

Proyecto educativo de la Facultad de Educación: nuestra apuesta pedagógica

Educational Construct for the Faculty of Education:

Our Pedagogical Beliefs

Project éducatif de la Faculté d'Education: notre enjeu pédagogique

Projeto educativo da Faculdade de Educação: nossa aposta pedagógica

Fecha de recepción: 11 DE ABRIL DE 2010 | Fecha de aceptación: 6 DE ABRIL DE 2011
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Escrito por YOLANDA CASTRO-ROBLES
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
BOGOTÁ, COLOMBIA
ycastro@javeriana.edu.co

En una palabra, convertir al individuo autónomo en el último referente de la legitimidad del proceder colectivo: que la sociedad cobre sentido por medio de la voluntad de las personas y no que las personas obtengan su sentido del servicio que prestan a una voluntad común, de la que son portavoces irrevocables unos pocos predestinados en autoproclamada comunicación directa con el destino del pueblo, la verdad científica de la economía o las raíces ancestrales de la tribu... Es necesario algo más: hay que entregarles [a las nuevas generaciones] la completa perplejidad del mundo, nuestra propia perplejidad, la dimensión contradictoria de nuestras frustraciones y nuestras esperanzas.
(Savater, 1997, pp. 173-180)

Esta lección inaugural se plantea como punto de discusión y reflexión del Proyecto Educativo de una Facultad de la Pontificia Universidad Javeriana, en este caso, la de *Educación*. Y obliga a establecer diferentes entradas que, al final, pueden articular tres niveles de análisis: 1) La comprensión de la educación como proceso social, crítico y humanizante, y su relación con referentes amplios como la globalización; 2) las maneras como la Facultad comprende esos referentes de contexto y los convierte en intencionalidad formativa

por medio de sus funciones sustantivas; y 3) los retos que se le plantean a la Facultad en relación con su proyecto educativo y las prácticas educativas que de él se derivan.

De ahí que las diferentes aproximaciones a *nuestro proyecto educativo de Facultad y su apuesta pedagógica* involucren los tres niveles. Sobre ellos, voy a orientar mi exposición, no sin antes establecer algunas delimitaciones para su alcance: la primera, que los cuatro ámbitos no se agotan en las ideas que aquí expongo, dadas su amplitud y complejidad; la segunda, que los planteamientos sugieren una forma de entender el Proyecto Educativo de la Facultad de Educación desde sus distintos desarrollos y prácticas educativas; y la tercera, que el Proyecto Educativo, entendido como marco de referencia para el accionar de la Facultad y como elemento que le da identidad y especificidad en un contexto marcado por la diversidad, debe estar abierto a generar sus propias transformaciones, según sea el escenario de discusión desde el cual se le esté analizando.

Los debates y apuntes que señalo a continuación han sido discutidos en otros escenarios en donde se ha preguntado por la formación de maestros o la inclusión. Estos han permitido las reflexiones y puntos de vista en este artículo.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Castro-Robles, Y. (2011). Proyecto educativo de la Facultad de Educación: nuestra apuesta pedagógica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 449-457.

La comprensión de la educación como proceso social, crítico y humanizante y su relación con referentes amplios como la globalización

La discusión sobre la pertinencia de la educación pone de presente tres elementos: por un lado, cuál es el contexto en el que se desarrolla este proceso y de qué manera se está contribuyendo a su comprensión e intervención; por otro lado, la pregunta sobre la forma como la educación ayuda al proceso de humanización y por ende a generar las condiciones para que cada sujeto se desarrolle plenamente; y finalmente, la manera como la educación ha aportado a los procesos de formación de las personas para que estas incidan en su contexto sociocultural.

Lo anterior conduce a una compleja discusión acerca de cuáles son los fines a los que apunta la educación y cuáles son las demandas que el contexto mismo le propone. Esta discusión analiza cómo superar dicotomías como la de formación para el desarrollo humano o para el mercado; la autonomía y la crítica o la dependencia; la innovación y transformación o la reproducción cultural; el desarrollo individual o social.

En el contexto de la globalización a la educación se le exige una posición clara, determinada por aspectos como: para qué educar, a quién y en la perspectiva de qué propuesta educativa; con qué fines; en dónde cabe el sujeto y dónde el contexto social. Parafraseando a Jacques Delors (1994) hasta dónde la educación puede ser vehículo para la construcción de un sentido más humano y de un contexto que posibilite tanto el desarrollo de la sociedad como de los sujetos en sus múltiples dimensiones.

La discusión que han propuesto diversos autores en torno al impacto de la globalización de la educación puede ubicarse en varios sentidos; un primero, en relación con cuáles son los propósitos de la educación en términos de la construcción de nación, esto significa que habría que hacer un análisis en torno a cómo los procesos educativos logran imbricarse en las demandas de la globalización para procurar mantener cierta identidad de los Estados en función de sus propios fines educativos; en este sentido, la globalización no lograría invisibilizar lo local o lo nacional; tal invisibilización aparece como uno de los problemas que genera la globalización.

