La UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES, fundada en febrero de 1954, es una Institución de carácter privado, de Derecho Eclesiástico, regentada por las Hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación. Tiene como misión contribuir a la formación integral de la persona humana. Ofrece con criterio de universalidad programas de formación profesional, formación avanzada y educación permanente a través de procesos de docencia, investigación y extensión. Fundada en los pilares de la humanización, personalización, socialización y trascendencia y en los valores de la verdad, la confianza, los ideales, la justicia, la esperanza y la vocación por la paz; la Universidad orienta su academia hacia la búsqueda y consolidación del desarrollo humano, social, científico y tecnológico, a partir de la comunicación del conocimiento acumulado, la generación de nuevos saberes y la proyección social de dichos conocimientos.
EDUCACION Y SOCIEDAD
Lecturas desde la Universidad Católica de Manizales

Silvio Cardona González
Alvaro Díaz Gómez
Luzmila García García
Liliana Mejía Botero
Jorge Morales Parra
Jorge Eliécer Rivera Franco
Gloria Clemencia Valencia González

UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES
PRESENTACION

La educación es ante todo un proceso de personalización de los seres humanos y de humanización del mundo, por ello, aludir la relación educación y sociedad es hablar de un binomio inseparable dado que ambos son interdependientes e interactuantes, tanto en el plano teórico como en el práctico.

La educación es un medio para posibilitar que todo individuo potencie su capacidad creadora, apropiando y transformando su universo de comprensión y de actuación. Aquí la sociedad es espacio de construcción y entendimiento pero a la vez es determinante de la construcción individual en particular y de la humanidad en general.

En la Universidad Católica de Manizales el trabajo en este contexto de análisis ha sido de especial importancia, ya que, a partir de la resignificación de su plataforma filosófica, teológica, pedagógica y gerencial, la investigación se ha constituido en el eje gravitacional de la academia a partir de la comunicación del conocimiento acumulado, la generación de nuevos saberes y la proyección social de dichos conocimientos.

En esta dinámica entre la producción y la apropiación, la difusión y publicación se han tornado en piezas maestras para lograr el ensanchamiento del acervo científico de la humanidad y una mayor comprensión e interiorización de la realidad universal y local, que a la vez contribuye al progreso de nuestra Universidad.

Los planteamientos anteriores han sido traducidos en políticas y operaciones de desarrollo. En cumplimiento de éstas, la Universidad ha creado el Sistema Institucional para la Gerencia de la Investigación, el cual incluye procesos de formación, producción, difusión y publicación.

Un equipo de investigadores e investigadoras, vinculados al área de la educación, realizaron una lectura de la historia investigativa de la Universidad, para llegar a un Estado del Arte de la investigación institucional en educación. En esta búsqueda se focalizaron tres campos, los que en el proceso de construcción y discusión encontraron como horizonte de acercamiento el desarrollo humano en y para la educación. Los tres campos referidos, convertidos a su vez en tres grandes líneas son: “Educación y Democracia”, Educación y Desarrollo Local” y “El currículo como mediación cultural y pedagógica “.

Con la publicación de este título “Educación y Sociedad. Lecturas desde la Universidad Católica de Manizales”, quinto de la Serie “Educación y Humanidades”, se recoge el resultado del análisis de la historia investigativa mencionada y se consolida la estrategia de publicación y difusión de resultados investigativos, como un estímulo para aquellos directivos y docentes que se interesan por el crecimiento académico de la Universidad y como un aporte para todos los profesionales comprometidos con el desarrollo humano y social.

Hna. Judith León Guevara
Rectora
# TABLA DE CONTENIDO

### PRESENTACIÓN

### INTRODUCCIÓN

## CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN EN Y PARA EL DESARROLLO HUMANO

La Educación en y para el Desarrollo Humano

- Un horizonte como norte y fuente para nuestra actividad investigativa: La Educación en y para el Desarrollo Humano.  
  - Pag. 22

- Presentación global del proceso metodológico seguido para la realización del "Estado del Arte" de la investigación en la Facultad de Estudios Avanzados en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación.  
  - Pag. 44

Apendice 1: Metas por línea y ruta crítica general

Apendice 2: El contexto institucional como motor e impulso de este trabajo.

Apendice 3: Un marco de referencia conceptual sobre lo que es un Estado del Arte.

- Pag. 54
- Pag. 60
- Pag. 63

## CAPÍTULO II: EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

**Educación y Democracia**

- Estructura general de la línea.  
  - Pag. 68
- Nociones preliminares y antecedentes de la línea.  
  - Pag. 69
- Experiencias colombianas que promueven una Educación para la Democracia.  
  - Pag. 71
- En busca de nuevos sentidos y prácticas de la Democracia.  
  - Pag. 80
- Dos opciones posibles para pensar la Democracia.  
  - Pag. 86
- Lo público y lo privado como escenarios de realización de la Democracia.  
  - Pag. 90
- La Democracia como entretejido de discursos y prácticas de lo público y lo privado.  
  - Pag. 95
- La Democracia se aprende.  
  - Pag. 100
- Reconfiguración de la práctica investigativa.  
  - Pag. 109
- Proyectos actualmente en curso.  
  - Pag. 143
- Mapa conceptual.  
  - Pag. 146
CAPÍTULO III: EDUCACION Y DESARROLLO LOCAL

<table>
<thead>
<tr>
<th>Educación y Desarrollo Local</th>
<th>155</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Conceptos básicos de la línea.</td>
<td>156</td>
</tr>
<tr>
<td>Objeto de estudio.</td>
<td>160</td>
</tr>
<tr>
<td>Propósitos.</td>
<td>160</td>
</tr>
<tr>
<td>Estrategias.</td>
<td>161</td>
</tr>
<tr>
<td>Objetivos de conocimiento.</td>
<td>162</td>
</tr>
<tr>
<td>Posibles problemas de investigación de la línea.</td>
<td>162</td>
</tr>
<tr>
<td>Aportes conceptuales para la discusión teórica.</td>
<td>163</td>
</tr>
<tr>
<td>El Contexto mundial de las políticas de desarrollo.</td>
<td>164</td>
</tr>
<tr>
<td>Planeación más desarrollo.</td>
<td>168</td>
</tr>
<tr>
<td>La dimensión regional.</td>
<td>169</td>
</tr>
<tr>
<td>La dimensión local.</td>
<td>170</td>
</tr>
<tr>
<td>Educación y desarrollo.</td>
<td>173</td>
</tr>
<tr>
<td>Temas relacionados con la línea.</td>
<td>179</td>
</tr>
<tr>
<td>Una agenda de investigación en educación y desarrollo local.</td>
<td>181</td>
</tr>
<tr>
<td>Estado de la práctica investigativa en la especialización en planeamiento educativo.</td>
<td>183</td>
</tr>
<tr>
<td>Investigaciones destacadas en la línea educación y desarrollo local.</td>
<td>190</td>
</tr>
<tr>
<td>Mapa conceptual.</td>
<td>213</td>
</tr>
</tbody>
</table>

CAPÍTULO IV: EL CURRÍCULO COMO MEDIACIÓN CULTURAL Y PEDAGÓGICA.

<table>
<thead>
<tr>
<th>El Currículo como mediación cultural y pedagógica</th>
<th>215</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Objeto de estudio.</td>
<td>216</td>
</tr>
<tr>
<td>Propósitos.</td>
<td>216</td>
</tr>
<tr>
<td>Objetivos.</td>
<td>217</td>
</tr>
<tr>
<td>Problemas a los que intenta responder la Línea.</td>
<td>218</td>
</tr>
<tr>
<td>Definición de categorías.</td>
<td>219</td>
</tr>
<tr>
<td>Antecedentes.</td>
<td>220</td>
</tr>
<tr>
<td>El Currículo como mediación Cultural y Pedagógica.</td>
<td>226</td>
</tr>
<tr>
<td>Tesis Centrales.</td>
<td>226</td>
</tr>
<tr>
<td>Ubicación de la Problemática.</td>
<td>230</td>
</tr>
<tr>
<td>Definiciones de Currículo.</td>
<td>231</td>
</tr>
<tr>
<td>El Currículo como mediación Cultural</td>
<td>234</td>
</tr>
<tr>
<td>La Investigación del Currículo.</td>
<td>237</td>
</tr>
<tr>
<td>Pedagogía y Currículo.</td>
<td>240</td>
</tr>
<tr>
<td>La Pedagogía.</td>
<td>241</td>
</tr>
<tr>
<td>El discurso pedagógico.</td>
<td>243</td>
</tr>
<tr>
<td>Los enfoques pedagógicos.</td>
<td>245</td>
</tr>
<tr>
<td>El Currículo.</td>
<td>246</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Los Códigos Curriculares. 249
Curriculo, conocimiento e interés. 253
Diseños Curriculares. 256

Estado interno de la práctica investigativa en las especializaciones en Gestión Curricular e Innovaciones Pedagógicas y Curriculares. 269
Investigaciones significativas. 275
Modelo administrativo, de gestión académica y organizacional. 290
Mapa conceptual. 295

AUTORES

BIBLIOGRAFIA
Capítulo I
Capítulo II
Capítulo III
Capítulo IV
INTRODUCCION

Cuando los horizontes se nos acercan y nosotros a ellos:

El hombre ha construido un complejo edificio teórico y simbólico que lo ha transformado, ha transformado el mundo y ha transformado su forma de ver (se).

A pesar de la distancia que sentimos entre la tecnología, la economía, la ciencia y lo humano, todo ha sido producto de humanos para humanos, esta condición revela en el origen de todo conocimiento un interés extrateórico en palabras del alemán Jürgen Habermas.

Esto implica que el primer y fundamental motivo de estas divagaciones teóricas es el hombre, su diferencia y su libertad, mirada por una educación que lo ve como proyecto y no como proceso.

La construcción y desarrollo de la historia es un camino que se recorre día a día en múltiples sentidos, dados por la diversidad de ramificaciones que tiene, es por ello que paso a paso hombres y mujeres la recrean permanentemente en un proceso de ebullición constante. En ese caminar, los horizontes trazados se nos acercan cuando los vamos clarificando pero en sentido interdependiente es nuestra cercanía a ellos lo que nos permite aclararlos, en una mirada constante que plantea siempre nuevos retos, puntos borrosos que progresivamente van delineándose.

Las esferas Educativa y Social constituyen ejes posibles y necesarios para construir y desarrollar la historia, en un proceso comprensivo constante. Tanto a nivel social como educativo, por su naturaleza misma, se señalan problemáticas de diversa magnitud, algunas de las cuales son consideradas relevantes para la humanidad de cara al próximo siglo y han sido expresadas en el orden internacional por organismos como UNESCO (1996, 1997), Delors (1996), CEPAL (1992, 1997), OEI (1995) y PNUD (1997)¹. De la amplitud y relevancia de tales organismos y dada la función que cumplen puede deducirse la magnitud y complejidad de las problemáticas mundiales que están planteadas:

- La construcción de una nueva ciudadanía en el marco de la diversidad y la globalización.

¹ Una revisión exhaustiva y referenciada de las prioridades de investigación en Latinoamérica y Colombia para la transición al nuevo milenio se encuentran en el documento: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA Y LA TRANSICION AL NUEVO MILLENIUM: UN CONJUNTO DE BÚSQUEDAS EN POS DE UN PAÍS VIVABLE, del Carlos Arturo Sarval Casilinas en Ponencia presentada en el Seminario Nacional Educación, Democracia y Desarrollo Local, Manizales 1998
Los problemas de desarrollo productivo con equidad.
Conciliación entre los órdenes local, nacional y mundial, de cara a la
gobernabilidad y competitividad
El acceso universal de la población al conocimiento y los bienes de la
cultura.

Con este referente amplio y en particular, la Educación Colombiana presenta
unos núcleos centrales que muestran la radicalidad de los cambios que se
exigen y que se relacionan directa o indirectamente con las perspectivas
internacionales, son ellos\(^2\):

- La **inequidad, ineficiencia e irrelevancia del sistema escolar formal**, de acuerdo con sus niveles, educación inicial y preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional, superior y continuada.

- La **calidad de la educación** que se ve amenazada por los peligros de
la expansión sin calidad, el predominio de la instrucción, el descuido de
los valores y principios y el olvido de las organizaciones.

- **Las políticas estatales** que aparecen focalizadas, centralizadas,
desinformadas y discontinuas; direccionadas hacia procesos puntuales,
con descuido de la globalidad, que se diseñan y planean desde sectores
centrales de la organización educativa, todo lo cual se agrava por ausencia
de sistemas consistentes de información que sirvan para orientar las
políticas.

- Los **educadores y la educación** con un estatus social del docente y
desempeño con bajo reconocimiento social, agravado por una formación
inicial y continuada deficiente.

