prácticas pedagógicas y de gestión administrativa.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha definido cuatro áreas de gestión para las I.E.: directiva; pedagógica y académica; de la comunidad; y, la administrativa y financiera. La gestión educativa, según el MEN (2013), es “un proceso orientado al fortalecimiento de los Proyectos Educativos de las Instituciones”. La gestión en este ámbito implica planear y desarrollar acciones dentro de un marco de políticas estatales, pero con autonomía institucional, para orientar procesos pedagógicos, de tal manera que se respondan a las necesidades educativas de los contextos locales, regionales y mundiales. Se reconoce que no es posible tratar de homogenizar las prácticas en la gestión, porque cada contexto sociocultural es diferente, y existen unas necesidades particulares; todo ente organizacional está influenciado por agentes externos e internos, los cuales se constituyen como un punto de partida a la hora de orientar los planes de desarrollo y mejoramiento institucional.

Asimismo, los procesos de gestión a nivel micro-educativo: la institución educativa (Gavilánez, 2012) –que corresponde a las directivas–, deben estar encaminados hacia el cumplimiento de los aspectos misionales de la I.E., y ser coherentes con los fines de la educación establecidos por las leyes constitucionales y por postulados de los teóricos, los cuales consideran que la educación debe llevar al ser hacia su desarrollo como humano (Gadamer, 1999). Los procesos de gestión a nivel macro-educativo: sistema educativo (Gavilánez, 2012) –la cual le corresponde a las entidades gubernamentales– encaminada a la definición de políticas, asignación y dotación de recursos, construcción

de nuevos espacios escolares, supervisión y evaluación de las I.E., requieren ser analizadas frente a su efectividad y correspondencia con dichos fines.

Por tanto, en este eje investigativo se busca reconocer y analizar el desarrollo de las políticas educativas y las prácticas en la gestión y administración en los dos niveles (micro y macro). Desde esta mirada, se plantean como posibles preguntas de investigación, las siguientes: ¿cuál ha sido el interés de formación de las instituciones educativas expresado en sus planes y acciones?, ¿qué tipo de hombre se está formando en la institución educativa, según sus planes y acciones?, ¿cómo están respondiendo las instituciones a las necesidades de educación de los contextos locales?, ¿cuál es el modelo administrativo, pedagógico y curricular desarrollado en Colombia en los últimos años y cuáles son sus resultados?, ¿cuál es la pertinencia de las políticas educativas con la formación humana, social y cultural?, ¿cuál es el impacto de las políticas locales, nacionales y supranacionales en las I.E.?, ¿cómo se están implementando las políticas, de manera que respondan a las necesidades del contexto sociocultural?

Eje 3: Educación en Contextos de Encierro

Objetivo: Analizar las vivencias educativas de la educación en contextos de encierro para aportar al mejoramiento de los procesos educativos al interior de las prisiones.

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) reconoce el derecho que tienen todas las personas a la educación, por ende nadie puede ser excluido. A partir de este referente, no se puede discriminar a quienes se encuentran privados de la libertad.

La educación en las prisiones, también denominada en países como Argentina “educación en contextos de encierro”, debe ser estudiada con una mayor rigurosidad y compromiso en el mundo entero; por cuanto, como bien es plasmado por Maeyer (2009), “Sólo algunos países habían desarrollado desde hacía varios años políticas de educación para los detenidos” (p. 12).

El tema de educación en contextos de encierro comienza a generarse como una política pública solo hasta el año 1991, cuando la ONU y la UNESCO inician un proyecto para promover la educación básica en los establecimientos penitenciarios. De estos estudios, surge un documento que plantea unas primeras ideas de cómo debe desarrollarse la educación en los establecimientos penitenciarios, a partir de las experiencias que se tienen de otros países. En este campo temático, se invita a los responsables de las políticas públicas, a los administradores de los centros penitenciarios, a los educadores y a la sociedad en general, a llevar a cabo procesos de investigación orientados a estructurar una planificación educativa que contribuya a la transformación de la persona como ser individual y social.

A nivel latinoamericano, se ha planteado un primer esbozo denominado “Mapa latinoamericano sobre la educación en prisiones”, en el cual se plasman con claridad algunas conclusiones, entre ellas el ver cómo la seguridad está por encima del tratamiento (Servicios educativos). En Colombia, el servicio educativo está reglamentado por la Ley General de la Educación (1994), la cual en su artículo 68 define el objetivo y ámbito de los programas de rehabilitación social para aquellas personas que necesitan reincorporarse a la sociedad. Y el artículo 69 establece que este tipo de educación requiere métodos didácticos, contenidos y procesos pedagógicos acordes con el contexto y sus educandos.

Ante esta realidad, se proponen algunos interrogantes o problemas de investigación:

- ¿Por qué la educación no ha logrado cambiar a las personas privadas de la libertad?
- ¿Cómo hacer que la educación ofrecida en prisiones cumpla con el carácter de ser integral?
- ¿Cuáles son las competencias de los docentes que ofrecen la educación al interior de los establecimientos de reclusión?
- ¿Cuáles son las orientaciones que brinda el MEN frente a la educación en contextos de encierro?
- ¿Cuál es el papel de las instituciones educativas alrededor de los contextos de prisionalización?
- ¿Cómo contribuye la educación, en sus diferentes modalidades, en la transformación de la persona privada de la libertad?
- ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que contribuyen en los procesos de resocialización de los internos?
- ¿Cuál es la pertinencia y efectividad de la política educativa en la educación en contextos de encierro?

Referencias

- Alcaldía de Tunja. (06 de abril de 2015). *Alcaldía de Tunja-Boyacá*. Recuperado de http://www.tunja-boyaca.gov.co/normatividad_vigen te.shtml?apc=kaxx-1-&x=14319
- Besalú, X. (1994). Educación Cultural en Europa. *Documentación Social. Revista de estudios Sociales y de sociología aplicada*, (97), 115-128.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.