El segundo punto está ubicado más en una perspectiva económica y responde a un interrogante ético: ¿es la educación el escenario en el que se forman a los sujetos para la productividad de acuerdo con las demandas del mercado o es ella crítica frente a estas? Esto supone la existencia de una tensión entre los fines educativos con lo que requiere el sector productivo; para autores como Alberto Martínez-Boom, la educa-

ción “adquiere valor solo en la medida en que se conecte con los sistemas globales de producción o, lo que es lo mismo, si entra en el juego del incremento de las competencias económicas” (Martínez-Boom, 2003, pp. 15-44). Es importante destacar que esta discusión ya la había planteado en un evento sobre formación de docentes.

El tercer punto de discusión se ubica en la pregunta por los sujetos que se van a educar. Desde una perspectiva pedagógica y educativa, las reflexiones han estado orientadas hacia propuestas centradas en el estudiante y no en la enseñanza; contrariamente, desde lo global, la idea de sujeto se transforma en la educación de individuos que sean competentes en campos especializados, lo cual instala un problema nuevo relativo a los currículos, el papel del conocimiento y su respuesta a los problemas de la sociedad.

Preguntarse entonces por el desarrollo humano y por el papel de la educación para el alcance de este fin, supone responder y avanzar en estas discusiones y en las dinámicas que se están generando dentro de las distintas instituciones educativas. Ello significa pensar en cómo un proyecto educativo logra comprender, analizar y situar estos problemas y los pone en un marco real de intervención para contribuir a este desarrollo.

Un planteamiento en este sentido nos pone en la tarea de pensar en perspectivas educativas y pedagógicas que se orienten a hacer una mirada analítica a este contexto y sus implicaciones. También nos hace preguntarnos por cuál propuesta contribuirá al desarrollo humano, para la libertad, la autonomía, la crítica y la transformación de condiciones sociales, culturales y educativas y que tomen postura crítica frente a la globalización.

Algunos efectos de la globalización en la educación

Desde esta perspectiva, los problemas que se han identificado en torno a los efectos de la globalización en educación tienen qué ver con la manera como se han impactado no solo lo económico en términos de la oferta y la demanda de la educación, sino de manera especial las propuestas educativas y curriculares.

Para el caso de la educación superior y de otros niveles educativos, la incursión de la evaluación como indicador de calidad ha generado grandes cambios en los que las instituciones responden de manera acrítica a modelos de certificación, acreditación y evaluación de aprendizajes en las carreras con parámetros previamente establecidos sobre lo que debe saber un profesional. Podría indicarse que el problema no es la existencia de esos modelos y acciones, sino cómo esos factores han cambiado las formas de gestión de las

instituciones, en las cuales lo educativo y lo pedagógico se ven afectados por los procesos administrativos.

Los niveles de participación de las universidades en torno a las pruebas de evaluación de los profesionales resultan bajos; sin embargo, su participación en estas evaluaciones se ha convertido en una práctica obligada, lo cual genera un ranking de universidades y la selección de profesionales en el campo laboral dependiendo de estos resultados, diferenciación y exclusión.

Los estándares curriculares como manifestación que garantiza el acceso a los conocimientos necesarios y por tanto al desarrollo de habilidades específicas en las y los sujetos, para que den cuenta de los imperativos de la globalización. Es importante señalar que el problema no es la existencia de estándares curriculares; la discusión se centra en si estos recogen los aspectos que, de manera particular, se requieren en los contextos locales y regionales. Más aún, el problema se centra en qué hacer con esos conocimientos, cómo deben enseñarse, qué debe hacer el sujeto que los recibe, con ellos, cómo los articula a lo que vive, a lo que requiere (Castro, 2007, p. 165).

La incursión de las competencias como referente para valorar los conocimientos, las capacidades y actitudes de los profesionales se convierte en otro efecto de la globalización. Se propone entonces formar sujetos competentes para la empresa, el sector productivo, el mercado. Se sustituye la mirada sobre el aprendizaje y la formación para la competencia. Y con ella la importancia de entrar en los procesos educativos de la llamada sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación, convertidos en los nuevos discursos y dispositivos que garantizan la competitividad. Sin embargo, hay cuestionamientos en torno a si ellos sustituyen los objetivos que debe cumplir la educación en orientación hacia el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los sujetos. Comparto entonces con Martínez-Boom, que se producen unas nuevas narrativas en las que conceptos como eficacia, eficiencia y productividad concurren en las determinaciones de las instituciones educativas para quitar importancia a procesos como la enseñanza, el aprendizaje y la formación. Los lugares de la competitividad se reflejan en situaciones concretas como la estandarización de las instituciones a partir de sus currículos; la definición de perfiles centrados en competencias y no en aprendizajes; la definición de campos de conocimiento en los cuales la técnica y la tecnología tienen mayor importancia que la formación profesional sin que se haya hecho una reflexión crítica en torno a qué tipo y cuáles son las necesidades del país con respecto a la formación del talento humano.