- La **relación educación y el trabajo** que tiene dificultades expresadas
en precariedad de puentes entre educación y empleo, además de la
caducidad de educación técnica y tecnológica específica.

La sola enunciación de los núcleos problemáticos y sus componentes, indica
una crisis global y generalizada de todo el Sistema Educativo Colombiano,
que exigen cambios radicales y complejos. No significa ello un
desconocimiento de los esfuerzos, experiencias y logros difusos y dispersos
que hay en el país por un orden de cosas diferente\(^3\), sino por el contrario que
se hace indispensable e inaplazable generar condiciones creativas y eficientes

---

\(^2\) Se retoman aquí planteamientos realizados por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo realizada en Colombia en 1994, la cual ha sido base para direccionamientos posteriores a nivel legislativo y político en el país, siendo además abordados por otros investigadores educativos del país como Rodrigo Parra Sandoval, Nelson López y Mario Díaz, entre otros.

para articularlos con sentido, con conciencia y proyección al interior del proyecto de país que estamos formulando. En el análisis de tal referente es que cada institución debe encontrar su espacio de realización y compromiso con el devenir y momento histórico que le ha correspondido.

Específicamente las historias institucionales, de una institución universitaria en este caso, están marcadas en gran medida por los desarrollos académicos e investigativos que hayan tenido y proyecte tener. Es a partir de ellos como se construye y valida su tradición. Por ello, es bien sabido que desde la academia, la reconstrucción crítica y con sentido de la tradición investigativa, es una necesidad por cuanto facilita la especialización de la universidad y focaliza sus esfuerzos hacia miradas específicas, en este caso de la educación, que se corresponden con su identidad institucional y evitan esfuerzos fragmentados que con frecuencia terminan siendo letra muerta si no se leen, reinterpretan y organizan desde procesos teóricos globalizantes.

En consecuencia, la reflexión sobre el contexto institucional, puso de manifiesto la necesidad de clarificar las líneas de investigación que direccionarían en parte, el desarrollo investigativo en educación en la Universidad Católica de Manizales, en cuanto precisión de su vocación investigativa y ruta por la cual articular esfuerzos académicos y administrativos.

De acuerdo con lo propuesto en el Proyecto Educativo Institucional (1997), la educación en la Universidad Católica de Manizales (U.C.M.), se concibe como un proceso reflexivo capaz de producir conocimiento, desarrollado en un marco de libertad de pensamiento que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y las diversidades culturales. Pone énfasis en la naturaleza de los procesos que tienen que ver con la configuración del pensamiento, el desarrollo de procesos cognitivos, la sensibilidad estética, la conciencia ecológica, el interés científico, el desarrollo espiritual y el crecimiento humano.

La institución desarrolla sus procesos educativos con fundamento en el humanismo cristiano, en coherencia con su filosofía⁴ y desde esa perspectiva asume los retos y núcleos problemáticos que enfrenta la educación colombiana. La U. C. M. en su propuesta pedagógica “tiene en cuenta las demandas que subyacen a la realidad educativa y social que vive el país en el momento histórico actual. En consecuencia, a nivel formativo y pedagógico... busca responder a problemáticas de la educación superior⁵

---

⁴ El referente Filosófico institucional se fundamenta en el Humanismo Cristiano y se desarrolla desde los pilares de Humanización, Personalización, Socialización y Transcendencia. La institución opta por una pedagogía personalizante cuyos principios son singularidad, apertura, autonomía y transcendencia. Con el desarrollo de estos elementos centrales como base, se construye y formula el Proyecto Educativo Institucional. Las raíces de la propuesta se encuentran en la trayectoria académica e investigativa de la hermana Judith Leon Guevara, rectora de la Universidad, expresada entre otros en varios libros. Las referencias específicas aparecen en la bibliografía al final del presente capítulo.

⁵ En el documento original, las problemáticas aparecen enumeradas no agrupadas, aquí se agrupan con el fin de establecer algunas relaciones con los planTEAMIENTOS de la Misión de Cuentas Educación y Desarrollo educativos previamente...
organizadas para su análisis alrededor de los siguientes núcleos: (PEI 1997: 46-49).

La relación de los saberes con la sociedad:

- No referencia a los contextos y las necesidades humanas, en el abordaje de las disciplinas.
- Débil relación teoría-práctica
- Abordaje de las ciencias y de la historia como hechos ya cumplidos y verdades eternas.
- Escasa capacidad para adquirir compromiso solidario con el ámbito de lo público.
- Centros Educativos aislados que promueven el desarrollo institucional en función de su estructura interna desconociendo el medio que los circunda y determina.
- Legitimación de una cultura individualista que promueve una competencia no sana que no considera los intereses colectivos y afecta la dignidad humana.
- Desconocimiento de la realidad nacional, regional y local que propicia una actitud pasiva frente a los fenómenos de la vida nacional.

Las perspectivas sobre la educación:

- Creencia de que los valores son inamovibles, eternos e impuestos.
- Formas de relación con los objetos de conocimiento y las personas que perpetúan y validan el dogmatismo, el autoritarismo y la competencia excluyente.
- Ambientes de aprendizaje homogenizantes, que inhiben el desarrollo del pensamiento divergente y creativo.
- El ocultamiento de la singularidad en la percepción del mundo y de sus fenómenos y por consiguiente, en la manera de aprehenderlos, comprenderlos y resgificarlos.

Las concepciones y acciones pedagógicas:

- Creencia de que el saber sólo está en los textos.
- Concepción que homologa "EL SER" con el tener.
- Relación docente – alumno, en la que se asume al estudiante como objeto y no como sujeto.
- Criterios distorsionados para valorar la libertad, la creatividad, la comunicación y la autoridad.
- Práctica pedagógica pasiva, magistral, dominante, directiva, dogmática e irracional que genera prepotencia en el saber, en el conocimiento.
- Experiencias educativas descontextualizadas y poco vivenciales que impiden generar aprendizajes significativos.
Como puede observarse, muchos de los ejes problemáticos identificados por la U. C. M., pueden ser elementos de análisis para todos los niveles del sistema educativo, básico, medio vocacional y superior, de tal manera que en el cruce de perspectivas globales (informe de la misión) y específicas (UCM), se encuentran relaciones y coincidencias que permiten establecer de un lado, que desde esta universidad se han identificado núcleos compartidos como centro de preocupaciones nacionales y de otro, que en el esfuerzo por reformular nuestro propio Sistema Educativo Colombiano, se hace necesaria una articulación formal y real de todos los niveles de la educación, de tal manera que la producción de conocimiento universitaria coadyuve en la explicación, comprensión y transformación de hechos y situaciones propios del contexto y prioridad nacionales.

En este contexto más que discutible es motor de acción, el planteamiento de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo en cuanto que “Colombia requiere un nuevo sistema educativo que fomente habilidades científicas y tecnológicas, así como culturales y socio-económicas. (Por cuanto) ello permitiría una reestructuración conceptual y organizativa, una reorientación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores comportamientos, aptitudes cognitivas y prácticas organizacionales adaptadas al mundo moderno” (Llinás 1995: 65).

La educación Colombiana, requiere en consecuencia, cambios estructurales que le permitan asumir el reto de reconstruirse y resignificarse de acuerdo con las exigencias propias de la globalización social, económica y cultural, donde se evidencia y experimenta permanentemente la tensión global – local. Esta recreación del Sistema Educativo Colombiano, constituye elemento central del Desarrollo Humano Social Sostenible que se proyecte para el país en el nuevo milenio, por cuanto si bien la educación no tiene un papel mesiánico, si es factor de desarrollo en tanto proceso de socialización y producción cultural por excelencia en cualquiera de sus modalidades.

Una reconstrucción de tal magnitud exige un proceso de interpretación y comprensión de la propia historia, así como de la previsión de los escenarios posibles, probables y las condiciones para lograrlos. Impone por tanto a que cada institución educativa encuentre dentro de los núcleos problemáticos señalados como posibles, aquellos que le competan y se comprometa efectivamente en su abordaje. Ello significa y convoca a que en procesos coordinados todos responsables de liderar la educación asuman lo que les corresponde en programas y proyectos que favorezcan el desarrollo educativo del país.

Para abordar este reto la U.C.M. ha encontrado pertinente y relevante en el análisis y la generación de conocimiento sobre educación, tres ejes considerados fundamentales por cuanto constituyen escenarios, procesos y
caminos potenciales y necesarios para repensar y replantear la educación estructuralmente, ellos son: El Desarrollo local, La Democracia y El Currículo. Alrededor de estos ejes se reconfiguró la práctica investigativa de la universidad y se fundamentaron las líneas institucionales de investigación en Educación.

A modo de invitación para la lectura de cada una de las líneas en su estructuración y fundamentación, se introducen elementos globales de perspectivas de abordaje en cada campo.

La educación y el desarrollo son históricas y situacionales. Su ámbito de acción propio es la realidad local no entendida exclusivamente como territorio geográfico, sino como la red de interacciones sociales, políticas, culturales y económicas que se viven en ese territorio geográfico. En consecuencia, El desarrollo local, se constituye en escenario micro y concreto en el cual se desarrolla y realiza la vida cotidiana de los grupos y de los sujetos.

Al respecto, R. Llinás plantea que un "componente original de la nueva educación Colombiana será no sólo su avanzado manejo de los campos del saber básicos para formar personas pensantes e informadas a nivel internacional, (sino que) será necesario además, su articulación a estructuras educativas locales que no sólo contienen valiosa información para el manejo apropiado de los recursos ambientales, sino que generan las bases de la solidaridad social necesarias para un desarrollo sostenible" (op. Cit 71).

En relaciones de esa naturaleza y magnitud a nivel de la localidad cobra sentido la perspectiva de la Educación como eje del Desarrollo Local que se propone desarrollar la línea en EDUCACION Y DESARROLLO LOCAL.

La democracia, se presenta en forma propicia para la convivencia desde y en la pluralidad y diversidad, para invertir el sentido de lo que simbólica y fácticamente se ha construido en Colombia, convertir en tragedia nuestra mayor riqueza, la diversidad. Así entonces la democracia como forma de gobierno y como estilo de vida posibilita y representa maneras específicas de entender y abordar la educación y al mismo tiempo se constituye en una prioridad de los procesos educativos en tanto generadores y formadores de ciudadanos democráticos.

La visión de la democracia como forma de vida constituye uno de los caminos posibles y necesarios para desarrollar el esfuerzo por formular un nuevo contrato social que se hizo a través de la Constitución Política de 1991, cuyo desarrollo exige la elaboración de un tejido de relaciones y acciones, científicas, económicas, políticas, culturales, en fin... educativas que
promuevan y faciliten un nuevo imaginario y otra experiencia cotidiana. En su sentido amplio, de fronteras, formas, agentes y agencias nuevas, la Educación se convierte en apoyo necesario, para aprender la Democracia como estilo de vida, que derive, potencie y transforme las condiciones propicias de la democracia como forma de gobierno. En esta dirección se estructura y fundamenta la línea en EDUCACION Y DEMOCRACIA.

- En sus concepciones contemporáneas el currículo, ha sido visto con una mirada que trasciende la restricción al plan de estudios. Se entiende más bien como un texto mediador que contiene diversas lógicas organizativas y reorganizativas sobre el mundo social, cultural, productivo y científico – tencológico en un momento histórico dado. El cual plasma además, las representaciones que un grupo humano tiene de la realidad, para comprenderlas, explicarlas o transformarlas y a partir de allí desarrollar propuestas pedagógicas anticipatorias.

Una nueva visión del currículo se constituye posibilidad para generar los currículos integradores que estimulen la creatividad y fomenten las destrezas de aprendizaje, incrementando el nivel general de educación, según señala R. Llinás como prioridad educativa.

La perspectiva es entonces, EL CURRÍCULO COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y CULTURAL, de tal forma que se genere un acercamiento entre los planos de la formulación y de la realización, por vía de la concertación y negociación entre los actores. El currículo deviene así en un proceso investigativo constante, es este carácter el que propicia y desarrolla su condición mediadora.

Fue el abordaje de la educación a partir de estos tres ejes, desarrollo local, democracia y currículo, lo que permitió fundamentar las líneas y encontrar en las discusiones un hilo conductor general, la perspectiva de una educación pensada en y para el desarrollo humano, como se ampliará en el primer capítulo de esta publicación.

Desde este marco de referencia global, los planteamientos centrales de lo que a continuación se presenta, constituyen en parte, los horizontes que se acercaban en la Universidad Católica de Manizales, cuando se dio a la tarea de leer su historia investigativa en el campo de la Educación para continuar trazándole rumbos.