- Gaviláñez, L. (abril de 2012). *La gestión académica institucional del Instituto de Idiomas para aportar al conocimiento pedagógico, administrativo y social en el área de Inglés para los estudiante de la Universidad Estatal de Bolívar periodo 2010-2011*. (Tesis inédita de maestría). Recuperado de http://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Idiomas/G%20Gonzales,%20L%20Comenecy.pdf
- Gimeno, J. (1998). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. (Edición séptima). Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Gobernación de Boyacá. (21 de 08 de 2014). *Lanzan proyecto educativo territorial de Boyacá PET*. Recuperado de <http://www.boyaca.gov.co/prensa-publicaciones/noticias/3249-lanzan-proyecto-educativo-territorial-de-boyac%C3%A1-pet>
- Gobernación de Boyacá. (2012). *Plan departamental de desarrollo 2012-2015: Boyacá se atreve*. Recuperado de <http://boyaca.gov.co/SecInfraestructura/images/CDGRD/Documentos%20de%20Inter%C3%A9s/Plan%20Departamental%20de%20Desarrollo%202012%20-%202015%20Boyac%C3%A1%20Se%20Atreve.pdf>
- Lafrancesco, G. (2004). *Acreditación de los centros educativos: Autoevaluación y autorregulación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Maeyer, M. (2009). Prólogo. En Rangel, H. *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones* (p. 12). centre international d'études pédagogiques (CIEP)
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Al Tablero*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-88018.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (14 de mayo de 2013). *Gestión Educativa*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar* (No. 49). Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Morilla, M. (2006). *Competencias para la ciudadanía: Reflexión, decisión, acción*. España: Narcea S.A.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Organización de los estados Iberoamericanos. (s.f.). *Para la educación, la ciencia y la cultura*. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/colombia/index.html#pro>
- Prats, E. et al. (2007). *Multiculturalismo y Educación para la equidad*. Barcelona: OEI.
- Rojas, J. (2006). *Gestión educativa en la sociedad del conocimiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

LÍNEA: CUERPO, ARTE Y EDUCACIÓN

Introducción

La línea “Cuerpo, Arte y Educación” se configura como un espacio interdisciplinar de investigación en torno a la educación artística y corporal. Tiene como ejes de desarrollo las prácticas artísticas y corporales en el ámbito de la educación y la pedagogía, e indaga problemáticas asociadas a la motricidad, la pedagogía de las artes, la educación corporal y el movimiento.

Esto implica una profunda reflexión sobre el papel que cumple el arte, la corporeidad⁷ y la motricidad en la formación de sujetos sensibles y creativos, lo cual plantea un reto para la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, en cuanto a la formación y promoción de estudios en torno a las prácticas artísticas y corporales en el marco de los procesos formativos, y su incidencia en la construcción de procesos sociales incluyentes, la reconstrucción del tejido social y la consolidación de una ciudadanía tolerante, sensible, creativa y con acceso al disfrute de los bienes artísticos y culturales.

Esta línea de investigación articula diversos proyectos que se inscriben en campos de conocimiento, como las artes visuales, la educación física, las artes escénicas, la historia y la pedagogía, entre otras, permitiendo el diálogo permanente de saberes, para no caer en una suerte de ceguera del conocimiento, tal como indica Morin (1999), “donde se establecen hegemónicamente formas de leer y entender la realidad” (p. 5).

⁷ La corporeidad como la percepción del cuerpo, y el movimiento motriz dándole expresión al mismo, son elementos característicos y distintivos de la especie humana. En: <http://www.efdepo.rtes.com/efd161/la-corporeidad-el-nuevo-paradigma.htm>

Por lo tanto, la línea promueve nuevas posibilidades para investigar, integrando saberes diversos, generando procesos de articulación, en pro de consolidar objetos de estudio consistentes, pertinentes y localizados que puedan aportar a la transformación educativa, a partir de la educación artística y corporal.

Los problemas abordados en esta línea de investigación se muestran en la siguiente figura y se desarrollan en párrafos posteriores.

Línea	Ejes
Cuerpo, arte y educación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Corporeidad, motricidad y subjetivación 2. Prácticas corporales y ciudadanía 3. Pedagogía de las artes, cultura visual e intermedia 4. Prácticas y apropiación social de las artes 5. Arte, ciudadanía y cultura de la paz

Figura 8. Ejes de la línea Cuerpo, Arte y Educación

Justificación

La educación actual reclama una formación que involucre activamente lo estético, creativo y corporal, encaminada a la formación de ciudadanos sensibles y críticos frente al capital simbólico y cultural en que se hallan inmersos. De este modo, se plantea una línea de investigación que indague en las distintas prácticas corporales y artísticas que conlleven a una formación en y para lo sensible, integrando la motricidad, la corporeidad y la creación artística como categorías esenciales para pensar la educación de otro modo.

Una apuesta desde la educación en lo sensible apela a la experiencia del cuerpo, la imaginación y la creatividad, que implique no solamente:

formar las percepciones de los sentidos (lo que tocamos, olemos, oímos, entre otros), sino más bien como una actitud frente a lo que se nos da en el mundo. Lo sensible trata más bien sobre el pensamiento, sobre la actitud frente a la construcción de saberes, pero más que eso frente a la actitud de la construcción de la vida, una actitud que demanda constantemente un estado perceptivo frente a los signos del mundo (Marín Ramírez, 2012, p. 245).

Pensar una educación en y para lo sensible, implica generar un campo (Bourdieu, 1983) de estudio transversal e interdisciplinar que aborde lo *poiético* (creación), la pedagogía de las artes y la investigación en la educación corporal y el movimiento; que propendan a generar procesos formativos inclusivos y el fortalecimiento de una ciudadanía cada vez más equitativa, participativa y tolerante.

Antecedentes

En el contexto actual, la corporeidad viene conformando redes académicas que han puesto en discusión el papel que debe cumplir en el escenario educativo. Como soporte se encuentra el instituto de educación física de la Universidad de Antioquia, con el grupo de investigación “Estudios en Educación Corporal”, el cual viene adelantando, desde el año 2003, investigaciones en torno a cómo se ha configurado el campo de la educación física en Colombia y cómo las instituciones se han encargado del cuidado del cuerpo y la configuración de pedagogías encaminadas a la educación corporal.

En la Universidad de los Andes, desde el instituto de antropología, cabe resaltar los trabajos de Zandra Pedraza, quien ha desarrollado investigaciones en torno a los saberes que se han construido sobre el cuerpo en la escuela, desde una perspectiva histórica, indaga en la educación somática en

el contexto latinoamericano y el desocultamiento de regímenes biopolíticos que han determinado las formas de inserción de la educación corporal en la escuela. Esto ha permitido saber de qué manera disciplinas como la Educación Física se han centrado en la enseñanza de habilidades motoras, regularmente para prácticas deportivas y prácticas de simulación, subsumidas en una lógica instrumental, asumiendo el cuerpo como una sola realidad física, disgregado de las prácticas corporales y culturales que las han generado, desde allí se cuestiona la educación física como dispositivo de regulación social centrado en prácticas corporales conducentes a la regularización, normalización y adiestramiento.