De ahí que este escenario le proponga nuevos retos a la educación, para analizar sus implicaciones en las prácticas sociales, en la formación de las personas y en el impacto que pueda generar tanto en las nuevas generaciones como en las futuras su propia acción.

En el contexto del Proyecto Educativo de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana se señala explícitamente lo siguiente: "...frente a la actual tendencia de un mundo único, globalizador, hegemónico y frente a la situación de conflicto en el orden nacional, proponemos una mirada a esta realidad en sus contradicciones, paradojas y contrastes, que nos lleva a promover la conformación de un tejido social que reconozca la pluralidad de los mundos de la vida, la práctica de una ética ciudadana de la inclusión, la comprensión del hombre y la mujer más allá de su función como sujetos laborales en una economía de mercado; comprensión de los hombres y las mujeres como seres llamados al amor como vocación hecha de emociones, afectos, deseos y lazos humanos" (Facultad de Educación, PUJ, 2007).

Entendiendo el desarrollo humano como la posibilidad que tienen los sujetos para el desarrollo de sus potencialidades y capacidades, para el desarrollo de la autonomía y el ejercicio de la libertad, este proyecto educativo juzga como elemento fundamental de su hacer la formación de la persona. Compete entonces a la educación y a la facultad reflexionar acerca de cómo responde a:

- El desarrollo de la subjetividad y el reconocimiento de la diversidad cultural.
- La manera como la universidad concreta su misión social y enfrenta los problemas del país.
- La manera como ella traduce en sus propuestas y prácticas educativas la formación integral y la convierte en objeto permanente de trabajo en la formación de sus profesionales tanto en el ámbito local, nacional como global.
- La importancia y relevancia que otorga la universidad a retos como la multiculturalidad y lo que ello implica en la generación y producción de nuevo conocimiento que la reconozca.
- La promoción de procesos de equidad, igualdad y participación como elementos que contribuyen a la humanización.
- El papel otorgado a la ética y la ciencia como dimensiones que se cruzan, interpelan y en torno a las cuales se fundan las prácticas educativas.

Así que la postura educativa, pedagógica y política que asume el desarrollo humano como objetivo, principio, fin y meta requiere el análisis en torno a cuáles son las condiciones en que se produce el acto educativo, en dónde pueden actuar los sujetos de manera libre y qué papel juegan el conocimiento, la docencia, la investigación y la extensión en esta promoción.

La Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana se ha comprometido entonces con el desarrollo humano y la búsqueda permanente de pro-

cesos y prácticas orientados a darle un lugar relevante al sujeto que aprende; por ello, asume la importancia de generar mejores condiciones para analizar el valor social del conocimiento como herramienta para que los sujetos construyan nuevos caminos hacia su propio desarrollo; y concibe la relevancia de una comunidad educativa que identifique, analice y actúe sobre los problemas sociales, educativos y culturales que afectan a los sujetos, para que, desde la mirada de la educación se pueda aportar a su solución. La educación se concibe entonces como un ámbito y una oportunidad para poder incidir de manera significativa en el desarrollo del país.

Las maneras como en la Facultad se comprenden esos referentes de contexto y los convierte en intencionalidad formativa mediante sus funciones sustantivas

La mirada general al contexto nos ubica en un segundo nivel de reflexión: el papel de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, desde el marco de su Proyecto Educativo y desde la manera como concreta este en las funciones de docencia, investigación, proyección e impacto social.

La formación inicial de docentes

La Facultad de Educación se ha planteado como uno de sus ámbitos de trabajo "la formación de docentes" para los distintos niveles educativos.

Los objetivos de la formación de docentes para la Facultad de Educación se evidencian en:

- La consolidación de la profesión de maestro que le permita tener un mayor reconocimiento a su labor, lo cual implica la comprensión de lo que significan la enseñanza, su comprensión y no su idealización. Una formación que no solamente enfatice en el dominio de un área de conocimiento con el presupuesto de que así se garantiza el éxito de la enseñanza, sino que logre articular las distintas dimensiones sociales, políticas, culturales y éticas que encierran la tarea de educar. Por ello, la formación a la que le apunta la Facultad de Educación trae consigo el deseo de que los docentes fortalezcan su campo de conocimiento e impulsen experiencias educativas que permitan a las nuevas generaciones comprender los alcances y las limitaciones de la educación para poder entender su papel en las transformaciones que ella requiere.
- La capacidad de los docentes de articular los conocimientos de las disciplinas y sus propias experiencias con las de los estudiantes, espe-

cíficamente en la idea de que el conocimiento sea pertinente para el que aprende y le permita avanzar en su propio proceso de humanización y subjetivación.