Los horizontes se acercaron por cuanto fue un proceso de elaboración constante y paulatina en el cual las discusiones colectivas a partir de los

---

*Para ampliar este planteamiento puede consultarse el informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo en el análisis de contexto que realiza.
En el proceso de construcción y discusión de las líneas de investigación, el gran horizonte que se nos acercó y al que nos acercamos fue: La Educación en y para el Desarrollo Humano, desde esta perspectiva central se articularon las relaciones siguientes y se leyeron algunos de los desarrollos alcanzados.

En dicha tarea, después de una mirada global del presente y el pasado, se focalizaron tres campos de interés a partir de los desarrollos en procesos investigativos finalizados y su relación con referentes teórico-conceptuales más universales, mediante la elaboración de Estados del Arte en: Educación y Democracia, Educación y Desarrollo Local y Currículo como mediación Pedagógica y Cultural, los cuales se constituyeron en líneas institucionales de investigación.

En síntesis, el presente proceso permitió la mirada crítica de la propia historia académica institucional en estas áreas en relación con el estado del conocimiento general y la investigación nacional y latinoamericana, básicamente, sin desconocer, por supuesto las discusiones en otras latitudes del planeta.

Además, permitió estructurar las líneas institucionales de investigación en educación en las cuales se ubican y significan diferencias y semejanzas teóricas, metodológicas o de intervención entre los diversos programas de postgrado y de formación profesional, actuales y potenciales. De tal manera que progresivamente se vaya organizando la vida académica alrededor de la investigación, como es lo pertinente a la universidad y como lo estableció la UCM para sí misma.

Ello mediante la producción en línea, que significa metafóricamente, producciones sucesivas, relacionadas intencionalmente con un eje central y que puede incluir direcciones diferentes a la progresión recta hacia adelante, puede devolverse, avanzar, hacer espirales, etc., lo clave es que hay un sentido que la orienta. Para ello, la consolidación de grupos de investigación, potenciales miembros de comunidades académicas reconocidas por su producción teórica, constituye un paso indispensable y decisivo para el posicionamiento académico de la universidad, desde la generación de conocimiento.
Con el fin de delinear algunos elementos relacionados con la pertinencia y relevancia social y académica de las temáticas en la formulación de las líneas de investigación, se realizó una mirada rápida y global a algunas agendas de investigación nacionales e internacionales en Educación y Pedagogía y sus prioridades investigativas.

La delineación alude a una revisión somera de algunas prioridades investigativas señaladas para Latinoamérica y Colombia, donde quedan indicadas rutas posibles para explorar luego con mayor profundidad, las alternativas de articulación a proyectos macro en los ámbitos nacional y latinoamericano, así como la vinculación con grupos y comunidades académicas de los mismos órdenes que sean potenciales interlocutores para las líneas institucionales. Por lo tanto la pretensión aquí es ubicar y relacionar las opciones investigativas institucionales con referentes más amplios en términos de agenda, que genere una noción macro para analizar, focalizar, y desarrollar en profundidad por cada línea de acuerdo con las preguntas iniciales que se ha formulado y las producciones y proyectos que se desarrollen.

De acuerdo con Sonia Lavin las prioridades en investigación educativa están centradas en grupos de edad, niños, jóvenes y adultos, con las siguientes especificidades:

- En niños la investigación deberán centrarse en:
  - Las necesidades y oportunidades educativas que se ofrecen a los niños discapacitados.
  - Investigaciones evaluativas de alternativas exitosas en el campo de la educación básica; desarrollo de experiencias que articulen estrategias de educación formal, no formal e informal; desarrollo, sistematización y evaluación de experiencias diversificadas en torno al rezago educativo.

En esta segunda prioridad se inscriben algunos proyectos de los que realizarán para el doctorado relacionados con las diversas líneas y especialmente relacionados con el eje cafetero; la diferencia es que no se centran exclusivamente en niños.

- La investigación en jóvenes y adultos requiere:
  - Investigación básica sobre las estrategias de aprendizaje de adultos.

---

* Para ampliar las referencias a las líneas, en cada uno de los capítulos se presenta la estructura parcial que atiende entre otras cosas a los interrogantes iniciales de los que parte. La referencia a las agendas aquí es más enunciativa para identificar puntos de encuentro. Se indican temáticas de algunos proyectos que completen la relación con las líneas en forma general.
* La autora realiza un estudio de Educación y Desarrollo Humano en América Latina; desde allí propone algunas posibles líneas prioritarias de investigación.
- Diseñar, consecuentemente estrategias pedagógicas en la línea de una alfabetización urística.
- Diseñar estrategias complementarias, educación básica y formación para el trabajo.
- Evaluación y sistematización de experiencias de educación de adultos.
- Estudio de los efectos de la jornada de trabajo de la mujer rural, urbana e indígena en su vida cotidiana; diagnóstico de las mujeres en situación de riesgo.
- Estudios exploratorios sobre mujer y trabajo, destacando tecnologías, formas y modalidades de la inserción de la mujer en el mercado laboral.

A este nivel se han iniciado y realizado desde la líneas en EDUCACION Y DESARROLLO LOCAL Y CURRÍCULO COMONEDIACION PEDAGÓGICA Y CULTURAL, trabajos sobre ciudad educadora y perspectivas pedagógicas y propuestas curriculares en educación básica, media y universitaria, que se encaminan a lecturas y comprensiones de la realidad local, curricular.

En lo que respecta a adultos la línea de mediaciones pedagógicas y curriculares tiene especial interés programas de educación formal y no formal para adultos, sus desarrollos, potencialidades y proyecciones.

La línea de EDUCACION Y DEMOCRACIA, ha desarrollado proyectos en la perspectiva de comprensión, generación y transformación de formas educativas y de construcción de civilidad con Jóvenes y Adultos a nivel municipal o en proyectos interinstitucionales.

En educación rural, sin énfasis en mujer, se está trabajando en la concertación de un macroproyecto que articula intereses de las cuatro líneas.

A nivel nacional Herrera M.C. (1993), citado por Sandoval (1998: op. Cit.), "establece cuatro grandes campos de investigación con preguntas específicas para cada uno ellos", los campos son:

- Gestión para el logro de la Calidad y la Equidad
- La Educación y las Nuevas Demandas de la Economía, la Sociedad y la cultura.
- La gestión y procesos pedagógicos para mejorar la calidad de la Educación en la Investigación Escolar.
- Las condiciones institucionales para la producción, difusión y uso de la Investigación Educativa en la formulación e implementación de políticas.

Estos campos precisan y agrupan temáticas de las indicadas por Lavin para
grupos de edad y al mismo tiempo facilitan una movilidad mayor en términos conceptuales y de espectro de análisis, aunque no se precisa, es de esperarse que cada contexto particular a través de los problemas específicos, indique la pertinencia de abordaje por grupos de edad, por género, por grupos sociales u otro que para cada caso se considere relevante y coherente en lo teórico y lo metodológico.

En el ámbito nacional, el punto de referencia por las búsquedas concertadas que ha realizado es el Programa de Estudios Científicos en Educación de COLCIENCIAS, en el cual se indican como grandes líneas de acción: Educación y Pedagogía y Educación y Sociedad. Con los siguientes ejes temáticos:

- Educación Superior
- Educación No Formal
- Aspectos Pedagógicos
- Calidad, Equidad y Eficiencia Interna
- Gestión y Descentralización
- Relaciones entre sociedad y Educación

De manera más particular, al menos en la formulación inicial, se encuentran temáticas y campos generales potencialmente relacionados con las preocupaciones investigativas de la U.C.M. en las tres líneas. De acuerdo con los proyectos concretos y sus énfasis podrían inscribirse en una de las dos propuestas macro de COLCIENCIAS, Educación y Pedagogía y Educación y Sociedad.

Siendo prioritaria una revisión más a fondo, sobre todo, confrontando problemáticas, perspectivas y posibilidades de interacción, una cosa queda clara por ahora: Los objetos de las líneas de investigación, constituyen parte de las preocupaciones no sólo institucional y regionalmente, sino a nivel nacional y latinoamericano.

Es prioridad y criterio de acción futura de cada línea de investigación, ubicar los grupos de investigadores e instituciones más relacionados con su temática específica para consolidar los contactos que faciliten la incorporación a comunidades académicas establecidas, disminuyan la duplicación de esfuerzos y coadyuven en la generación de proyectos de mayor impacto social en el marco de las agendas indicadas.

En síntesis la finalidad del presente trabajo fue:

En el orden de lo general para:

1. Reconfigurar la práctica investigativa de la Universidad Católica de
Manizales en el área de Educación para los próximos cinco años, a partir de la organización del trabajo correspondiente entorno a tres líneas de investigación.

2. Perfeccionar y consolidar el soporte investigativo de la Universidad en el área de Educación, a través de acciones de formación y perfeccionamiento de docentes con funciones investigativas congruentes con las necesidades y requerimientos de las tres líneas de investigación.

En el orden de lo específico para:


2. Identificar y reconstruir críticamente el estado actual de la discusión teórica, la investigación y la discusión de coyuntura en las temáticas propias de las líneas de investigación planteadas.

3. Identificar las posibles articulaciones en cuanto a tendencias teóricas y metodológicas de la producción investigativa ya realizada y proyectar a partir de ello la producción nueva, en los diversos niveles y programas de la universidad, interesados en las temáticas educativas propias de las líneas de investigación propuestas.

Los elementos teóricos centrales que articulan las líneas y que fueron emergiendo durante el proceso, se presentan para la discusión, en el primer capítulo en su relación global y en sus desarrollo específicos, cada línea desarrolla lo propio, de tal manera que susciten algunos aspectos problemáticos, que puedan ser abordados con los proyectos de investigación o que señalen la pertinencia de establecer otro tipo de relaciones conceptuales.

El texto en general se organiza en cuatro capítulos así:

Capítulo 1: LA EDUCACION EN Y PARA EL DESARROLLO HUMANO, se organiza en las siguientes partes:

- Desarrollo Conceptual de algunas premisas que fundamentan la perspectiva propuesta.

Se parte de la noción de educación en y para el desarrollo humano, en la cual se requiere encontrarle un nuevo valor al proceso educativo y comprender que en él, lo humano cobra relevancia y sentido tanto en la formalización de
sus fines y concepciones, como su realización efectiva a partir de condiciones simbólicas y materiales. Se desarrollan y plantean elementos y relaciones entre las diversas categorías que constituyen la red de articulación de las líneas.

- Presentación global del proceso metodológico seguido para la realización de la investigación sobre Estados del Arte en tres campos de la Educación.

Se indica la ruta seguida a partir de una lógica temática donde teniendo como base una categorías centrales se estructuró y desarrolló el rastreo bibliográfico que condujo a los Estados del Arte como parte de la fundamentación de las líneas.

Se describen las cinco fases del proceso con sus etapas, organizativa, descriptiva, de configuración teórica, reconfiguración de la práctica investigativa y validación de la consistencia interna.

Finaliza esta parte, con la presentación de los modelos conceptual, organizativo, de gestión académica y administrativo con los cuales se indican las rutas posibles para las líneas durante los próximos cuatro años de tal manera que puedan progresivamente constituirse en ejes articuladores de la vida académica de la universidad en el campo de la Educación involucrando diversos niveles educativos desde la Formación Profesional hasta el doctorado, cada uno con las características investigativas que le corresponde y con la certeza que cada vez más debe promoverse la investigación docente que articule trabajos de grado.

- Apéndices, En el 1 se señalan las metas generales previstas para cada una de las líneas durante cuatro años de vigencia. Finaliza con la presentación de la ruta crítica general que abarca aspectos de los modelos conceptual, administrativo, académico y organizativo.

En el 2 se presenta de manera global, el contexto institucional de la presente investigación. Las condiciones previas que enmarcaron la realización del presente trabajo y algunas proyecciones.

En el 3 se encuentra la conceptualización básica sobre Estado del Arte, que orientó todo el proceso.

Capítulo 2: LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACION Y DEMOCRACIA:

- Introducción y Estructura general de la línea: En esta parte se introducen elementos generales relacionados con el documento en forma global y se presenta la estructura general de la línea en lo relacionado con objeto de estudio propósitos, estrategias, objetivos y algunas preguntas a las que intenta responder.
- **Nociones preliminares y antecedentes de la línea**: Se indican elementos conceptuales globales relacionados con la democracia y se presentan antecedentes investigativos nacionales e institucionales de la línea.

- **En busca de nuevos sentidos para la democracia**: Desarrolla las categorías centrales alrededor de las cuales se desarrollan cuatro proposiciones básicas: dos opciones para entender la democracia, lo público y lo privado como escenarios para la realización de la democracia, la democracia un entrelazado de discursos y prácticas de lo público y lo privado y la democracia se aprende.