Estos estudios permiten definir nuevas apuestas para asumir el campo de la educación corporal en el terreno de la cultura, el lenguaje y lo sensitivo, puesto que “el cuerpo se construye en las prácticas simbólicas, a partir de su inclusión en el orden simbólico a través del lenguaje” (Crisorio y Rocha, 2012, p. 1). Por lo tanto, al hablar de la educación corporal nos referimos a las prácticas corporales que tienen un conjunto de regularidades, que redefinen a los sujetos. En tal sentido:

La Educación Corporal se distingue así de la Educación Física y de los usos generales que se suelen hacer de la expresión. Pero la distinción no refiere únicamente a las ideas de cuerpo, de sujeto y de sus relaciones, también al carácter de la verdad, de los otros y del sí mismo en el campo de la educación, lo que cambia a su vez el modo de pensar las relaciones entre teoría y práctica, aprendizaje y enseñanza, educador y educando, entre otras (Crisorio y Rocha, 2012, p. 2).

Por lo tanto, la educación corporal pone de manifiesto la pregunta por el sujeto y su educabilidad.

Desde una aproximación histórica, se evidencia que, en el marco de la pedagogía, las prácticas corporales fueron abordadas por el sensualismo en el siglo XVIII, donde se planteaba que el cuerpo se constituía en nuestro primer sentido de identidad, donde la aprehensión del mundo se hacía a través de los sentidos; pensadores como Condillac, digno representante del sensualismo, consideraba que la razón no podría ser la única fuente de conocimiento, sino también las sensaciones externas, (Martínez Liébana, 1999) siendo las primeras percepciones sensibles que tenemos y que, por lo tanto, el entendimiento no es más que sensaciones transformadas. Condillac mostraba cómo el ser humano pasa por un proceso de formación y a través de las sensaciones puede construir su estructura de conocimiento.

Para la fenomenología, en el siglo XX, “el cuerpo no sólo es concebido como una realidad observable en tanto objeto, sino que se entiende como una dimensión del propio ser” (Gallo Cadavid, 2011, p. 8). De esta manera, no hay nada que podamos ser fuera de lo corporal.

Por lo tanto, una formación en la sensibilidad y las condiciones de esta en la sociedad, implica concebir una formación que integre lo sensible-racional, que involucra el entendimiento, la capacidad de juzgar, la facultad sensible, la creatividad, la imaginación y las emociones, un ser que siente-racionalmente “significa también una educación que se interesa en lo que le pasa a un ser humano con la vida, que acontece en angustia, dolor, amor, fracaso, error, miedo, etc.” (Gallo Cadavid, 2011, p. 52).

Objetivo general de la línea

Adelantar investigaciones en los campos de la educación artística y corporal, que permitan generar objetos de estudio pertinentes a las necesidades educativas, sociales y de apropiación social de la cultura, que contribuyan al desarrollo humano de la región y el país.

Ejes objeto de estudio de la línea de investigación

La línea se articula con los ejes problemáticos para desarrollar objetos de estudio pertinentes. El eje es el núcleo que delimita los intereses de la línea, por tanto produce propuestas de investigación, donde se plantean preguntas que se vinculan a campos de conocimiento de un fenómeno educativo, cultural, social, creativo, pedagógico o cognitivo específico.

Estos ejes se ocupan de objetos de estudio interdisciplinarios que permitan generar un banco de problemas pertinentes al campo, para que realmente estén articulados a los procesos formativos de los programas a través de semilleros y grupos de investigación.

Eje 1. Corporeidad, Motricidad y Subjetivación

Objetivo: Indagar las relaciones entre la corporeidad y el movimiento en los ámbitos formativos, culturales, estéticos, sociales y económicos.

Este eje aborda la corporeidad como un proceso de la percepción del cuerpo, el movimiento, desde los ámbitos formativos, culturales, estéticos, sociales y económicos. En este sentido, la corporeidad “se da a partir de la imagen del hombre y de su proyecto socio-cultural” (Ruggio, 2011, p. 1), o como indica Gallo (2009):

La corporeidad es: expresión creadora por el cual el cuerpo deja de lado la sujeción a regularidades orgánicas y se convierte, de algún modo, en novedades de sentido. Es por la corporeidad como el ser humano no sólo se abre al mundo para conferir significados, sino que también se abre a sí mismo, reconociéndose con su dimensión corpórea (hacia sí mismo), es capaz de entablar diálogo con el otro como intercorporeidad (hacia el otro) y se reconoce como un ser inseparable del mundo que percibe o más bien se haya implicado en el mundo a través del cuerpo (hacia el mundo) (p. 75).

De tal manera que, el cuerpo está dotado de sentido y puede ser interpretado desde procesos de subjetivación, desde la experiencia, las vivencias, las afecciones y en escenarios donde sucede la vida cotidiana, donde el ser humano “es”.

En este sentido, se examina el amplio espectro de saberes que configuran la corporeidad y la motricidad, que conllevan el cuidado de la salud, el uso creativo del tiempo libre, la consolidación de las identidades, las tradiciones y la configuración de espacios destinados al cultivo, formación, disciplinamiento, control y experimentación de las motricidades y las corporalidades.

En consecuencia, las prácticas motrices se adquieren en escenarios de socialización, tales como el hogar, la escuela, el trabajo, entre otros, que conllevan a un estado social, a una construcción simbólica del cuerpo y a la institucionalización de prácticas, tales como la higienización, el entrenamiento deportivo, el cuidado, el disciplinamiento, la formación, el consumo, el espectáculo y la estetización, entre otras.

Este eje pone de manifiesto, de igual forma, una preocupación por la educación en y para la corporeidad, indagando aspectos relativos al papel que debe tener la escuela en la vivencia de la corporeidad

y el desarrollo de la inteligencia cinestésico-corporal. Por lo tanto, se plantean objetos de estudio desde cuestionamientos en torno a ¿qué enseñamos desde la corporalidad?, ¿qué discursos han configurado lo que enseñamos como educación corporal?, ¿desde qué perspectivas se ha hecho?

Pensar la corporeidad en el marco de la realidad de la escuela colombiana, pone de manifiesto una apuesta por una formación en y para la sensibilidad, que permita generar otras apuestas de formación desde la corporalidad.