- El fortalecimiento de la dimensión comunicativa en el aula como un espacio en el que docentes y estudiantes entran en procesos de interlocución entre la ciencia, la tecnología y las realidades sociales y educativas de los aprendices. Esto significa que, en la formación de docentes, la Facultad busca potenciar formas adecuadas de expresión y de comunicación para entender los distintos sentidos y significados que los sujetos les otorgan a sus acciones.
- El sentido de la convivencia y la formación ciudadana como referentes de la interacción educativa y de la construcción de la subjetividad. Así mismo, en la idea de que el aula de clase se conciba como un espacio de seguridad, de calidad humana, de compromiso mutuo por la formación, de consolidación de destrezas sociales para la interacción y la comunicación entre los sujetos de la educación y su relación con otros contextos sociales.

Nuestro proyecto educativo indica que, en este caso, la pregunta por la formación del maestro se encuentra arraigada a la comprensión de que el "maestro es un sujeto político, pedagógico y sujeto de deseos, es portador y recreador de cultura, es interlocutor; y el estudiante es un protagonista social y no un receptor de conocimiento; es un actor capaz de incidir en las transformaciones del país desde sus modos de vida y reclamos generacionales" (Facultad de Educación, PUJ, 2007, p. 4) De este modo, y articulando las ideas iniciales de esta presentación, la formación de maestros que propone la Facultad permite que el maestro en formación y el que se encuentra en ejercicio no solo potencien el desarrollo de competencias de sus estudiantes o el desarrollo de una propuesta curricular determinada, sino que le apuesten a una orientación de su práctica hacia:

- La comprensión de los contextos sociales donde se produce la práctica educativa: esto es, la reflexión sobre la experiencia, a partir de la inclusión en diferentes escenarios de práctica.
- La asunción de que su quehacer tiene implicaciones sociales, políticas y éticas en quienes forma.
- La construcción de experiencias educativas en las que el maestro dé respuesta al reto de producir transformaciones y cambios sociales.

Las tres ideas anteriores connotan interrogantes sobre los que se desarrolla la formación de docentes en

la Facultad: ¿qué tipo de sujeto espera formar?, ¿cuál es la idea de ciudadano que está implícita en su práctica educativa?, ¿de qué manera su experiencia educativa y la formación que realiza inciden en el país que se espera construir?, ¿cómo asume desde su práctica las problemáticas reales que viven sus estudiantes?, ¿cómo esas prácticas permiten comprender de manera crítica estas problemáticas? Finalmente, ¿cómo se ve el propio docente como sujeto de transformaciones sociales, políticas y educativas?

En esta perspectiva, la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana asume que la “formación rebasa la noción de enseñanza y de aprendizaje como transmisión y adquisición de conocimientos que se reflejan en habilidades y destrezas. Es la construcción de nuevos mundos en interacción con los otros... se relaciona con saberes, prácticas, estilos de vida; con el ser, con el pensar y con el actuar... Se pregunta por los modos de subjetivación que se producen en los diferentes ámbitos educativos, lo que permite comprender la acción individual, social y emocional” (Facultad de Educación, PUJ, 2007, p. 5).

La pedagogía como práctica política

La Facultad de Educación ha considerado “... en cuanto posibilita la libre expresión y la creación de múltiples y diversas experiencias culturales; las prácticas pedagógicas democráticas configuran las condiciones para que los grupos, regiones y comunidades se hagan visibles como actores del proceso social y de su proyecto de ciudadanías. La pedagogía en este contexto se asume como espacio de reflexión que propicia el diálogo interdisciplinario en el marco de diferentes modelos y teorías que superan su abordaje técnico instrumental y que apuntan a la construcción de nuevos saberes y experiencias educativas... Su objeto de conocimiento son los discursos y las prácticas educativas en escenarios específicos, en momentos histórico-culturales y en contextos ideológico-políticos determinados; discursos y prácticas que se construyen en la diversidad, desde la irrupción de nuevas subjetividades. La pedagogía es entendida como un saber que alude a la formación y le otorga identidad profesional al maestro en tanto sujeto de este saber” (Facultad de Educación, PUJ, 2007, p. 5).

La manera como la Facultad entiende la Pedagogía lleva consigo la idea de reconocerla como “campo político-intelectual que otorga mayoría de edad, construye unos espacios de saber en los cuales la interlocución, el debate y la producción son una constante” (Facultad de Educación, PUJ, 2007, p. 4). La Facultad valora el saber pedagógico como su objeto de conocimiento.

Al respecto, Olga Lucía Zuluaga (1999) indica que el saber constituye las condiciones de existencia,

dentro de una práctica específica —en este caso, la práctica que el maestro desarrolla— de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, teorías, análisis cualitativos y normas, para formar un cuerpo heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto; por esto, no existe saber sin una práctica definida y toda práctica se perfila por el saber que está formando. En consecuencia, un saber no podría constituirse sin una práctica que le confiere materialidad: es la manera como los conocimientos entran en acción con la sociedad (...).

Todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico y, posteriormente, asequible y re-construible al trabajo arqueológico. En su configuración intervienen: los diferentes objetos en torno a los cuales giran los discursos y las prácticas; los conceptos que lo conforman, los cuales se definen, se aplican y se transforman de acuerdo con unas condiciones propias que nacen de su propia práctica y los sujetos que nombran los objetos, usan los conceptos, métodos y procedimientos, y dotan de sentido su hacer y su saber.

En este contexto, el saber busca generar transformaciones efectivas de la práctica pedagógica, explicar los hechos de la educación, identificar sus problemas específicos y el conocimiento de las estructuras cognoscitivas que intervienen en el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, el saber confiere a la práctica pedagógica un espacio propicio para entender el hecho educativo, incluye en el mismo todas las relaciones que se establecen entre los sujetos de la educación. No solo las prácticas de enseñanza se convierten en objeto de saber, también se incluye la escuela como el escenario donde se produce saber.

Armando Zambrano-Leal (2005, p. 178) indica que al asumir que la pedagogía tiene como discurso el educar, implica que esta se encuentra “unida a la consolidación de un paradigma de referencia que explica el comportamiento complejo del hecho educativo y desemboca en saber. Si se asume que ese saber es el discurso que una sociedad alcanza luego de observar cada una de las condiciones históricas en las que tiene lugar la educación de los sujetos, entonces diremos que la reflexión sobre el enseñar desencadena una región del saber a la que con la ayuda de [Gaston] Mialet, denominaremos saber pedagógico”. Para este autor, este saber tiene varias características:

Tiene su epicentro en la práctica: la práctica observada y la práctica compartida. La primera tiene que ver con la forma como el sistema escolar pone a funcionar las concepciones educativas; introduce los mecanismos de socialización y trabaja en función de las disciplinas escolares.

Esta práctica tiene su punto de amarre en la formación de los maestros y la forma como cada uno de ellos promueve a sus alumnos los ideales de la educación.

La práctica observada es el ejercicio de análisis que los expertos realizan sobre la manera como los saberes disciplinares, las condiciones de su transmisión y expresiones fenomenológicas del profesor tienen lugar en el espacio escolar. Sirve de análisis para considerar las contradicciones entre el decir y el hacer escolar.

La articulación de este saber pedagógico permite que la propuesta de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana promueva una reflexión orientada a que los sujetos de la educación ingresen profundamente en sus experiencias, identifiquen los valores, discursos e intercambios simbólicos que las rodean; expliciten los sentimientos, las correspondencias afectivas, los intereses individuales y sociales y escenarios educativos que las determinan; y fundamentalmente, conlleven el análisis de una nueva propuesta educativa totalizadora que incorpora y orienta la acción.

En este contexto, la reflexión que ha surgido en los últimos años ha estado centrada en reivindicar la reflexión sobre la pedagogía y la construcción de un saber pedagógico. Esto implica:

- Reclamar para el saber pedagógico la tarea de pensar y entender la pedagogía como reflexión crítica.
- Recuperar el saber pedagógico desde sus bases históricas, epistemológicas y desde los problemas fundamentales que constituyen su campo disciplinar, de tal manera que permitan la comprensión de su objeto de estudio.
- Recuperar al maestro tanto desde su práctica y desde su saber pedagógico, como desde las posibilidades para conocer, reconstruir y desarrollar.
- Formar a los maestros para que ellos puedan encontrar las condiciones que favorezcan su continuidad, calidad y pertinencia, o sea, que a partir de los saberes previos de los maestros, como sujetos activos en un constante desarrollo y progresión, recuperen el saber y la experiencia concreta mediante la reflexión entre pares, para generar nuevos aprendizajes que se puedan dialogar y socializar con otras comunidades pedagógicas y con el saber universal. Esto se considera indispensable para fortalecer la autonomía y un saber pedagógico y productivo que vaya transformando efectivamente la práctica educativa.

Articulado a lo anterior, la didáctica aparece como otro referente de la propuesta educativa de la Facultad. "Centra su objeto en la tensión entre diversas formas de enseñar y aprender. Se pregunta sobre cómo la configuración de un objeto de estudio afecta 'las prácticas de enseñanza significadas en los con-

textos socio-históricos en que se inscriben'. En esta perspectiva, la facultad se propone renovar el campo de la didáctica de modo que se replantee su carácter normativo, hacia la producción de conocimiento para la comprensión y mejoramiento de las prácticas de enseñanza" (Facultad de Educación, PUJ, 2007, p. 5).

La didáctica entra en diálogo con el saber pedagógico, contribuye a su configuración y desarrollo y le plantea a la Facultad el reto de producir un saber que es propio de su experiencia educativa y la generación de nuevas propuestas didácticas que lleven a la comprensión y apropiación de los saberes disciplinares, de los problemas sociales y educativos y del papel del maestro en la transformación de sus propias prácticas. Tal como lo indica nuestra propuesta educativa, su objetivo es la intervención pedagógica en el marco de proyectos culturales, globales, fuertemente impregnados de lo ético y lo político. Este proyecto remite a la articulación entre el discurso pedagógico y el discurso didáctico.