- **Reconfiguración de la práctica investigativa**: Sistematiza los trabajos de investigación relacionados con el área y considerados más significativos, en la Especialización en Educación en Derechos Humanos. Se aborda mediante el análisis de: aporte teórico, aporte metodológico, calidad del desarrollo temático, horizonte de trabajo.

El capítulo finaliza presentando el mapa conceptual de la línea y una síntesis de los proyectos que inscritos en la línea, se encuentran actualmente en curso.

**Capítulo 3: LINEA EDUCACION Y DESARROLLO LOCAL.**

- **Conceptos básicos de la línea y estructura general**: Se presentan elementos conceptuales globales y de la línea y se precisa objeto de estudio, propósitos, estrategias, objetivos de conocimiento y posibles problemas de investigación.

- **Aportes conceptuales para la discusión teórica**: Se desarrollan aspectos teóricos centrales de la línea relacionados con el contexto mundial de políticas de desarrollo, la planeación más desarrollo, la dimensión regional y la dimensión local.

- **Temas relacionados con la línea**: Indica temáticas relevantes en el campo de Educación y Desarrollo Local, como: el proyecto municipio saludable, la planificación participativa, la formación ciudadana, la negociación y concertación en procesos de pacificación, la educación para la democracia y los derechos humanos, la educación ambiental, la educación para el desarrollo social y educación para el desarrollo humano y desarrollo organizacional.

- **Una agenda de investigación en Educación y Desarrollo Local**: Se focalizan algunos ejes y temáticas específicas susceptibles de ser abordadas en la línea.
- **Estado de la práctica investigativa:** Sistematiza los trabajos de investigación relacionados con el área en la Especialización en Planeamiento Educativo y se indican además aquellos considerados más destacados. Se aborda mediante la Elaboración de RAES que incluye autores, título, extensión, palabras claves, descripción, categorías claves, metodología, conclusiones, referente teórico.

El capítulo finaliza con la presentación del mapa conceptual de la línea.

**Capítulo 4: LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EL CURRÍCULO COMO MEDIACIÓN CULTURAL Y PEDAGÓGICA:**

- **Introducción y Estructura general de la línea:** En esta parte se introducen elementos generales relacionados con el documento en forma global y se presenta la estructura general de la línea en lo relacionado con objeto de estudio propósitos, metas, objetivos y problemas a los que intenta responder y definición de la categorías el currículo como texto y el currículo como mediación.

- **Antecedentes:** Se indican antecedentes de tipo teórico relacionados con el currículo y sus formas de abordaje.

- **El currículo como mediación cultural y pedagógica:** Se señalan y desarrollan las tesis centrales relacionadas con el currículo, la ubicación de la problemática, la definición del currículo, el currículo como mediación cultural, la investigación del currículo, pedagogía y currículo, el discurso pedagógico, los enfoques pedagógicos, el currículo propiamente dicho, los códigos curriculares, la relación entre currículo, conocimiento e interés y diseños curriculares.

- **Tendencias en la Educación de Adultos en América Latina:** Incluye elementos relacionados con: aspectos sociales, económicos y políticos de la educación de adultos, currículo como reproducción cultural y social, la investigación como elemento focal en el proceso de construcción de la calidad de la educación de adultos.

- **Estado de la práctica investigativa:** Sistematiza los trabajos de investigación relacionados con el área en las Especializaciones en Gestión Curricular e Innovaciones Pedagógicas y Curriculares y se indican además aquellos considerados más significativos. Se aborda mediante un análisis del referente teórico y la precisión de los aportes específicos que hace a la línea de investigación.
El capítulo finaliza con la presentación de los modelos administrativo, de gestión académica y orgaizativo, específicamente para la línea. Incluye también el mapa conceptual de la línea.

Hasta aquí las rutas estan trazadas y los caminos se están haciendo, pero sobre todo, en la perspectiva de una educación que ve al hombre como proyecto y no como proceso, no se quiere iniciar y desarrollar este trabajo con el concepto de proceso, sino con el respeto y convicción que genera, lo inacabable, cual es, lo humano, es desde aquí donde se tejieron las redes básicas para la estructuración de las líneas institucionales de investigación en Educación¹⁰.

Gloria Clemencia Valencia González

¹⁰ El contexto institucional interno para la realización de este trabajo, aparece en el apéndice 2 del presente texto.
CAPITULO I

LA EDUCACION EN Y PARA EL DESARROLLO HUMANO

Gloria Clemencia Valencia González
CAPÍTULO I

LA EDUCACION EN Y PARA EL DESARROLLO HUMANO

Se propone una perspectiva de comprensión del desarrollo humano como fuente y sentido de la educación desde la fugacidad y fragilidad de los seres humanos, que construyen, formulan y reformulan las instituciones locales y globales que internaliza y con las cuales se relaciona. Toma distancia de análisis deterministas de la globalización política, económica y cultural, según la cual la desterritorialización de tales dimensiones genera consecuencias ineludibles para los diversos grupos humanos, por lo tanto la única alternativa pareciera ser la democracia liberal (no las democracias con sus diversas expresiones), el capitalismo salvaje a partir de políticas neoliberales y una cultura tan global que no admite raíces ni singularidades.

El núcleo problemático central de esta propuesta es entonces, El problema político del Desarrollo Humano en trance de una mediación dialéctica entre el proyecto educativo y el proyecto cultural. Las concepciones sobre Educación en y para el desarrollo humano como atmósfera y horizonte de sentido respectivamente, se viabilizan y concretan en cuatro proyectos: Educativo, Cultural, Político y Económico, mediados por la praxis como acción realizativa que media las tensiones y desigualdades entre uno y otro proyecto.

Los proyectos cobran vida en formas de sentir, conocer, pensar y actuar, buscan atender y soportar los aprendizajes básicos como prioritarios para modelos de desarrollo centrados en los sujetos y apoyados en mediaciones de diversas condiciones, cualidades y cantidades.

Así, el foco de atención es la generación de desarrollo local y regional como escenarios geográficos y simbólicos en los cuales se experimenta y concibe la globalidad. Además el desarrollo local es la condición propicia para garantizar reales procesos de descentralización política, económica y administrativa.

UN HORIZONTE COMO NORTE Y FUENTE PARA NUESTRA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA: LA EDUCACIÓN EN Y PARA EL DESARROLLO HUMANO

El desarrollo humano, desde su naturaleza misma como construcción permanente a lo largo de la existencia, es campo transdisciplinario, heterogéneo, heterocrónico, mediado por la historia y la cultura, estrechamente relacionado con necesidades humanas, ligado a sensaciones, expresiones y racionalidad distintas que conforman la cultura. De allí su complejidad y carácter frágil que obliga a buscar más que características y contenidos específicos, claves y categorías de lectura que permitan comprenderlo.
Respecto a las líneas de investigación en Educación, el Desarrollo Humano se convierte en articulador por cuanto se presenta como un proceso histórico/social necesario para la realización de los seres humanos. Educación en el Desarrollo Humano, al mismo tiempo es horizonte de sentido, Educación para el Desarrollo Humano.

Tal noción es central en todas las líneas, en la medida que cada una de ellas se ocupa de pensar la persona y sus relaciones con sigo y con otros en distintos escenarios, con distintos fines y resultados, pero siempre en la perspectiva de su realización y proyección. Conceptualmente todas, se ocupan de analizar necesidades humanas¹, por cuanto este concepto de necesidad permite referir carencias y potencias a la hora de pensar el desarrollo de los seres humanos.

Mediante la educación se crean atmósferas, climas, condiciones simbólicas, sociales y materiales que facilitan y generan formas específicas de desarrollo de los actores involucrados directa e indirectamente; en esa atmósfera tienen cabida conceptual y concreciones específicas, las condiciones de productividad, sostenibilidad, equidad y potenciación, que señala el PNUD en su informe anual 1996:

"En el desarrollo humano se analizan todas las cuestiones sociales -sean éstas el crecimiento económico, el comercio, el empleo, la libertad política o los valores culturales, desde la perspectiva del ser humano... La verdadera riqueza de un país está constituida por su pueblo, tanto hombres como mujeres. Y el propósito del desarrollo es crear un ámbito posibilitante para que las personas disfruten una vida larga, saludable y creativa"(PNUD :16).

Tales condiciones se conciben y construyen de diversas maneras y se hacen evidentes mediante hechos, datos, situaciones e informaciones, que cada cultura interpreta según sus propias particularidades. Estas condiciones de productividad, equidad, sostenibilidad y potenciación facilitan en parte las aspectos externos e internos al sujeto que propician la creación de atmósferas² en los escenarios-ámbitos en los que se hace posible el Desarrollo Humano.

Este es inicialmente un proceso histórico-social tendiente a fines, que se hace realiza y materializa en las historias individuales y colectivas de los sujetos. Ahora bien, la atmósfera se constituye en lo que el proceso histórico-

¹ De acuerdo con el planeamiento de Max Neef, se hace alusión aquí a las necesidades extendidas como potencia y como carencia, en una relación de interdependencia; eso significa que se haya optado por el paradigma del desarrollo a escala humana sino que se retome el concepto particular.

² El sentido de atmósfera significa para este caso condición evolvente que por su característica gasosa permite todo y al mismo tiempo es difícil de aprehender y apreciar.

Capítulo 1. La educación en y para el desarrollo humano

23
social-teleológico tiene de VIDA circunstancial, cotidiana, pulsante, como imaginaria. Los procesos educativos por tanto, están llamados a ser generadores y protectores de las atmósferas posibles en el espacio vital, en la medida que las interacciones de los sujetos entre sí, con ellos mismos y con los objetos generan progresivamente esa atmósfera, sin embargo, como estado gaseoso, ella no es permante e inmutable, sino cambiante, a veces fugaz y difusa, allí radica su carácter histórico-social y cultural.

Se educa para el desarrollo de los sujetos para construirse a sí mismos individual y colectivamente; en la medida que el sujeto es el fin mismo de la Educación, allí radica el valor de educar, no sin olvidar que como generadores de ámbitos, esos sujetos, en el imaginario educativo crean la atmósfera, aquello que de gravedad y levedad tienen sus espacios, sus tiempos, sus relaciones. Por ello son generadores de formas concretas que comparten entre sí los mínimos, no los máximos, es decir, aquellas condiciones básicas que hacen posible, viable y necesaria la interacción para producir los ámbitos, elaborar y reelaborar las atmósferas en cambio constante, donde se conjuga la igualdad esencial con la diferencia inherente.

Al decir de Fernando Savater (1991), la educación en una democracia tiene como sentido escencial formar (sujetos) autónomos que puedan asegurar la continuidad y viabilidad de sus libertades. Propone el autor una educación humanista que "no es identificar al neófito con dogmas inamovibles o formas de ser eternas sino enseñarle a cambiar sin desmoronarse, sin culpabilizarse y sin perder capacidad para seguir inventándose una buena vida" (op. Cit: 176). Savater, en fin, propone una autonomía crítica simbólica, gracias a la cual los individuos en sociedad establecen unas relaciones responsables, justas y equilibradas, igualitarias, tendientes a paliar los excesos propios de una institucionalidad que por ordenada, que por segura de sí, se lanza antilibertariamente al desarrollo económico, "al progreso".

Se trata de una educación que genere condiciones para que el sujeto pueda ser y hacer en coherencia con lo que descubra de sí mismo en su relación con los otros, ejerza su libertad y singularidad y desarrolle la creatividad. Así, si la educación modernizante, lo es por instituir la libertad política, democrática y no tanto por contribuir a la flexibilización del mercado económico, al aumento de la productividad.

El sujeto aprende y aprehende que el conflicto y la diferencia son parte constituyente de la existencia humana, tanto como el cambio, de tal manera que es su abordaje y las mediaciones que se dan en su resolución, lo que...

---

1 El autor emplea el término individuo; sin embargo aquí se cambia por sujeto por considerar que como categoría se diferencia de individuo en la medida que responde a su naturaleza biológica y particular, pero también que en su carácter de mezclamiento de múltiples componentes, puede tomar conciencia de sí mismo a través del lenguaje, es subjetivo, tiene libertad y está ligado a la incertidumbre. Sólo "la incertidumbre paciente de la educación democrática" favorece las pretensiones de libertad. Fernando Savater."
permite construir y globalizar no sólo la economía sino el encuentro humano en la diversidad y desde ella. Pues, en el mundo actual, es dentro del marco de la relación de los sujetos con ciertas formas de economía y de tecnología, de organización política, donde podrán ellos ser autónomos crítica y simbólicamente, según disposiciones jurídicas y constitucionales de posibilitación y potenciación de la subjetividad y la intersubjetividad.