- ¿Cuáles son las creencias que orientan las prácticas corporales de los docentes de educación física en las instituciones escolares?
- ¿Cuáles han sido los cambios que ha experimentado la escuela con relación a la formación corporal?
- ¿Cómo se resignifica la práctica pedagógica desde la dimensión corporal?
- ¿Cómo ha comprendido el pensamiento pedagógico en Colombia la intervención de lo corporal en la escuela?
- ¿Qué políticas públicas encaminadas a la formación corporal escolar y lo no-escolar han contribuido a generar procesos de intervención (cuidado, formación, control y estímulo) de los sujetos en el contexto escolar?
- ¿Qué discursos y prácticas sobre la corporalidad se han configurado en el escenario escolar?

- ¿Cuáles son las prácticas corporales que realizan los niños y adolescentes en los espacios públicos y qué significados y sentimientos le atribuyen a dichas prácticas?
- ¿Cómo se aborda la corporeidad y la motricidad en los diseños curriculares de Educación Física?

Eje 2. Prácticas Corporales y Ciudadanía

Objetivo: Indagar las relaciones presentes en las prácticas corporales en contextos urbanos desde las categorías cuerpo, ciudadanía y vida.

Se plantean problemas de carácter transversal a distintas disciplinas, tales como la arquitectura, la salud, el urbanismo, los estudios culturales, entre otros, donde se abordan las prácticas corporales en contextos urbanos desde las categorías cuerpo, ciudadanía y vida.

La ciudad es el escenario donde se resuelve, en gran medida, la vida cotidiana. Allí, se comparte el autobús, la cafetería, el teatro, el centro comercial, la plaza de mercado, el gimnasio, la discoteca, el auto-servicio, la universidad y la escuela, entre muchos otros espacios; sean estos públicos o privados, “espacios ocupados o lugares habitados” (Yory, 2007, p. 1), donde se configura el ser ciudadano, donde se definen roles sociales, formas de actuar y se establecen pautas de conducta, ya sea en espacios destinados para la diversión, la formación, el control, el comercio o la actividad política; que definen formas de ser y estar en el mundo. Como indica Calvino (1999),

La ciudad no dice su pasado, lo contienen en las líneas de una mano, escrito en las esquinas de las calles, en las rejas de las ventanas, en los pasamanos de las escaleras, en las antenas de los para rayos, en las astas de las banderas, cada segmento surcado a su vez por arañazos, muescas, incisiones, comas (p. 11).

De tal modo, podemos decir que la ciudad está cargada de signos, habitada por cuerpos, los de los sujetos que la pueblan. La ciudad es como un palimpsesto, una cartografía que se reescribe permanentemente y que es simbolizada por acciones, prácticas, por encuentros de los sujetos, donde se establecen límites, atribuyen sentido y le otorgan sentido al habitarlo, configuran ciudadanía en la medida en que establecen prácticas corporales, en escenarios como parques, centros de comerciales, de recreación y escuelas, entre otros; donde el cuerpo se expresa y cobra sentido en la trama de relaciones con el espacio.

Por lo tanto, la vida cotidiana se despliega haciendo uso del cuerpo de los sujetos, en escenarios de carácter público y privado, lo que genera representaciones y simulaciones, con uso del lenguaje y estableciendo subjetividades, las cuales son estructuradas desde sistemas de poder, biopolíticos⁸ o de gobierno de los cuerpos de los sujetos, que influye en aquella “sensibilidad vulnerable del sujeto” (Palacio, 2015, p. 43).

Para este eje problémico, se asume la práctica social como “la actividad del ser humano sobre el medio en el que se desenvuelve” (Camacho Ríos, 2006, p. 113); sin embargo, dichas actividades se estructuran desde un *hábitus*, el cual define una aptitud para actuar en el mundo social, un modo de pensar y accionar haciendo uso del cuerpo para que todo suceda, acciones como comer, caminar vestirse, viene determinado por el entorno y la corporalidad. En este sentido, podríamos considerar el *hábitus* como

[...] sistema de disposiciones duraderas y transferibles,
[...] (que funcionan) como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar

8 Ver: Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid.

objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos [...] sin ser producto de obediencia a reglas (Bourdieu, 2002, p. 70).

Así, el cuerpo es considerado como un producto social determinado por la cultura y entretelado por relaciones de poder, de clase social y determinaciones económicas.

Es a través del cuerpo que se evidencian los hábitos de consumo, de trabajo, la cultura, donde se inscriben relaciones de poder de producción y de subjetivación y de aprehensión, como indica Bourdieu (1986):

Las propiedades corporales, en tanto productos sociales son aprehendidas a través de categorías de percepción y sistemas sociales de clasificación que no son independientes de la distribución de las propiedades entre las clases sociales: las taxonomías al uso tienden a oponer jerarquizándolas, propiedades más frecuentes entre los que dominan (es decir las más raras) y las más frecuentes entre los dominados (p. 185).

Atendiendo a estos presupuestos, se busca establecer cómo los sujetos configuran y dan sentido al espacio público a través de las diversas prácticas corporales que configuran una determinada ciudadanía.

- ¿Qué sentidos le atribuyen las personas a las prácticas deportivas en escenarios urbanos?
- ¿Cómo se desarrolla el componente de corporeidad en los programas de actividad física del departamento de Boyacá?
- ¿Cómo son los procesos de apropiación de las prácticas corporales urbanas en el contexto de la institución escolar?
- ¿Cuáles son los rasgos identitarios que constituyen las prácticas corporales entre los grupos escolares?

- ¿Cuáles son las estéticas corporales que se han incorporado en los contextos escolares?
- ¿Cuáles han sido las perspectivas que, sobre la educación corporal, se han consolidado en Colombia?

Eje 3. Pedagogía de las Artes, Cultura Visual e Intermedia

Objetivo: Reconocer los aportes y posibilidades que tiene la cultura visual en el desarrollo de la educación artística.

Este eje aborda las diferentes perspectivas pedagógicas de las artes en la contemporaneidad y la formación de maestros en artes. El campo de la educación artística se instituye en occidente desde el siglo XVII y XVIII, este ha estado anclado al pensamiento moderno, heredero también de las escuelas clásicas Europeas, que en sus inicios tuvo su fundamento en la estética del iluminismo, bajo la categoría de bellas artes, pero que con el tiempo ha desmitificado la idea de “genio” y “obra de arte”.

Su enseñanza, por lo tanto, estuvo centrada en la reproducción, la copia, la mimesis, donde el acto de ver, implicaba posteriormente reproducir las cualidades físicas de un objeto, espacio, persona o situación. Sin embargo, en la actualidad se ha redefinido y replanteado su función, lo cual ha implicado entrar en un nuevo paradigma, el de asumir la educación artística en pro del desarrollo humano y la consolidación de una pedagogía de las afecciones y de la sensibilidad creativa.