En esta misma línea, la reflexión sobre las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, en los procesos educativos y su papel dentro de las prácticas de los docentes constituye otro campo de trabajo de la Facultad de Educación. Su incorporación se basa en la reflexión pedagógica alrededor de: 1) su lugar en la democratización del conocimiento, en tanto le permite el acceso a un mayor número de personas; 2) la pregunta por cómo se aprende, cómo se enseña mediante el uso de las TIC; y 3) el impacto pedagógico y social de estas tecnologías en los fines educativos y en la formación de docentes.

Las acciones educativas se ubican además en el contexto de las *instituciones educativas* concebidas como espacios para el desarrollo de los procesos de subjetivación y constitución de los sujetos; se ven retadas por múltiples fenómenos sociales, políticos, culturales y tecnológicos que las desbordan frente a sus objetivos iniciales. Se examina críticamente la configuración de instituciones educativas desde criterios empresariales que determinan prácticas de enseñanza y aprendizaje con una lógica productiva, con criterios de calidad estandarizados en busca de la eficiencia y eficacia (Facultad de Educación, PUJ, 2007, p. 4).

Para la Facultad de Educación implica mirar la escuela/organización educativa en su dimensión pedagógica y administrativa. Así, la pregunta sobre la escuela o la organización escolar se centra en su pertinencia social en el contexto actual. Concebirla como un microcosmos, en el cual confluyen de manera permanente sujetos, experiencias y saberes, le imprime el carácter de compleja, indeterminada y por tanto, diversa en sus características y funciones que varían de acuerdo con el contexto específico donde se la ubique. William Tyler (1996, p. 13) señala que "...la escuela es una institución de cuya historia no son conscientes la mayoría de sus miembros, un pasado que modela, media y limita constantemente en el ámbito interactivo...".

Desde la perspectiva sociológica, Tyler (1996, p. 17) da cuenta de distintas maneras como ha sido asumida la escuela.

Una primera tendencia la ubica como una “entidad racionalmente articulada, con afinidades respecto a otras instituciones *procesadoras de personas*”. En este sentido, se le atribuye a la escuela la responsabilidad de modelar al sujeto, de definir qué es aquello que puede y debe ser formado en él. Por tanto, la escuela puede ser entendida como un espacio con características homogéneas, independiente de los sujetos que a ella ingresan.

Una segunda tendencia indica que la escuela puede verse “...como un escenario que reproduce las estructuras formales de la organización laboral, socializando a los alumnos de acuerdo con el ‘currículo oculto’ de la obediencia institucional”. Se responsabiliza a la escuela de la formación de sujetos para la reproducción del sistema, en tanto esto genera una aparente relación entre el sujeto que la sociedad pretende que se forme y la respuesta que la escuela da a esa solicitud.

La tercera, según William Tyler (1996, p. 17), asume que “la escuela se transformará por analogía en un teatro cuya infinidad de episodios proporciona una abundante fuente de elementos para el análisis textual minucioso. La escuela aparece más como un constructo nebuloso que hay que abordar mediante indeterminadas y múltiples definiciones de los actores localizados”. En este contexto, se perfila como escenario complejo, imposible de ser caracterizado de manera homogénea, con cultura propia, capaz de insertarse en contextos más amplios, según la manera como logra reinterpretar lo que de ella se demanda.

En el campo de las ciencias sociales, el término *organización* se refiere a un tipo de unidad social característica que lo distingue de otras como pueden ser familias, grupos de pares, tribus, comunidades y estados nacionales (Hoyle, 1996, p. 25). Al describir las organizaciones de un modo tradicional (técnico-racional), se dice de ellas que tienen objetivos relativamente específicos, tareas diferenciadas, clara división del trabajo, estructura para coordinar actividades diversas, autoridad legítima que inviste a ciertos miembros y un conjunto de procedimientos de gestión, todo lo cual permitirá su funcionamiento eficaz (Hoyle, 1986, p. 1).

Esta complejidad, de acuerdo con Miguel Ángel Santos-Guerra (1994, p. 58), citando a Charles Handy (1993), hace que deba asumirse que cada escuela es diferente... “cada escuela es diferente de otra escuela, y las escuelas, como grupos, son diferentes de otros tipos de organizaciones”.

De lo anterior se desprende un elemento central que contribuye a una caracterización de la escuela: la enseñanza y en consecuencia, lo que ella produce en

términos de aprendizaje. Alejandro Álvarez-Gallego (2003) señala que en el proceso de instauración de la escuela, tres elementos confluyeron: la presencia del maestro; la propuesta curricular intencionada; y un contexto que la veía como pertinente. Desde esta perspectiva, se da valor a la figura del maestro, al conocimiento que posee y a su capacidad de producir en los otros una respuesta. En este sentido, la escuela como institución se centra en tres aspectos fundamentales (Tyler, 1996, pp, 19-20):

1. Las propiedades formales de su organización, aun las mínimas y preburocráticas.
2. El carácter central cara a cara para la práctica instructiva.
3. Su especificidad espacial y temporal: cada escuela suele tener “una localización concreta y un nombre”.