Los sujetos tienen y son la conjugación de múltiples esferas⁵, articuladas alrededor de la existencia biológica pero no agotadas en ella, son cognoscentes, comunicativos, lúdicos, afectivos - morales, trabajadores y políticos. Es la conjugación en las concepciones y expresiones de tales esferas lo que hace singulares y al mismo tiempo lo que les recuerda y posibilita la interacción y experiencia vital con otros. La singularidad, la autonomía personal,y, la autonomía crítica son el logro que se alcanza al liberarse de los límites biológicos, de los límites sociales e institucionales, de los límites económicos, en orden a la asunción crítica, responsable de las reglas que regulan la vida, la sociedad.

Así, la noción de esferas actúa como dimensión que cada cultura en un momento histórico determinado llena de sentidos y significados, allí radica su riqueza, no se trata de una relatividad absoluta sino del reconocimiento de las variaciones y diversidad individual y grupal como características propias del desarrollo humano. Por ello, aunque es posible generar indicadores básicos que permitan hallar explicaciones en relación con condiciones de los sujetos y las colectividades⁶, siempre queda un importante espectro de análisis y resolución que impele a la creación de indicadores cualitativos cada vez más refinados para la comprensión de tal desarrollo, que conduzcan a promover condiciones a los sujetos en calidad de generadores de su propio desarrollo y acreedores de condiciones sociales, materiales y simbólicas para lograrlo.

Sin embargo, este sujeto de la educación, su concepción y análisis han variado sustancialmente. Aquí son pertinentes los planteamientos de Germán Muñoz en sentido de que, "la noción de sujeto se ha construido históricamente en relación con otros conceptos: el sujeto se ha pensado a través de su relación dicotómica con el conocimiento (sujeto pensante-objeto), con la sociedad - historia (sujeto - sociedad, sujeto histórico, dominador o dominado) y con el lenguaje (sujeto - predicado) y es precisamente en éstas áreas donde se han producido los momentos de crítica a la noción de sujeto en que se funda el pensamiento contemporáneo" (Muñoz 1995: 74).

---

⁵ La palabra según se refiere a relación indudable con las condiciones sociales, más no a dependencia determinista de ellas.

⁶ El concepto de esferas del desarrollo y sus características han sido desarrolladas por Carlos Arturo Sandoval y otros, en la propuesta: EL DESARROLLO HUMANO UN PUNTO DE VISTA ALTERNATIVO CINDE 1994.

⁷ Al respecto puede consultarse el informe anual del PNUD, donde se trabaja, desarrollo y analiza una concepción de desarrollo humano en la cual se reúnen "la producción y la distribución de productos y la ampliación y aprovechamiento de la capacidad humana" (1995).

Capítulo 1. La educación en y para el desarrollo humano

25
Una opción para pensar al sujeto es a través de sus mutaciones, movilidades e inestabilidades, es comprenderlo algo así como una nube que se muestra gaseosa, opaca, no evidente; eso es quizá, el sentido que Fernando Savater da a la subjetividad en el plano vital de la Educación, en tanto que ella apenas potencia, posibilita, realiza paulatina, lentamente, las pretensiones de autonomía. No es en el agregado de una educación populista o paternalista que se propicia una atmósfera de Desarrollo Humano, sino en la incertidumbre, grave, leve, a veces, de lo subjetivo - intersubjetivo.

Este concepto de sujeto se hace coherente con el planteamiento del desarrollo humano como atmósfera en la educación, pareciera que es demasiado inaprensible el desarrollo como atmósfera y el sujeto como nube; sin embargo es aquí donde cobra sentido aquello de que es necesario más que definirlos y llenarlos de contenido a priori, hallar categorías que permitan comprenderlos siempre desde la perspectiva de su temporalidad y fragmentación, de su territorialidad y geografía abrupta.

Esta búsqueda constante por la aceptación de tal perspectiva, conduce por un lado a la incertidumbre como compañera inseparable que ha de ser admitida y reconocida, por otro a la necesidad de una pregunta constante por el tipo de sujeto que se considera fin último de la educación.

Cabe aquí una pregunta: ¿por qué aparecen pertinentes las nociones de equidad, sostenibilidad, productividad y potenciación propuestas por el PNUD como coadyuvantes para el logro de la atmósfera del desarrollo humano? Las nociones de equidad, sostenibilidad, productividad y potenciación, pueden estar relacionadas con intereses de orden político y económico, más que con intereses de concepción y comprensión, sin embargo, a riesgo de parecer simplista, vale anotar que aquí se retoman no como contenidos sino como principios⁷ que garanticen el carácter envolvente de la atmósfera sin definir de una, casi para siempre y para todos, sus componentes en cantidad y cualidad.

La historia reciente cuenta con varios ejemplos de las implicaciones que han tenido para los diversos grupos, análisis en donde el desarrollo de unos grupos o naciones es considerado modelo para otros y como resultado, los desarrollos no se igualan y siempre unos están en atraso con relación a sus referentes. Por ello, la noción de principio se hace cada vez más válida, en tanto se trata de generar a los sujetos individuales y colectivos, en sus particularidades compartidas y específicas las condiciones para conservar, mantener y relacionarse con lo humano y lo no humano⁸, para que tengan las mismas

---

⁷ Se considera principio aquello que orienta acciones, determina condiciones y favorece decisiones en torno a algo.
⁸ Aunque, el profesor Savater al indagar la cuestión de lo humano, de las humanidades, se pregunta ¿hasta dónde es posible mantenerse en la separación entre aquello que es humanístico y lo que no es humanístico?, siendo que contemporáneamente el desarrollo económico y científico - tecnológico se postulan como reguladores de las acciones humanas, e invaden por lo mismo las esferas éticas, éticas, políticas, ¿cómo entonces seguir diferenciando lo humano de lo no humano?
oportunidades en todos los sentidos, para que produzcan aquello que les garantice además de sobrevivir, generar sentidos, pertenencias y reconocimiento, en fin... que puedan trascender sobre sí mismos potenciando lo que son.

Se hace referencia a los sujetos como agentes de su propio desarrollo en tanto se reconocen sus potencialidades, artículadas, relacionadas, reguladas, a veces, por las estructuras económicas, políticas, sociales, manifestadas en los estados y las instituciones que conforman las naciones donde sujetos y grupos tienen su espacio vital, de tal manera que se generan múltiples tensiones como condición inherente y necesaria de tales relaciones. Algunas tensiones han sido señaladas por Jacques Delors⁹ así:

- tensión mundial - local
- tensión universal - singular
- tensión tradición - modernidad
- tensión largo plazo - corto plazo
- tensión indispensable competencia e igualdad de oportunidades
- tensión desarrollo de los conocimientos - capacidades de asimilación del ser humano.

Más que desarrollar cada una de ellas, su pertinencia aquí, está dada por el reconocimiento de su multiplicidad y la necesidad de aprender a convivir en ellas, abordándolas en cada situación particular de manera que favorezcan y reconozcan a los sujetos involucrados, sin permanecer en un intento por conceptualizarlas o por superarlas definitivamente, por cuanto es probable que siempre aparezcan de nuevo con otras dimensiones y características, incluso probablemente en la medida que se complejiza la socialidad, ellas se complejicen también.

Se ha establecido la relación Educación - Desarrollo Humano por considerar que ella, como proceso socializador por excelencia tiene como fin en sí mismo a la persona humana y que otras dimensiones como la económica, la política y la transversal cultura, conforman una red de relaciones que de alguna manera atienden a los sujetos sea porque se ocupan de sus condiciones materiales de vida, de sus relaciones y la forma como las regula, o de las validaciones y replanteamientos que hace de la tradición.

La persona es fin en sí misma se afirma con frecuencia, sin embargo las mediaciones tangibles o virtuales en los procesos educativos, hacen sentir que la persona se convierte en medios y que las mediaciones pasan a ser

---

⁹ El autor, presidente de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI de la UNESCO, señala que tales tensiones aunque no son nuevas, deben ser afrontadas para superarlas mejor. Nuestra posición es que su vigencia es evidente pero que no se trata de superarlas por cuanto su existencia es motor de búsqueda, consideramos que de lo que se trata es de focalizarlas y tener diferentes planes de resolución en casos y contextos específicos. Es probable que con el devenir histórico del próximo siglo antes que desaparezcan aparezcan otras.

Capítulo 1. La educación en y para el desarrollo humano

27
fines. De todas maneras, tampoco se generan para la producción exclusivamente, en tanto los productores son personas y ellas además de producir objetos materiales, bienes y servicios, producen sentidos alrededor de lo que hacen y consumen, en consecuencia siempre son el eje de realización, aunque no siempre de concepción como es lo deseable.

La Educación en proporción a que instaura procesos y determina fines para el desarrollo humano, se mueve, por ende, entre el campo de las realizaciones (materiales, históricas, sociales) y las idealizaciones (también en los mismos órdenes). En esas dimensiones, la producción educativa, más que material, es cognitiva y simbólica, crítica.

A nivel de Educación se han señalado debilidades o vacíos que hoy la historia convoca para fortalecer o reconducir, así lo plantea Savater cuando afirma que se debe vislumbrar el sentido\(^{10}\) de la Educación y que este es sobre todo “conservar y transmitir el amor intelectual humano” (op. Cit 180) con el fin de “fomentar el desarrollo de la mundialización humanista actualmente postergada”. El sentido de la educación deviene sentido de la vida, y en su complejidad (el sentido es un sistema de componentes dialécticos) constituye el CAPITAL CULTURAL, SIMBOLICO de la HUMANIDAD. El sentido - sentidos, universal - particular, de la educación, de la vida, intervienen la economía, la ciencia y la tecnología en cierta coexistencia negativa, no objetiva, no neutral, sino crítica, problémica.

Al compartir con Savater la posición de mundialización humanística como preocupación generalizada por las condiciones que hacen humanos a los sujetos humanos, se considera que la perspectiva de su afirmación puede ser complementada, ya que no se trata exclusivamente de conservar y transmitir, sino de crear y recrear, pues la naturaleza simbólica del sujeto le hará de suyo recrear esa comprensión y afecto a su propia escencia. De otra parte además de intelectual es toda una experiencia lúdica y estética que no exclusivamente racional. Ciertas comprensiones y expresiones de las relaciones humanas escapan a miradas intelectuales, sin embargo, no sólo se generan sino que median dichas relaciones.

La globalización de la preocupación humanista, es señalada por Savater como elemento faltante en el proceso de globalización generalizada que se está viviendo tanto en la economía, como en la política, en las relaciones entre sujetos y las ciencias, es decir, una perspectiva con límites y fronteras tan difusas que la tensión\(^{11}\) global/local, será referente obligado para cualquier análisis y relación no sólo hoy sino en el próximo siglo.

\(^{10}\) El autor indica que buscar el sentido de algo “es pretender acercar su orientación propia, su valor intrínseco y su significado vital para la comunidad humana” (Savater 1991:179)

\(^{11}\) Se plantea como tensión aquella relación interactiva entre dos polos diferentes (que no necesariamente opuestos), que tienen identidad propia y no necesariamente se oponen. Es en el espacio de su interacción donde se producen los análisis porque de otro modo se estaría abordando sólo uno o se estaría oponiendo y la riqueza está en la relación que tienen. Por lo general la tensión no tienen un plano de resolución sino que son referencia de estudio

**Capítulo 1. La educación en y para el desarrollo humano**

28
La preocupación humanista también sería globalizable, teniendo en cuenta que son los sujetos humanos quienes realizan todos los demás procesos de globalización. La globalización humanista, interdisciplinariamente procurada, resta importancia de suyo a la distinción entre lo que es humano y lo que es no es humano, hace énfasis en el carácter humanístico implícito de la Economía, la Ciencia, la Tecnología, con lo que la Estética, la Ética y la Política son elementos constitutivos de este sistema y no marginales.

Pensar pues una Educación en el Desarrollo Humano implica más que prescribir y describir conductas, procesos o contenidos, hallar, emplear y redefinir, formas interpretativas de las expresiones, comprensiones y proyecciones del desarrollo de los sujetos en su historia particular y general.

Las expresiones comprendidas como evidencias, como hechos, sucesos u objetos materiales alrededor de los cuales se construyen realidades en posibilidad múltiple proporcional a los sujetos que las elaboran. Las comprensiones, íntimamente relacionadas con tales realidades y referidas a los procesos simbólicos que las personas construyen, deconstruyen y reconstruyen constantemente, por medio de las cuales más que representarse la experiencia la dotan de sentido y de significado. Las proyecciones vistas en sentido prospectivo llevan consigo análisis, perspectivas y decisiones sobre las condiciones políticas, económicas, culturales y educativas que median la experiencia de los sujetos en un sentido simultáneo, relacional no necesariamente lineal de pasado, presente y futuro, por cuanto los desarrollos individuales y colectivos, macro y micro son desiguales. Se trata por lo tanto de generar construir alrededor del desarrollo humano "guías someras" para mediar sus realizaciones, interpretarlas y potenciarlas.