Otro ámbito de estudio se articula a la formación de la cultura visual desde la perspectiva de la educación del arte, presentando los distintos debates generados en torno a la cultura visual. A partir de ello, se

busca comprender y describir las pedagogías de la imagen, los modos de ver, y las formas de producción de lo visual que se trasladaron a la educación del arte.

La identificación de los modos de ver permite conocer las formas de producción de lo visual. Estos “modos de ver” tienen sentido para entender cómo han sido las diferentes prácticas de “ver” que se incorporaron en la educación del arte, junto con las formas de apropiación de aquellos discursos modernos *educativos y estéticos*.

Por lo tanto, el uso de las imágenes se describe como un dispositivo escolar que vehicula valores, modelos de vida, estereotipos, formas de distinción social, normas de gusto, que han modificado, en gran medida, la cultura escolar, donde la incorporación de la imagen comienza a instituir un régimen visual en el escenario escolar.

El uso de la imagen y los modos de ver, se traducen en los regímenes de visualidad, los cuales han tenido el interés de hacer de la mirada una forma de organización del conocimiento, instituido a través de una cultura de la imagen en la educación y la pedagogía. El término régimen de visualidad o escópico, alude a un cierto tipo de ver y representar de una sociedad de una época determinada, en función de las diversas condiciones históricas, culturales y epistemológicas. Por lo tanto, el régimen escópico permite que, por medio de la mirada, se privilegie la comprensión vía ocular, es decir, se diferencia lo visto de lo no visto, lo apropiado para un momento histórico determinado.

Esto pone en evidencia que, en una determinada época, las imágenes y los modos de ver develan diversos regímenes de visualidad que están

sustancialmente ligados a prácticas, valores y creencias, que definen un determinado comportamiento de la percepción visual.

Esta noción tendría como punto de referencia los trabajos de Christian Metz y, posteriormente, Martin Jay y Jonathan Crary, donde se explora la mirada no como un acto desinteresado o inocente, sino por el contrario lleno de intencionalidad, junto con las condiciones culturales, políticas, estéticas o de poder que subyacen en los distintos modos de ver. De esta manera, la noción de régimen escópico que plantea Martin Jay, está en función de aquellas cosas que en una determinada época estamos acostumbrados a ver, y ese *modo de ver* que tal vez nosotros mismos nos hemos encargado de constituir, llevándonos a convivir con determinado tipo de imágenes y excluyendo otras que seguramente resulten impropias para el momento histórico.

Sin ninguna duda, se puede llegar a sostener que, en la modernidad se instauró el dominio de la visión como un tipo de régimen de visualidad, siendo este un sistema de control y de orden dominante sobre la población en la cual primaba el sentido de la vista sobre los demás sentidos.

En el ámbito de la educación del arte, este énfasis en lo visual ha estado presente, **ver** y **conocer** ya se había descrito desde Comenius, donde se centraban en el problema de la atención y fijación del conocimiento y el interés por lo visible.

La pedagogía moderna incorporó muchos elementos de la visualidad, como textos escolares, iconografía en el espacio escolar y diversas experiencias visuales que promovieran otro tipo de espectáculo en la escuela, como el caso de Pestalozzi,

considerado el padre de la pedagogía moderna, quien introdujo en su famoso **ABC de la intuición**, estrategias centradas en el acto de la observación, la necesidad de la imagen en los aprendizajes, que históricamente han ido evolucionado y reafirmandose, traducido en **ver y sentir, ver y conocer, ver y creer**.

Por lo tanto, es necesario comprender el régimen escópico, como aquel entramado de enunciados, prácticas, deseos, que determinan una construcción social de lo visual y como aquella forma particular de ver lo que vemos, definiendo un tipo particular de observador, que de alguna manera responde a determinados parámetros culturales.

- ¿Qué está ocurriendo hoy en el ámbito de la Educación Artística en Colombia?
- ¿Qué articulaciones se evidencian en la Educación Artística ofrecida en el contexto escolar en Colombia y el desarrollo de la creatividad?
- ¿Qué articulación se evidencia entre Educación Artística y las competencias ciudadanas?
- ¿Qué eficacia formativa tienen los programas de Educación Artística, en la formación de licenciados?
- ¿Cuáles han sido las experiencias significativas, en términos de la enseñanza de las artes, en el contexto nacional?
- ¿Cuál ha sido la eficacia de las políticas encaminadas al desarrollo de la Educación Artística en Colombia?
- ¿Cuáles han sido los intereses investigativos, generados en el contexto nacional, en torno a la Educación Artística?

- ¿Qué tipos de educación visual se establecieron en la educación del arte en Colombia a mediados del siglo XX en Colombia?
- ¿Cómo se produce la apropiación social del patrimonio a través de la formación artista?

Eje 4. Prácticas y Apropiación Social de las Artes

Objetivo: Estudiar las relaciones entre las prácticas artísticas, sus modos de producción, circulación y apropiación en el contexto cultural de Boyacá.

Este eje problémico incorpora dos elementos esenciales para abordar la formación artística, por un lado, aquellas prácticas generadas al interior de las artes y, por otro, aquellas formas de apropiación por parte de un público o comunidad.

Esto implica indagar y comprender las formas en que las comunidades incorporan, usan, consumen o apropián las diferentes expresiones artísticas, esto conlleva un tipo de formación que desborda las fronteras de la escuela, e implica pensar los usos del arte en la formación de espectadores. Por lo tanto, en el contexto de las artes, el concepto de apropiación es esencial, luego que permite abordar las condiciones de posibilidad de la educación artística en el sistema social, dicha noción de *apropiación*, se asume aquí, como:

Inscribir, en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares. Apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone por que entra en una lógica diferente de funcionamiento. Apropiar un saber es hacerlo entrar en las coordenadas de la práctica social (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 14).

En esta medida, la aproximación que hacemos del concepto *apropiación*, no solo resulta ser una recepción de determinados saberes y métodos, sino aquellas prácticas y discursos posibilitadores de los saberes asociados al arte y su formación.

Cabe notar que, dicha apropiación no se realiza de forma generalizada, sino se da más bien de forma epidérmica, pues aparece en determinados sectores, mediante estrategias o dispositivos como: la escuela, las instituciones culturales, entre otros, que permiten la incorporación de los lenguajes del arte en las diversas prácticas sociales y que puede aportar a la construcción de ciudadanía de manera intercultural, reconociendo las identidades de las distintas comunidades y resaltando sus expresiones culturales, dando mayor participación y promoviendo una mayor apropiación de las artes.