Podría indicarse que de esta manera ha sido reconocida la escuela: como un espacio con población definida y cautiva; con una estructura política claramente determinada, en ella se producen numerosos procesos de interacción; en ella se configura una red de relaciones entre los diversos actores que a ella confluyen, relaciones que varían de un contexto a otro; se impregna de un ideal de constitución de un *nosotros*, es decir, de un sentido compartido sobre *qué es y debe ser* la escuela; finalmente, todos estos elementos la convierten en un escenario con una cultura particular.

La Facultad “asume la institución educativa como lugar de encuentro de culturas, de deseos, de reconocimiento de los cuerpos, abierta a la pluralidad y a la interculturalidad, en tanto construcción de tejido humano. Ese tejido humano refiere entonces a una relación pedagógica de acogida y mutuo reconocimiento entre maestro y estudiante en actitudes de búsqueda y apertura. Sus consecuencias son indeterminadas, por tanto, se está siempre ante la incertidumbre de sus efectos formativos. En esta relación, a la par de los saberes, fluyen deseos, sentimientos, emociones, que tradicionalmente han sido desconocidos en la educación” (Facultad de Educación, PUJ, 2007, p. 3).

Los retos que se le plantean a la Facultad en relación con sus propias prácticas educativas

Los retos de la Facultad se ubican en sus tres ámbitos de desarrollo: docencia, investigación y proyección social, reconocidos como espacios de reflexión y compromiso, y no solo de técnicas e instrumentos. Aunque tienen sus propias características, están imbricados, son mirados orgánicamente y concretan los propósitos de la facultad.

La *docencia* entendida como la relación pedagógica, enmarcada en situaciones institucionales de enseñanza y aprendizaje. Esta relación se renueva cuando se acentúa su carácter intersubjetivo, que se refleja en el cultivo de la reflexión, la argumentación, las implicaciones éticas y sociales del aprendizaje en un diálogo y defensa de diversos puntos de vista. De esta manera, se resuelve la disociación docencia-investigación y estas se conectan a la proyección social.

La docencia en la Facultad de Educación ha de contribuir a que quienes se forman como docentes o están desarrollando alguna actividad educativa afiancen diversos procesos. Apoyados en Marco Raúl Mejía-Jiménez (2006, p. 309), consolidar la educación como derecho público por medio de la movilización y del saber que construyen los maestros; participar en los escenarios de discusión y de construcción de política pública en el sector; producir conocimiento en el campo que permita la "producción de pensamiento y prácticas alternativas"; producir mayores niveles de comunicación en torno a la democratización de la educación, de los saberes y el lugar que ocupan las nuevas TIC en este propósito.

Una docencia dialógica comprometida con los problemas propios del sector, capaz de leerlos desde su práctica educativa, de forma que pueda darles respuesta para otorgar un lugar específico a los distintos actores educativos.

Por otro lado, la Facultad comprende y asume la "investigación como un proceso de construcción y validación de saberes pedagógicos, que requiere de una reflexión crítica sobre sus implicaciones éticas y políticas, dadas las relaciones entre conocimiento y poder; tiene un carácter transdisciplinario abierto a la diversidad conceptual y metodológica. Promueve el cultivo de actitudes de indagación desde los currículos y las diversas experiencias de aprendizaje, revisando de manera crítica sus propios discursos y sus prácticas investigativas para ser transformadas" (Facultad de Educación, PUJ, 2007, p. 6).

En esta perspectiva, la Facultad desarrolla la investigación desde grupos y líneas de investigación, ligada a problemáticas educativas relevantes y que se concretan en ámbitos como el lenguaje, la pedagogía, la docencia, las prácticas educativas, el aprendizaje, la didáctica, la infancia, la formación ética y política, la convivencia escolar y la formación ciudadana. En cada uno de estos ámbitos se precisan tres resultados específicos:

1. La comprensión y producción de conocimiento sobre estos problemas.
2. La mirada educativa desde la derivación de campos de acción a partir de estos resultados, en la perspectiva específica de cada problema abordado.
3. La socialización del conocimiento producido.

Finalmente, a la Facultad "le es inherente un *proyecto social, una responsabilidad social*. La actitud de proyección social va más allá de las intervenciones asistencialistas frente a los problemas educativos y sociales del país; le apuesta a acciones de impacto y transformación de las realidades sociales, culturales, educativas de carácter local, regional y nacional" (Facultad de Educación, PUJ, 2007, p. 6).