La Educación para el Desarrollo Humano, implica trazar, respetar y promover ciertos principios que actuando como guías orientadoras de la praxis coadyuven en la generación de las condiciones propicias para que los sujetos alcance el máximo posible de desarrollo de sí mismos en la tensión jamás resuelta, latente y persistente entre individuación y socialización que caracteriza la existencia humana.

No se trata de una relación excluyente sino tendiente mutuamente en la cual la experiencia constante de uno y otro proceso nos fortalezca cada vez, facilitando y generando condiciones propicias para ser más personas en la apertura a otros.

Es precisamente en esta tensión donde afloran los conflictos como condición necesaria para la dinámica humana, por cuanto una hipotética ausencia de ellos implicaría un estancamiento, bien por la preponderancia de los sujetos sobre el colectivo o bien del colectivo sobre los sujetos en sentido contrario. De tal manera que antes que resolverse, los conflictos relacionales pasarian

Capítulo I. La educación en y para el desarrollo humano

29
a ser luchas más o menos represivas y violentas para mantener un supuesto orden.

Concebir la Educación en y para el desarrollo humano, como atmósfera y horizonte de sentido respectivamente, implica trazar rutas en las dimensiones de la idealización y de la realización. La primera como referida a las concepciones, proyecciones, teologías de la experiencia humana dibujadas individual y colectivamente. La segunda, de la realización, referida a las condiciones materiales y actos realizativos conducentes a fines, experimentados en escenarios de encuentro que posibiliten la concentración y la negociación para regular la convivencia.

Para ello se propone agenciar varios proyectos que eviten permanecer en el plano de la abstracción. Se trata de concebir, comprender e impactar proyectos que concreticen las perspectivas de relación teórico – conceptual propuestas en el trabajo interlineas y en la dinámica propia de cada una de ellas, de tal manera que se ligue la producción de conocimiento a las necesidades sociales en: un proyecto educativo, uno cultural, uno político y uno económico.

\[ \text{IDEALIZACIÓN} \]

12 Aquí el proyecto se entiende en dimensión prospectiva y en dimensión operativa, desde las cuales trabajar coordinadamente: no son pasos metodológicos operativos, por cuanto no se trataría de realizar un proyecto por cada uno, sino de articularlos y tenerlos presente como referentes constitutivos. Se trata de pensar la propuesta, el norte; son el fundamento, responden a la pregunta: ¿cual es la imagen de futuro que se quiere construir?
El núcleo problemático central de esta propuesta es:

**El problema político del Desarrollo Humano en trance de una mediación dialéctica entre el proyecto educativo y el proyecto cultural.**

El Desarrollo Humano es un problema político en tanto, según Cassirer, la política se constituye en una de las formas de organización de la existencia humana en común. Lo complementa Savater planteando que es un conjunto de razones para sublevarse o para obedecer, (es) "ejercicio del poder y se ocupa de atajar ciertos conflictos, de canalizarlos y ritualizarlos, de impedir que crezcan hasta destruir como un cancer el grupo social", se constituye en el conjunto de razones para obedecer o para sublevarse (Savater 1992:48)\(^{13}\).

El problema radica entonces en que el desarrollo de los sujetos se genera en la íntima relación de los individuos y la sociedad, y entre los individuos en forma particular. Tal relación implica unas concepciones y prácticas diversas para organizar la vida colectiva, resolver los conflictos, ejercer y comprender el poder. Concepciones y prácticas específicas que generan unos resultados y son fuente de nuevas expresiones para ser afrontadas, las cuales se mueven en el constante devenir de la práxis en la relación con la economía como productora y conductora de condiciones materiales de existencia.

Se genera y existe una relación e intercambio de los proyectos económico y político en un sentido dialéctico, de resolución, no en sentido determinista; lo que se produce entre los dos proyectos es una interacción retante que motiva en cada uno propuestas y soluciones creativas para mantenerse y desarrollarse. Por lo tanto el problema político del desarrollo humano, lo es por el abordaje de la manera estructural y sistémica de las relaciones pedagógicas como re-producción (generativa, no imitativa) de las relaciones sociales.

Esta situación es problemática por cuanto la diversidad de opciones y posiciones, hacen del conflicto el motor cotidiano de la existencia; en él se hacen evidentes no sólo las diferencias, sino la imposibilidad e innecesariedad de eliminarlas. Elio invita a una mirar otra perspectiva alternativa, en trance, pues se pone en evidencia que una mediación busca abrirse paso de legitimación, comprensión y acción. Se da cuenta de un proceso histórico-social, o sea del carácter temporal actual y potente (proyectivo) del desarrollo humano, en la Educación y la cultura. No es gratuito que las producciones que han revolucionado la historia de la humanidad por su aceptación o su Barbarie, hayan marcado rumbos a los mismos sujetos creadores. Por lo

\(^{13}\) Para analizar diversas concepciones de política, puede revisarse el texto de Dowse 1975 capítulo 1 en el cual se muestran múltiples acepciones al definir el campo de la sociología política.

**Capítulo I. La educación en y para el desarrollo humano**
tanto... esa mediación entre los proyectos políticos y económicos en el plano de la realización, movilizan procesos sociales y producen cultura.

La mediación planteada es dialéctica en tanto políticamente, en el orden de la paralelidad subjetividad - intersubjetividad, lo humano se configura en la dialéctica individuo sociedad y autonomía crítico-simbólica en el plano de la culturalidad. Entre uno y otro pone, vehículos, puentes de relación, generadores de marcos y modos políticos indirectos, los cuales cruzan las relaciones y realizaciones de los proyectos como puntos para tejer una red de interconexión.

Se trata entonces, de práxis comunicacionales que relacionan los proyectos cultural y educativo, el primero como potencialidad y posibilidad de construcción de mundos y de obras humanas y el segundo como proceso de formación y socialización que incorpora individuos al grupo y señala formas y concreciones de relaciones colectivas en múltiples escenarios, donde está más presente la diversidad, la diferencia, que la identidad, a la que cabe reconstruir.

Estos cuatro proyectos se relacionan interdependientemente, tienen indicadores que los evidencian y concretan de tal manera que en el plano de la realización pueden analizarse sus rupturas, fragmentaciones y diversidad de resoluciones. Por ello se plantean algunas tópicos de concreción, no sus contenidos y significados específicos, en tanto es allí donde la diversidad emerge como condición necesaria para responder a multiplicidad de miradas, concepciones y praxis alrededor de los mismos proyectos, vemos:

- El Proyecto Educativo se caracteriza por su integralidad, suficiencia, flexibilidad, oportunidad y pertinencia.
- El Cultural porque genera identidad, pertenencia, solidaridad, respeto.
- El político pensado desde la democracia facilita, ejercicio del poder, participación, toma de posición y de decisiones, justicia, relaciones público-privado, libertad.
- El económico se ocupa de la productividad, la equidad, la sostenibilidad y la competitividad.

A menudo se tiene evidencia de los problemas y problematizaciones que emergen en cada proyecto, entre otras razones, porque la política ya no es lo que fué (ahora tiene diferentes tiempos, diferentes espacios, diferentes agentes aquí entran las fragmentaciones) y el Laissez Faire (libre comercio ley de oferta y demanda) del mercado es insuficiente (Lechner y Sauter), ambos mostraron su insuficiencia para las sociedades actuales. Por ello es la

Capítulo 1. La educación en y para el desarrollo humano

32
práxis, la que articula estos dos proyectos político y económico, en cuanto se refiere a la realización, la práxis habla por sí misma, no es una simple resonancia de la teoría (Winfred Bonn), ella coadyuva en la construcción de realidades tan disimilares como los sujetos que las elaboran y dan vida activa a los proyectos antes que compactarlos de manera casi inamovible.

Veamos ahora algunos acercamientos a cada proyecto en particular:

1. PROYECTO POLÍTICO: La democracia, como estilo de vida, como es sistema de pensamiento y acción donde deben abordarse categorías tan importantes como el ejercicio de la libertad y su relación con el poder, en los escenarios de la vida cotidiana. Se trata de crear, leer y realizar un ethos democrático que sustente y posibilite múltiples sentidos en la existencia humana y sus relaciones.

Se parte de considerar el planteamiento de Noberto Lechner (1996:104) referente a que “la política ya no es lo que fue” y se señalan las diferencias en los órdenes de:

- La nueva complejidad social que conlleva dos consecuencias cruciales: de un lado, “la pluralidad de espacios más y más autónomos, regulados por criterios contingentes y flexibles, (que) segmenta los intereses materiales y mina los principios universales que tradicionalmente nos regían y las creencias colectivas que servían de anclaje a las identidades colectivas”. Se generan pequeñas tribus. De otro lado, la multiplicación de lógicas específicas que debilita la unidad de la vida social y parecen anunciar una sociedad sin centro, sin núcleo rector que coordine y regule los distintos subsistemas.

Así las cosas la función integradora y coordinadora de la política en los procesos sociales se pone en jaque, dimensión temporal impone múltiples velocidades y la política no marca el ritmo, hay asintomía estructural entre el desarrollo político, el económico, el cultural y el tecnológico.

- Sociedad de mercado y nueva sociabilidad, esto implica una sociedad con normas, actitudes y expectativas conformes al mercado, lo cual moldea un nuevo tipo de sociabilidad, señala la reestructuración de la relación entre esfera privada y pública y, por tanto, plantea una redefinición de la ciudadanía.

Ya lo plantea García Canclini al indicar que las formas de ciudadanía actuales están organizadas más cerca de las comprensiones y expresiones del consumo en diversos órdenes, que de un proyecto ético o político en el sentido tradicional de propuestas y escalas predefinidas de reflexión ética o de proyectos y relatos aglutinantes.
Nueva relación entre Estado y Sociedad, de tal manera que urge al mismo tiempo que posibilita la reforma y orientación del Estado concebido como la comunidad de ciudadanos. De tal manera que se concilie "la tradición liberal haciendo hincapié en los derechos ciudadanos de cara al poder estatal, con la tradición comunitaria que valora al Estado como totalización simbólica de la comunidad... La pregunta que queda es cómo tal relación adulta entre Estado Ciudadanos se traduce en instituciones y estilos políticos".

Cobra vigencia la definición y redefinición de la relación estado – ciudadanos, tanto como los análisis de las relaciones intersubjetivas en las cuales se van gestando e instalando relaciones políticas diversas en el imaginario y en la acción.

Nuevos procesos de comunicación: "la preeminencia de la palabra, de los grandes relatos y aún de los discursos políticos ha sido desplazada en años recientes por la imagen... Cambian las estructuras comunicativas sobre las que se apoyan tanto las relaciones de representación como las estrategias de negociación y decisión".

Por ello hace ya algún tiempo se viene hablando de videoculturas, de la sociedad transparente (Vattimo) y del mundo como fábula (Germán Rey), propuestas todas que de una u otra forma ponen de relieve el papel de la comunicación y las Nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación en las cuales se generan no sólo formas de ver la realidad, sino realidades en sí mismas forman y conforman realidades simbólicas.

Nuevas incertidumbres: no se sabe con claridad qué realidad se vive, las identidades sociales se fragmentan, reina la incertidumbre. En tal situación se acentúan los consignas, la demanda de estabilidad, más que de cambio social y la demanda de protección, tanto de las condiciones materiales de vida como de la seguridad simbólica normativa.

La incertidumbre se convierte casi en la única certeza, las expresiones y comprensiones sociales se hacen por medios y mediaciones, de tal manera que la tensión tradición – cambio, se hace cada vez más evidente y crucial para el análisis y abordaje de las realidades observadas y construidas.

Las transformaciones de la política, en tanto la política ya no es lo que era, se debilita el lugar central que ocupaba y "se restringe la capacidad política de intervenir en otras áreas, tiene dificultades para decidir el rumbo del desarrollo económico o científico– tecnológico; su pérdida de centralidad se acompaña de informalización política.

Es en este referente de redefinición y reconstrucción del sentido y significado

Capítulo I. La educación en y para el desarrollo humano

34
de la política, desde donde ha de construirse un proyecto político, que a
decir verdad ha de ser más bien un horizonte amplio que permita múltiples
proyectos conjugados y facilite su concreción a velocidades, tiempos y en
escenarios diversos, donde la cotidianidad se convierte en su espacio casi
natural por la mediación tecnológica y la apropiación particular de las diversas
tribus. Es una nueva forma de pensar y hacer política lo que orienta la
construcción de un proyecto político.

Así las cosas, es necesario redefinir el papel mismo de la política y sus
posibilidades de relación efectiva con la economía, la ciencia y la tecnología,
a antes que desaparecer la política requiere un nuevo estatuto.