Por lo tanto, se desarrollan objetos de estudio asociados a las prácticas artísticas, la producción, circulación y consumo de productos culturales. Este eje plantea abordar las diferentes producciones artísticas del departamento, que permitan configurar un observatorio de las prácticas artísticas y culturales, para promover y divulgar lo que se producen en Boyacá en materia de arte y cultura.

- ¿Cuál ha sido la producción artística reciente del departamento de Boyacá, y qué aporte ha tenido en la formación de públicos?
- ¿Cuáles han sido los circuitos en que las distintas producciones artísticas se han desarrollado en el departamento?
- ¿Cuáles han sido las estrategias de formación de públicos para el disfrute de los bienes culturales del departamento?

Eje 5. Arte, Ciudadanía y Cultura de la Paz

Objetivo: Indagar en las posibilidades del aprendizaje artístico y la experiencia estética en la construcción de la ciudadanía y una Cultura de la Paz.

Se indaga en cómo el aprendizaje de las artes y la experiencia estética ha cumplido un papel fundamental en la construcción de la ciudadanía. La existencia de las artes en la educación, contribuye al desarrollo integral, el desarrollo humano y las potencialidades creativas de niños, niñas y jóvenes.

¿Cómo se han asumido, desde las prácticas artísticas contemporáneas, propuestas asociadas al fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia?

Referencias

- Bourdieu, P. (1986). *Materiales de sociología crítica*. Barcelona: Las ediciones de la Piqueta.
- Bourdieu, P. (1986). *Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo*. Madrid: La piqueta.
- Bourdieu, P. (2002). *La sociología como crítica de la razón*. España: Novagráfik S.A.
- Calvino, I. (1999). *Las ciudades Invisibles*. Madrid: Ediciones Millenium.
- Camacho Ríos, A. (abril de 2006). Socioepistemología y prácticas sociales. *Educación Matemática*, 18(1), 133-160.
- Crisorio, R. & Rocha. (2012). *Notas para una ética de la Educación corporal*. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata - Argentina.
- Gallo Cadavid, L. H. (2011). *Aproximaciones pedagógicas a la educación corporal*. Medellín: Ediciones Uniantioquia.
- Gallo, L. H. (2009). *Apuntes hacia una Educación Corporal, más allá de la Educación Física*. Medellín: Fonámbulos.
- Marín Ramírez, E. D. (2012). Educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michel Foucault. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 235-253.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Unesco.

- Palacio, M. (2015). La vulnerabilidad fundando la ética de la solidaridad y la justicia. *Análisis. Revista de investigación filosófica*, 2(1), 29-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5145020>.
- Ruggio, G. A. (2011). La corporeidad: el nuevo paradigma como formador de la identidad humana. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 16(161). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd161/la-corporeidad-el-nuevo-paradigma.htm>
- Sáenz, O. J., Saldarriaga, Ó., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Yory, C. M. (2007). *Del espacio ocupado al lugar habitado: Una aproximación al concepto de topofilia*. Serie Ciudad y Hábitat Bogotá Volumen (12), n° 1.

LÍNEA: UNIVERSIDAD, ESTADO Y SOCIEDAD

Introducción

La presente línea de investigación se desarrolla especialmente a través de los intereses del grupo GUNEMI. Se fundamenta en el enfoque sociológico de la Teoría Institucional-sociología de la educación; desarrolla dos unidades de análisis: Las organizaciones (Institución Universitaria) y los individuos vistos como los actores partícipes del proceso de formación profesional (directivos, investigadores, docentes y estudiantes). Desde la perspectiva teórica, se analiza la Universidad bajo el concepto de organización e Institución.

Línea	Ejes	Perspectivas teóricas
Universidad, estado y sociedad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Institucionalización de la Universidad Iberoamericana 2. Administración y Gestión Universitaria-Universitología 3. Globalización, Investigación y Educación 	<p>Teoría sociológica Institucional</p> <p>Sociología de la educación</p>

Figura 9. Ejes de la línea Universidad, Estado y Sociedad.

El concepto de organización se estudia desde la perspectiva de Selznick (1948), quien distinguió dos tipos de organizaciones: “organización como expresión estructural de acción racional orientadas a la consecución de metas específicas y organizaciones como sistemas orgánicos adaptativos, afectados por las características sociales de sus participantes y por las presiones impuestas por el entorno” (pp. 25-26). Igualmente, se aborda el postulado de Scott (2014),

quien considera el campo de la organización “como un nuevo nivel de análisis particularmente adecuado para el estudio de los procesos institucionales” (p. 51).

Seguidamente, el concepto de Institución es adaptado por Scott (2001), quien la define como la estructura social que ha logrado un alto grado de resistencia. Posterior a los conceptos de Organización e Institución, surge la definición de la institucionalización, como el proceso que ocurre en una organización a lo largo del tiempo, reflejando la propia historia de la organización, las personas y grupos que la forman, los intereses creados y la forma en que se han adaptado a su entorno.

El proceso de institucionalización responde, para el presente caso, al desarrollo constante de las misiones sustantivas de la Universidad, que tiene como objetivo la formación de profesionales; así como de las prácticas de los directivos que la establecen y orientan. Como lo señala Musgrave (1983), “El enfoque que tengan los responsables de un centro de enseñanza con respecto al conocimiento académico y al moral, ejercerá una notable influencia sobre la naturaleza de las interacciones que se lleven a cabo en dicho centro” (p. 265). Con base en lo anterior, el enfoque teórico del análisis sobre papel del actor en la institución la brinda la sociología de la educación, vinculada con el aporte de la teoría institucional, al ser analizado como emprendedor institucional.

Las principales acepciones de emprendedores institucionales están descritas por Fligstein (1997), quien los define como aquellos actores que tienen habilidades sociales, es decir, la capacidad de motivar la cooperación de otros actores dándoles significados e identidades comunes. De igual modo, Seo y Creed (2002) plantean que son aquellos actores que contribuyen al cambio de las instituciones a pesar de las

presiones externas. Investigadores más recientes afirman que los emprendedores institucionales son agentes que inician cambios divergentes, es decir, los cambios que rompen con el *statu quo* institucional en un campo de actividades y, por lo tanto, contribuyen posiblemente a la transformación o creación de nuevas instituciones (Maguire *et al.*, 2004; Battilana *et al.*, 2009).