Esta dimensión la vemos desarrollada desde varios ámbitos:

- Desde la participación en los escenarios de definición de política educativa, para propiciar la interlocución desde nuestro saber y experiencia.
- Desde el desarrollo de proyectos de intervención, asesoría y acompañamiento a instituciones educativas formales e instituciones no formales, orientadas a fortalecer las prácticas educativas y a fomentar una conciencia pedagógica sobre el papel del maestro en los cambios y transformaciones educativas y sociales.
- Desde la intervención en prácticas de aula orientadas a su reflexión y transformación.
- Este todo es el escenario que nos convoca como Facultad. Nuestra labor está enmarcada en un espacio de construcción permanente, de aprendizajes y desaprendizajes, de saberes que van contextualizándose y transformando cada vez que intentamos comprender campos tan complejos, diversos e interesantes como la educación y la pedagogía.

Sobre la autora

Yolanda Castro-Robles es licenciada en psicología y pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en psicología comunitaria, Pontificia Universidad Javeriana. Tiene estudios de doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud, Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Profesora de la Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación y Departamento de Formación. Actualmente, se desempeña como directora del Departamento de Formación de esta misma universidad.

Referencias

- Álvarez-Gallego, Alejandro (2003). *Y la escuela se hizo necesaria en busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Apple, Michael W. (2005). Entre el neoliberalismo y el neoconservadurismo. Educación y conservadurismo en un contexto global. En Nicholas C. Burbules & Carlos Alberto Torres. *Globalización y educación. Manual crítico*, 59-78. Madrid: Editorial Popular.

- Burbules, Nicholas C. & Torres, Carlos Alberto (2005). *Globalización y educación. Manual crítico*. Madrid: Editorial Popular.
- Carnoy, Martin (1998). Globalization and educational reform: what planners need to know. *Melbourne Studies in Education*, 39 (2), 21-24. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120274e.pdf>
- Castro-Robles, Yolanda (2003). *Nivelación para la excelencia: una apuesta por la calidad de las instituciones educativas del distrito*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Secretaría de Educación del Distrito.
- Castro-Robles, Yolanda (2007). La educación para el desarrollo humano en un mundo globalizado. *Tendencias y Retos, Aproximaciones a la diversidad del contexto y la construcción del método* (12), 157-175. Disponible en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-12-10.pdf>
- Cullen, Carlos A. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, Jacques (1994). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. México: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Disponible en: http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6bebccef-888c-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La_educacion.pdf
- Durkheim, Émile (1997). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana (2007). *Proyecto Educativo de Facultad*. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/08/docs-generales/PEF.pdf>
- Handy, Charles (1993). *Understanding organizations*. New York: Penguin.
- Hoyle, Eric (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.
- Hoyle, Eric (1996). Organization Theory in Education: Some issues. En *Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Tarragona, España, 25-43.
- Martínez-Boom, Alberto (2003). De la escuela expansiva, a la escuela competitiva en América Latina. En *Lecturas y lecturas en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://www.albertomartinezboom.net/docs/libros/De%20la%20Escuela%20Expansiva%20a%20la%20Escuela%20Competitiva%202.pdf>
- McLaren, Peter (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: REL, Ideas, Aique.
- Mejía-Jiménez, Marco Raúl (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Cali: Universidad del Valle.
- Mialaret, Gaston (1977). *Ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Diez retos de la educación*. Disponible en: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-158429.html>
- Santos-Guerra, Miguel Ángel (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Madrid: Aljibe.
- Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel Ediciones. Disponible en: http://www.revistakatharsis.org/Savater_valor_educar.pdf
- Savater, Fernando (1998). Educar, un acto de coraje. En *Educación la agenda del siglo XXI: hacia un desarrollo humano*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. Disponible en: http://www.ing.unal.edu.co/admfac/iei/comunicados/docs/educacion_agenda_siglo_XXI.pdf
- Sen, Amartya (1984). *Resources, values and development [Recursos, valores y desarrollo]*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sen, Amartya (1988). The concept of development. En Hollis Chenery & T.N. Srinivasan (ed.). *Handbook of Development Economics*, vol. 1, chapter 1, 9-26. Amsterdam: Elsevier.
- Tedesco, Juan Carlos (s.f.). *Escuela y cultura: una relación conflictiva* [en línea]. Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Disponible en: <http://sectec.ilce.edu.mx/cite/documentos/antologia/ia.pdf>
- Tedesco, Juan Carlos (2003). Los pilares de la educación del futuro. En *Debates de educación* (ponencia en línea). Barcelona: Fundación Jaume Bofill, Universitat Oberta de Catalunya, UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- Torres, Carlos Alberto & Morrow, Raymond A. (2005). Estado, globalización y política educacional. En Nicholas C. Burbules & Carlos Alberto Torres. *Globalización y educación. Manual crítico*, 31-58. Madrid: Editorial Popular.
- Tyler, William (1996). *Organización escolar: una perspectiva sociológica* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Whitty, Geoff & Edwards, Tony (1998). School choice policies in England and the United States: An exploration of their origins and significance. *Comparative Education*, 34 (2), 211-227.
- Zambrano-Leal, Armando (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Editorial Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, Olga Lucía (1999). El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones. En Jesús Alberto Echeverri-Sánchez (ed.). *Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, 81-88. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.