2. UN PROYECTO ECONOMICO: Este proyecto ha de estar centrado y
expresado en la búsqueda de la equidad de oportunidades educativas, la
sostenibilidad, central en cualquier modelo de desarrollo que se adopte hoy.
La productividad y competitividad como condiciones sine quanon para la
existencia y subsistencia dignas de individuos y grupos en el actual contexto
de internacionalización de las economías.

El desarrollo humano como tal se constituye en fin del desarrollo social, es
decir se hace indispensable pensar modelos de desarrollo humano social,
donde tengan cabida conceptual y desarrollo real para todos y cada uno, los
cuatro componentes que señala el PNUD, productividad, equidad, sostenibilidad y potenciación.

Lo planteó el Dr. Herman Sauter*, el éxito de un Modelo Económico está
enraizado en las condiciones propias de cada cultura.

Lo cual significa que existe entre cultura y desarrollo económico una relación
interactiva en la cual, y contrario a lo que se ha pensado tradicionalmente,
los imaginarios, prácticas y concepciones económicas juegan un papel
importante en la comprensión, incorporación y desarrollo de uno u otro modelo
económico.

Por ello, diversas culturas obtienen diferentes resultados en la aplicación de
un mismo modelo, de tal manera que las aparentes relaciones causa – efecto
(modelo – sociedad) son más bien un complejo con múltiples dispares y no
siempre explícitos componentes.

Además es necesario reconocer que a nivel general el mundo cuenta con dos
opciones para el abordaje y organización de la economía, el neoliberalismo y
e el neoestructuralismo, ambos con fortalezas y debilidades, sin embargo, lo
que interesa para la temática que nos ocupa es que los resultados que
 producen son diferentes y relacionados con la cultura donde se desarrollan.

* En el seminario: tres temas Fundamentales para la Educación en el Siglo XXI. Cultura, Economía y Política. Documento fotocopiado,
a abril 1998.

Capítulo I. La educación en y para el desarrollo humano
En la concepción y abordaje del proyecto económico se trata por tanto de hallar una radiografía básica del mencionado complejo de componentes, de tal manera que las diferencias económicas de los pueblos a su interior, explicables por la misma diversidad cultural, no estén relacionadas con exclusiones, falta de acceso o de equidad de oportunidades. Al contrario, las diferencias han de ser consecuencia de la libertad para elegir entre una gama de opciones posibles.

Para algunas regiones del mundo, Latinoamérica y específicamente Colombia, pareciera que afirmaciones como lo anterior, son más un ideal romántico que una realidad posible. Sin embargo, en la perspectiva de un Desarrollo humano – social sostenible, progresivamente va convirtiéndose en un imperativo, necesario para proyectarse en el escenario del nuevo milenio.

3. UN PROYECTO EDUCATIVO: La educación en su sentido amplio como un conjunto de mediaciones que posibilitan y dan sentido a las relaciones sociales, políticas, económicas, en general... a las relaciones entre personas de acuerdo con los proyectos que proponen y se proponen, abarca todos los aspectos del desarrollo humano. Por lo tanto el proyecto educativo ha de ser suficiente, flexible, oportuno (en el momento adecuado), pertinente, responder a necesidades e intereses (adecuado en lo social, político, en lo individual y en lo colectivo), permanente (que se mantenga en el tiempo).

Dos propuestas plantean puntos de anclaje desde los cuales proponer el proyecto educativo, son ellas, pensar la educación desde la comunicación que propone Jesús Martín Barbero y cruzar educación y cambio social desde la perspectiva de Juan Carlos Tedesco. Ambas son puntos de anclaje por cuanto ese cruce de la educación y el cambio no sólo se facilita por la comunicación sino que lleva implícita la comunicación como mediadora.

Tedesco reconoce que el conocimiento constituye la variable más importante de la explicación de las nuevas formas de organización social y económica y que en consecuencia “los educadores, científicos, intelectuales y todos aquellos que se desempeñan en la producción y distribución de conocimientos tendrán un papel muy importante tanto en la generación de conflictos como en su solución” (1996 :75).

Además, desde el punto de vista de los contenidos “el desafío más importante consiste en evitar que se produzca lo temido por Hanna Arednt, la separación definitiva entre conocimiento y pensamiento. Se trata de definir temas transversales para la educación de tal manera que “defina los conocimientos

**Al hablar de proyecto educativo no se hace referencia al PEI, sino al proyecto educativo que se define en el sistema educativo como tal. Este proyecto socializador que piensa horizontes de formación para los sujetos.**

Capítulo I. La educación en y para el desarrollo humano
y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso debe tener lugar, (es decir), los contenidos de la socialización de las nuevas generaciones y su impacto sobre el impacto de la institución escolar en su conjunto”. En este sentido valdría la pena retomar la necesidad de pensar en tales conocimientos, capacidades e instituciones en sentido plural y cambiante. De tal manera que soporte el riesgo de convertirse en macrorrelato que no logra incluir a los actores, sin pretensión de sistemas articuladores globales, que parecen ser cada vez menos posibles, como estructuras estables y determinadas. Se trata más bien de una perspectiva hipertextual que facilita múltiples caminos, entradas y salidas.

Se requiere por tanto según el mismo autor, “incorporar explícitamente la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje” de tal manera que dada la crisis del estado - nación, la identidad (las identidades a decir verdad), debe ser construida a través de dos temas transversales:

- la articulación entre lo estable y lo dinámico
- la articulación entre lo propio y lo ajeno: la identificación de la frontera

Dicha identidad se encuentra "ligada positivamente con los valores de paz y tolerancia. La formación ética se convierte, en un requisito central de formación ciudadana".

Formación que se hace pertinente porque es alternativa para la generación de procesos sociales que concretan prácticas de convivencia en las cuales la incertidumbre, la inestabilidad, la pluralidad, lo diverso, lo virtual, incluso aquello que se denomina realidad, sea cada vez más creado y menos dado.

Ahora bien, puede plantearse como complementaria, al menos hipotéticamente, la propuesta de Jesús Martín Barbero según la cual, la educación debe ser el nuevo escenario comunicativo. Señala como la actividad, diversidad, curiosidad, actualidad y apertura de fronteras dinamizan el mundo de la comunicación y contrastan con la pasividad, uniformidad, redundancia, anacronía y provincialismo “que lastran desde dentro el modelo y el proceso escolar” (1996 :20).

El reto según Martín Barbero es desarrollar la educación en escenarios comunicativos que incorporen los nuevos lenguajes, para permitirse la lectura y escritura de textos borrosos, para permitir escrituras con montajes en red, propios de culturas híbridas y desterritorializadas:

*Un uso creativamente pedagógico y crítico de los medios - televisión, video, computador. Multimedia, internet - sólo es posible en una escuela que

Capítulo I. La educación en y para el desarrollo humano
transforma su modelo y su praxis de comunicación; que haga posible el tránsito de un modelo centrado en la secuencia lineal que encadena unidireccionalmente materias, grados, edades y paquetes de conocimientos, a otro descentrado y plural.

La complementariedad que podría estudiarse es que la incorporación de la afectividad, la construcción de la identidad y el desarrollo de los temas transversales propuestos por Tedesco, tienen como condición necesaria una praxis comunicativa propiciada por la educación para que permita el surgir y convivir con la pluralidad y la diversidad que propician el conflicto permanente de la socialidad. De otra manera, las articulaciones entre lo estable y lo dinámico y lo propio y lo ajeno, terminarían acercándose a imperativos generales que la conformación y cambio del tejido social actual no resisten.

Como dice Edgar Morin (1995) no es posible pensar ya la omnipresencia capaz de explicarlo todo y contemplar el universo desde algún lado, por ello plantea la necesidad imperiosa de crear meta puntos de vista frágiles y limitados que permitan una visión compleja de la realidad, que evitaría caer en relativismos. No se trataría entonces de un nuevo pensamiento ahistórico, sin puntos de anclaje, universal sino muy por el contrario ubicado en un momento y un espacio determinados.

4. UN PROYECTO CULTURAL: En este proyecto, es indispensable reconocer que “la cultura contemporánea, en la que se superponen lenguajes, tiempos y proyectos, tiene una trama plural, con múltiples ejes problemáticos” (Fried Schnitman 1995), por lo tanto es en la diferencia desde donde ha de plantearse y fundamentarse este proyecto.

En una perspectiva así de la cultura es importante ese documento original, en términos de Geertz, texto borroso que puede ser leído y en el cual es posible escribir. En él es donde se generan las representaciones, tradiciones, expresiones y comprensiones que hacen del desarrollo humano un proceso que se extiende a lo largo de la vida.

A partir de y en relación con la cultura el sujeto se construye - deconstruye reconstruye en un continuo movimiento que le imprime dinámica y consonancia en la condición de quienes la realizan, los seres humanos.

La transversalidad de la cultura radica en que ella “no sólo provee formas de mirada a los sujetos, las cuales son asimiladas, revaluadas, construidas y reconstruidas por ellos mismos, sino que es vital, forma parte de las historias humanas, no ya de una historia que “concebida como decurso unitario es una representación del pasado construida por los grupos y las clases sociales

Capítulo I La educación en y para el desarrollo humano

38
dominantes” (V. Bejamin, citado por Vattimo 1994:11), sino por el contrario de múltiples historias que se entrecruzan y combinan en una compleja red de relaciones.

En tal complejidad es donde los sujetos producen sentidos, contrario a lo que tradicionalmente se ha pensado no sólo existe productividad en el orden económico, también se da en el cultural. Esta producción es motivo de intercambios, combinaciones y valorizaciones a la hora de ser compartida, de tal manera que se genera y comparte cultura a nivel macro y en los pequeños grupos, que comparten sus propias culturas. La propuesta del profesor Germán Muñoz trata de indagar cómo se produce el sentido y cómo se comparte, para que aparezca la posibilidad de abordar problemas en la dimensión de lo simbólico.

Aquí puede señalarse para profundizaciones posteriores, el carácter transversal del proyecto cultural, con relación a los demás proyectos, una educación que no se preocupe por la comprensión de las expresiones, cambios y concepciones culturales que se generan en la producción y circulación de los sentidos, no podría por un lado, estar pensada como escenario comunicativo, sino trasmissionista y por el otro no podría permitir la emergencia de la diversidad y la pluralidad para hallar los contenidos transversales significativos para los diversos grupos.

Además, la redefinición de la política con las claves propuestas por Lechner es posible si se “acepta la existencia de la producción simbólica” y del circuito homólogo de la oferta y la demanda de los objetos culturales. Como aceptación (de que) al poner en circulación (los) múltiples sentidos que compiten en el espacio de lo público, se produce el reconocimiento de lo diverso, se dinamiza la convivencia tolerante y respetuosa y se crean canales óptimos para la interacción humana” (Muñoz op.cit)

La cultura transversal, no como determinantes sino como piso en el escenario de realización de los mundos social, subjetivo y material. Su condición no determinante está dada porque dinamiza, mueve, motiva y coadyuva en la transformación y reproducción de los mundos; no se constituye en causa de, sino en motor de. Es piso por cuanto su presencia es evidente y su papel no siempre protagónico, pero sobre ella y a su alrededor se construyen las escenas, de tal manera que está siempre y activamente presente.

Dentro de esa mirada de la educación en y para el desarrollo humano y los proyectos que ha de jalonar, se generan macrocategorías que

complementan el tejido conceptual básico de articulación de las líneas:

- EL DESARROLLO HUMANO como eje articulador, en el sentido expuesto en la primera parte de este capítulo.

- LOS PROYECTOS político, económico, cultural y educativo como horizontes, que Jalonan y se constituyen en caminos alternativos, con una interacción y dinámica constantes que permite recrearlos.

- EL CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO: El contexto de estos proyectos es el sistema educativo, entendido como complejo que reúne además de los procesos normativos y administrativos, los fundamentos filosóficos, políticos, económicos, culturales, entre otros, que orientan los procesos educativos en el país. Se inspira en la relación global - local, se ocupa del estudio de la organización local y la organización educativa.

Dicho sistema se realiza alrededor de múltiples ejes organizativos, se retoman aquí por un lado, la organización local, dado que el desarrollo local es el marco de referencia donde se concretan y realizan los procesos de desarrollo humano - social y es desde allí que la universidad ha propuesto sus líneas. Por el otro, la organización escolar que estando dentro de la primera (local), tiene una especificidad en lo atinente a la educación formal y no formal, que amerita su abordaje particular, dado su papel protagónico en la historia acumulada y en la reconceptualizaciones y reconstrucciones que requiere para la nueva historia.

En la visión que se presenta se trata de articular la institución con el entorno local, lo que se aportan mutuamente: la institución a la localidad y las condiciones que le genera a la primera.