Justificación

La línea de investigación Universidad, Estado y Sociedad, vinculada al campo científico de la Facultad de Educación y Humanidades, surge de la necesidad de comprender la educación como Institución histórica y nacional. El conocimiento moderno requiere de la comprensión del funcionamiento y funcionalidad de la Educación, en especial la Universitaria. Actualmente, la formación profesional requiere de organizaciones educativas que funcionen globalmente en su capacidad administrativa (para el caso privado), y sus competencias pedagógicas-disciplinares que incidan en el estatus del profesional. Así mismo, del análisis de las prácticas de gestión que son realizadas por emprendedores institucionales dentro de la misma organización.

Por lo tanto, esta línea busca relacionar el papel de la Universidad en la construcción de un estado-nación con el análisis de la sociedad como organización corporativa (Meyer, 2010). En el estudio de la relación, el desarrollo de la línea de investigación debatirá el concepto de sobre educación⁹ (Meyer y Rodríguez, 2010) para generar la nueva idea de que la Educación y los procesos administrativos universitarios conllevan a la formación de capital humano que responderá a una sociedad con mayor productividad, atendiendo a los supuestos planteados por la OCDE (2012).

9 El concepto de sobre-educación se refiere a la idea que la educación superior debe restringirse para responder a las demandas ocupacionales de un país.

La sociedad, como organización corporativa, intenta responder a las demandas de la Universidad como organización para el fomento del aprendizaje. Con el desarrollo de esta línea, se intenta dar respuesta a la doctrina del progreso que está compuesta por tres elementos: modernidad, profesionalización y racionalización (Meyer, 2010). Es decir, la línea de investigación abordará los siguientes interrogantes: ¿cómo se produce la Educación Superior en diferentes épocas y contextos?, ¿de qué forma se produce la Educación Superior?, ¿cuál es el impacto de la Educación Superior en las personas y la sociedad?, ¿cuál es el papel del actor (emprendedor institucional) en la Institución Universitaria?

Antecedentes

La relación Universidad, Estado y Sociedad ha sido analizada desde diferentes disciplinas de la Educación. Para el caso local y regional, los estudios sobre Historia de la Educación Latinoamericana y Colombiana han sido desarrollados desde la corriente historiográfica de la Historia Social de la Educación, enfatizando principalmente en la construcción de nación (Soto y Martínez, 2013). Paralelamente, se ha realizado el esfuerzo por parte de los autores Betancourt-Serna y Tovar-Torres (2013) por presentar estudios de la educación como institución histórica y de fortalecer la historiografía de los principales reformadores Universitarios como emprendedores institucionales.

Metodológicamente, los trabajos de investigación, desarrollados local y regionalmente, se fundamentan en una perspectiva de carácter historiográfico; por lo tanto, la presente línea presenta una nueva corriente de análisis para la Institución Universitaria fundamentada en la relación de nuevas teorías sociológicas de las organizaciones y la sociología de la educación, lo cual permite analizar no solo continuidades y discontinuidades en la

historia de la Institución Universitaria, sino además el análisis de prospectiva del contexto y los actores que componen la educación superior.

Las principales investigaciones acerca del desarrollo epistémico de la línea de investigación, están fundadas en perspectivas internacionales, lo que conlleva a generar un isomorfismo mimético¹⁰ para la formulación de nuevos proyectos. Actualmente, se están apropiando investigaciones desarrolladas desde la OCDE (2012) para ser ejecutadas en las Universidades de América Latina. Esta práctica se realiza mediante la implementación de invenciones planeadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. La principal iniciativa surgió a partir de la Ley 30 de 1992, que desarrolla el tema de la Acreditación Universitaria con miras a la calidad académica.

La Acreditación en Colombia se convierte en uno de los principales ejes de institucionalización de los procesos académicos y administrativos. Las disposiciones legales que fundamentan la acreditación, están contempladas en la Constitución Política de Colombia, la Ley 30 de 1992, el Decreto número 2904 de 1994, los Acuerdos del Consejo Nacional de Educación Superior – CESU-; Acuerdos del Consejo Nacional de Acreditación y sus respectivos lineamientos¹¹.

Así mismo, se plantea una reforma estructural al Sistema Educativo Colombiano mediante la implementación de nuevos y profundos cambios. Estos cambios se refieren a la implementación del Sistema Nacional

¹⁰ El isomorfismo es un proceso limitador que obliga a una unidad en una población a parecerse a otras unidades que enfrentan las mismas condiciones ambientales. El Isomorfismo mimético proviene de la imitación de una organización a otra (DiMaggio y Powell, 1983).

¹¹ Para mayor información sobre la normatividad de Acreditación Institucional y de programas, visitar la página web <http://www.cna.gov.co/1741/article-186370.html>

de Educación Terciaria (SNET), el Sistema Nacional de Calidad de la Educación Terciaria (SISNACET), el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) y Sistema Nacional de Acumulación y Transferencia de Créditos (SNATC) y la modificación del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación y su fusión con el Sistema de Competitividad (Sánchez, 2015).

En resumen, los antecedentes de la línea de investigación estarán dados por las investigaciones desarrolladas desde las perspectivas teóricas aplicadas a la Institución Universitaria, desde el devenir histórico¹² hasta la actualidad. Igualmente, las bases teóricas y prácticas de la línea se justifican en la promulgación, reforma y ejecución de políticas nacionales e internacionales que impactan en el contexto Universitario.

Objetivo general de la línea

Estudiar la Universidad como Institución y Organización, mediante el análisis de sus funciones sustantivas y el impacto que generen en la sociedad.

Ejes objeto de estudio de la línea de investigación

Eje 1: Institucionalización de la Universidad Iberoamericana

Objetivo: Comprender el papel de la Institución Universitaria en la construcción del Estado-nación, como respuesta a las dinámicas mundiales.

¹² El Grupo de Investigación Universidad, Empresa e Innovación ha generado el Macroproyecto en red denominado: Historia de los procesos de institucionalización de la Educación Superior en Colombia: Siglos XVIII-XXI. Resultado del Macroproyecto, se ha publicado la sección Documentos Históricos Inéditos para la Educación en Colombia, en la Revista Educación y Territorio de la Facultad de Educación y Humanidades de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos; además de artículos en revistas indexadas de otras instituciones. Este trabajo es resultado de la participación de investigadores de países de España, Perú, México y Colombia.

El primer eje tiene como objetivo comprender el papel de la Institución Universitaria en la construcción del estado-nación, como respuesta a la dinámica mundial. Este apartado permitirá conocer el surgimiento de la Universidad como organización, explicando momentos y épocas en los cuales la educación superior ha dado respuesta a paradigmas sociales. Igualmente, explicará desde el análisis de las reformas universitarias la transformación de un mimetismo europeo a la apropiación del contexto latinoamericano. Desde la teoría institucional, vinculada con la sociología de la educación, este eje responderá al siguiente principal cuestionamiento ¿cómo se produce la Educación Superior en diferentes épocas y contextos?

Eje 2. Administración y Gestión Universitaria - Universitología

Objetivo: Estudiar la forma de administración de las Instituciones de Educación Superior, mediante la investigación de dos unidades de análisis: la organización universitaria y el emprendedor institucional.

Las prácticas de gestión de las Instituciones de Educación Superior, actualmente, se consideran como la forma de evidenciar y visibilizar el “buen” funcionamiento de las actividades administrativas, desarrolladas en las tipologías definidas para las Instituciones de Educación Superior (Universidades, Instituciones Universitarias, Instituciones Técnicas y Tecnológicas y Centros Regionales de Educación Superior (CERES). Por lo tanto, este eje permitirá estudiar con rigurosidad científica dos unidades de análisis: la organización universitaria y el emprendedor institucional. Un antecedente para el desarrollo del citado eje, corresponde a la línea de investigación desarrollada por Borrero (2001), referida epistémicamente como Universitología.

Asimismo, la Universitología permite el estudio de los actores enmarcados dentro del proceso académico-científico, para el presente caso se analiza principalmente el rol del directivo universitario como el actor que contribuye al cambio de las instituciones. Por consiguiente, el eje intentará dar respuesta a los cuestionamientos: ¿cuál es el impacto de la Educación Superior en las personas y la sociedad?, ¿cuál es el papel del actor (emprendedor institucional) en la Institución Universitaria?

Eje 3. Globalización, Investigación y Educación

Objetivo: Establecer estrategias y redes de conocimiento para el fortalecimiento de las prácticas de I+D+i que surgen desde la región.

Las dinámicas económicas y competitivas actuales requieren de la transformación e innovación de los procesos académico-administrativos que se desarrollan en las organizaciones. Por lo tanto, el estudio del presente eje establecerá estrategias adaptadas a las características de las Instituciones de Educación y de los demás elementos del sistema regional de innovación en el que se encuentran inmersas. Igualmente, permitirá, desde el desarrollo investigativo, dar respuesta a los desafíos contemporáneos de las instituciones educativas. Como lo señala Altbach *et al.* (2014):

Las realidades del siglo XXI han magnificado la importancia del contexto global. La globalización es el resultado de una serie de factores, como una economía mundial cada vez más integrada, nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones, el surgimiento de una red internacional de conocimiento y el auge del inglés como idioma universal de la comunicación científica (pp. 45-46).

Con base en lo anterior, la urgencia de transferir el conocimiento, e igualmente la necesidad de vincular estos procesos a la introducción de las nuevas

tecnologías de la información y la comunicación, llevan a formular la siguiente pregunta de investigación ¿de qué manera las dinámicas globales inciden en el desarrollo de procesos I+D+i? Su respuesta estará dada por la dinámica investigativa de estudiantes e investigadores que desarrollen proyectos en el contexto universitario.

Referencias

- Altbach, P., Reiseberg, L., & Rumbley, L. (2014). Oleadas de cambios en la Educación Superior. En *Educación Superior en Colombia: Doce Propuestas para la próxima década*. Boston College-Universidad del Norte, 378p.
- Battilana, J., Leca, B., & Boxenbaum, E. (2009). How Actors Change Institutions: Towards a Theory of Institutional Entrepreneurship. *The Academy of Management Annals*, 3(1), 65-107.
- Borrero, C. (2001). Administración y Estructuras Académicas Universitarias. *Simposio Permanente sobre la Universidad*. Simposio llevado a cabo en la Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. 69p.
- Denzin, N. (2006). *Sociological Methods: A Sourcebook (Methodological Perspectives)*. Chicago: Transaction Publishers.
- Fernández, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación, 464p.
- Fligstein, N. (1997). Social skill and institutional theory. *American Behavioral Scientist*, 40(4), 397-405.
- Hopwood, A., & Miller, P. (1994). *Accounting as a social and institutional practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2012). *La Educación Superior en Colombia*. Serie Evaluaciones de Políticas Nacionales en Educación.
- Maguire, S., Hardy, C., & Lawrence, T. (2004). Institutional Entrepreneurship in Emerging Fields: HIV/AIDS treatment advocacy in Canada. *Academy of Management Journal*, 47(5), 657-679.
- Meyer, J., & Ramírez, F. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB, 273p.
- Meyer, J.W. (1986). Social environments and organizational accounting. *Accounting, Organizations and Society*, 11(4/5), 345-356.
- Meyer, J.W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.

-
- Musgrave, P. W. (1983). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Herder, 515p.
- Sánchez, J. (2015). Las controversias sobre la educación en el Plan Nacional de Desarrollo y en la Ley 1740 sobre inspección y vigilancia. *Fundesuperior, Cuadernos de Educación Superior*, (3), 53-60.
- Seo, M.G., & Creed, W.D. (2002). Institutional Contradictions, Praxis, and Institutional Change: A Dialectical Perspective. *The Academy of Management Review*, 27(2), 222-247.
- Selznick, P. (1948). Foundations of the theory of organizations. *American Sociological Review*, 13(1), 25-35.
- Scott, W.R. (1987a). The adolescence of institutional theory. *Administrative Science Quarterly*, 32(4), 493-511.
- Scott, W.R. (1987b). *Organizations: rational, natural and open systems* (Second edition). Englewood, N.J: Prentice Hall.
- Scott, W.R. (2014). *Institutions and Organizations: ideas, interests and identities* (Fourth Edition). Los Angeles: Stanford University, 327p.
- Soto, D.E., & Martínez, A. (2013). *La Construcción de la Nación Iberoamericana. Siglo XIX-XX "Comparaciones y Conexiones"*. Tunja: UPTC - Rudecolombia - HISULA, 204p.
- Tunnermann, C. (2003). *La Universidad ante los Retos del Siglo XXI*. México: Universidad Autónoma de Yucatán, 208p.
- Van Dijk, T.A. (2009). *Discurso y Poder*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and methods*. United States of America: Sage Publications.