Esta relación organización local y organización educativa, tiene que ver con una perspectiva según la cual la Educación es eje del Desarrollo Local y en esa medida no sólo reconocen sino que se abordan dentro del sistema, múltiples educaciones y agentes educativos, en relación con la dinámica y relaciones de la localidad.

Se trata de abordar el SISTEMA EDUCATIVO como tal por las articulaciones y relaciones complejas que se están proponiendo las cuales facilitan una visión de conjunto pero no una disgregación macro micro dado que lo que existe son interdependencias, se trata de pensar el sistema educativo en sí mismo.

- En el PLANO SIMBÓLICO en el cual están la cultura educativa, la organizacional y la ciudadana, porque la cultura es fuente y resultado del desarrollo humano y en ese plano se realizan, modifican y validan
numerosas concepciones y condiciones del desarrollo de los sujetos, ella cruza transversalmente los demás proyectos.

Al pensar en estas tres miradas de la cultura, no se están estableciendo clasificaciones o exclusiones de la misma, sino focalizando algunas manifestaciones o identidades específicas a partir del reconocimiento de las culturas en plural y de que incluso al interior de cada una de ellas pueden generarse otras culturas, por ejemplo alrededor de grupos etápicos. Se trata entonces, de establecer relaciones y nexos entre el plano simbólico (cultural) y el plano de los escenarios como espacios de realización y manifestación de la cultura.

- Las MEDIACIONES que propician la educación, se constituyen en potenciadores dinámicos de los procesos educativos de tal manera que tienden puentes, coadyuvan en el logro de determinados fines e intencionalidades y por supuesto superan el límite de ser instrumentos para... Ello corresponde más a los medios. De la relación de cuatro categorías, sujeto, objeto, conocimiento y prioridades sociales y culturales, surgen las mediaciones pedagógicas que se traducen en propuestas de tipo curricular. No es que se centre en el problema de los medios, sino que a partir de allí se generan currículos que abordan el problema de los medios y las mediaciones.

El currículo mismo es una mediación en tanto establece relaciones entre los planos de la formulación y la realización en el abordaje de las necesidades culturales, sociales, y aún económicas de los sujetos de la educación. De tal forma que al hablar de currículo se está proponiendo una idea que trasciende los límites del diseño y el plan de estudios.

- Los ESCENARIOS de realización elegidos para esta propuesta son: la ciudad, la familia, la empresa, se incluye la escuela dentro de la ciudad por las fronteras difusas que presenta tal como lo plantea Antanas Mockus.

Aquí la noción de escenario está referida a espacios vitales en cuales se entrecruzan y establecen relaciones de forma diversa y cambiante de los sujetos entre sí, con los objetos y entre ellos, de forma tal que se generan escenas, dramas constitutivos de la vida cotidiana en la cual emerge y se realiza el desarrollo humano.

- Los RESULTADOS que se espera alcanzar, se plantea que los procesos investigativos y de desarrollo que se realizan tie den pretenden estudiar, dotar de sentido y generar desarrollo local, por se la localidad el escenario desde el cual se realiza la vida cotidiana, bien sea de manera fáctica o por mediaciones informáticas o de medios que coadyuvan en la creaciones de mundos virtuales y en el establecimiento de redes que colocan todos
los tiempos en presente, disminuyen a su mínima expresión las distancias y generan un concepto de espacio más virtual que real, además de estar supeditado al concepto de tiempo.

La visión sistemática de este tejido, permite la existencia de unas categorías centrales, estructurales que atraviesan el sistema en todos los niveles de resolución, tal es el caso de las mediaciones, entendidas aquí desde la opción que se propuso en la Universidad Católica: el currículo como mediador entre las demandas sociales y la educación.

- Los PROCESOS que deben cumplirse en cualquier trabajo que se emprenda en las relaciones tensionales que se producen entre tradición e innovación, tanto en el mundo de la ciencia, como del arte, del consumo como de las relaciones e interacciones. Estos procesos tienen relaciones fragmentarias y desarrollos desiguales entre sí, de tal manera que se constituyen en vías de entrada para la investigación e intervención con miras al desarrollo humano, si se quieren generar impactos. Son ellos, sentir (sentimientos, sensibilización), conocer (tener conocimiento, elementos de juicio), pensar (generar soluciones a problemas concretos) y actuar (recuperar, realizar, se refiere al devenir).

Por lo tanto, trabajo investigativo y de impacto práctico que se genere como producto de las líneas tiende a promover la educación como eje del desarrollo local, en el cual las experiencias y relaciones intersubjetivas se basen en el reconocimiento del conflicto y la diferencia, antes que en el envolvimiento retórico, subliminal del consenso romántico, afectivo.

Hasta aquí la primera parte de entronque conceptual que se han planteado las líneas, véase el mapa en la página siguiente.
Capítulo I. La educación en y para el desarrollo humano
Ahora, a una mirada rápida del proceso metodológico que condujo a los desarrollos conceptuales presentados en los documentos.

PRESENTACIÓN GLOBAL DEL PROCESO METODOLÓGICO SEGUIDO PARA LA REALIZACIÓN DEL "ESTADO DEL ARTE" DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS AVANZADOS EN HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN.

La ruta seguida\textsuperscript{16}:

En cuanto investigación, este estado del arte, tiene un diseño metodológico correspondiente con el enfoque cualitativo, de corte documental, desde una lógica temática que da cuenta del estado de la discusión, de la investigación y del análisis de coyuntura, articulados a ejes temáticos que desarrollan las rutas conceptuales trazadas. En tal sentido se presenta el diseño que se fue construyendo de manera colectiva y durante el transcurso de la investigación, por lo que no corresponde a un apriori, sino a hacer explícito el proceso que se fue viviendo y que ahora categorizado, se presenta mediante etapas con sus respectivas fases y momentos.

La propuesta investigativa se desarrolló a través de cuatro fases, a saber:

- organizativa,
- descriptiva,
- de configuración teórica
- de reconfiguración de la práctica investigativa
- de validación de la consistencia interna

1. FASE 1: \textit{Organizativa}: En ella se constituyó el grupo de trabajo conformado por los seis investigadores y se configuró la perspectiva metodológica desde la cual se iba a trabajar\textsuperscript{17}.

2. FASE 2: \textit{Descriptiva}. Corresponde a un primer nivel de sistematización de los trabajos de grado y análisis global de la información obtenida. En esta fase se procedió a realizar el rastreo general de la información interna a cada programa y describirla de manera detallada por cada uno de ellos. La información se consignó en cada una de las matrices y a partir de los datos específicos, se obtuvieron tendencias que fueron descritas por cada uno de sus indicadores.

Lo anterior implicó la precisión de categorías iniciales para clasificar los datos así:

a. \textit{Matriz general de contenido}: Compuesta por diez casillas a saber:

\textsuperscript{16} Es indispensable aquí hacer un reconocimiento a ALVARO DIAZ GOMEZ, miembro del equipo de trabajo, coordinador de investigaciones de la Facultad en la que se desarrolló y coordinador de la línea de investigaciones en Educación y Democracia, por su permanente interés en recuperar y mantener actualizada la memoria metodológica del proceso y la experiencia vital del grupo. Buena parte de lo que se recoge aquí como la ruta seguida, fue elaborada por él para este fin, con base en sus archivos personales.

\textsuperscript{17} En el apéndice 2 se incluye la conceptualización sobre Estado del Arte que orientó el presente trabajo.
| Capítulo 1. La educación en y para el desarrollo humano | 45 |

| 1. Título | El último que se le dio a la investigación. |
| 2. Autores | |
| 3. Enfoque | |
| 4. Lugar | |
| 5. Grupo Poblacional | |
| 6. Enfoque de investigación | |
| 7. Técnicas e Instrumentos Iniciales | |
| 8. Pregunta e Iniciativa | |
| 9. Productos | Se incluyen de orden teórico y práctico según sean proyectos de investigación o de desarrollo. |
| 10. Observaciones | |
Una vez definida la matriz conceptual general en la que se consignó la información que a manera de una taxonomía se recogió de cada una de las tesis, se procedió a acceder mediante el centro de documentación de la Vicerrectoría de Formación Avanzada a cada uno de los documentos propiamente dicho.

Sin embargo, al querer hacer su interpretación se encontró que eran muy generales las categorías establecidas inicialmente, por lo que se discutieron y desagregaron de manera más específica en ocho nuevas casillas, mediante:

b. **Matriz específica de contenido**, con los siguientes componentes:

1. **Autores**: Individuales, colectivos. Hacia referencia a si la investigación había sido realizada por una persona o un grupo.

2. **Tesis**: Por cada año. Búsqueda saber que investigación se había realizado en cierto período de tiempo.

3. **Escenario**: Pretendía precisar si la investigación se había realizado en una institución, en un barrio, una comuna o un municipio.

4. **Campo**: Se incluían las investigaciones correspondientes a una categoría global, por ejemplo: educación comunitaria, familia y derechos humanos, escuela y derechos humanos.

5. **Línea**: se asignaban las tesis elaboradas en las líneas de investigación propuestas inicialmente por los postgrados.

6. **Temas**: Aquí se incluyeron los temas recurrentes y los temas divergentes por cada una de las investigaciones.

7. **Grupo poblacional**: Aunque tiene bastante cercanía con el escenario, se asignaba de manera específica el grado escolar en el cual se había realizado la investigación y la edad de los sujetos participantes.

8. **Enfoque investigativo**: Referido a la clasificación en crítico social, Histórico hermenéutico, empírico-analítico.

9. **Método**: Derivado de lo anterior se precisaba si se había empleado la investigación acción participante, la etnografía, la hermenéutica o lo empírico (descriptivo).

10. **Categorías**: Se asignaban las palabras claves o categorías centrales de la investigación.
Para la revisión de algunos documentos se empleó el *Resumen Análico de investigación en educación* (RAE) en el formato estandarizado por La Red de Educación (REDUC) de la Universidad Pedagógica Nacional, se tuvo como criterio: la disponibilidad de personas auxiliares que apoyaran el procesamiento inicial en el formato y la fase del proceso en que se contaba con ellas así:

Para la línea en Educación y Democracia se empleó en la alimentación de la base de datos de la línea, que se constituyó inicialmente con los documentos revisados para la elaboración del estado del arte y el documento base.

La línea de Educación y Desarrollo Local elaboró RAEs para la reconfiguración de la práctica investigativa al interior de la Universidad, en la etapa correspondiente al muestreo teórico intencional.

3. FASE 3: *Configuración teórica*. Recoge los aspectos trabajados en las dos fases anteriores haciendo mayores y mejores "amarres" conceptuales, desde y para la producción de teoría.

Recolectada la información en las matrices, se vió la necesidad de confrontaria con un referente teórico más universal y externo a los programas que se estaban investigando, para ello y por sugerencia de evaluadores Externos se procedió a un rastreo bibliográfico sobre la teoría existente y publicada en los últimos tres a cinco años sobre cada uno de los temas eje, señalados en las categorías teóricas centrales alrededor de las cuales se desarrollaron los documentos base de cada una de las líneas.

En síntesis las etapas seguidas en esta fase fueron:

Búsqueda de Información por Internet:
- Información circulante por internet. (considerada como información de punta),

Indagación de otras fuentes:
- Pares académicos (personas o instituciones) para compartir los avances de la investigación.
- Información de revistas, libros y ponencias recientes (últimos tres a cinco años) y referidos a cada uno de los temas.

Elaboración y reelaboración de mapas conceptuales por cada línea que se

---

18 Se hace referencia a Germán Vargas Guillén, de la Universidad Pedagógica Nacional y a Carlos Sandoval Castilanos de la Universidad de Antioquia, quienes clarificaron con el equipo la naturaleza de los estados del arte como referencia a estados del conocimiento con los cuales confrontar los propios desarrollos institucionales, si es lo que se desea y encontrar pertinente.

19 Los respectivos mapas aparecerán al final del capítulo correspondiente a cada una de las líneas.
constituyeron en ruta teórica articuladora de las búsquedas bibliográficas y de la elaboración final de los documentos en los tres ejes indicados.

Cada línea estableció los ejes teóricos alrededor de los cuales organizó la búsqueda de la información y la elaboración final de los respectivos documentos base así:

**Educación y Desarrollo Local:**

- La Educación en el contexto del desarrollo local
- Los enfoques del desarrollo
- La dimensión local y su desarrollo
- Educación Local y desarrollo
- Estrategias que plasman la relación Educación y Desarrollo Local.

**Educación y Democracia:**

- Dos opciones para entender la democracia
- Lo público y lo privado como escenarios de realización de la democracia.
- La democracia un entrelazado de discursos y prácticas de los público y lo privado.
- La democracia se aprende.

**El currículo como Mediación Cultural y Pedagógica:**

- Definición del currículo
- El currículo como mediación cultural
- La investigación del currículo
- Pedagogía y Currículo
- Los códigos curriculares
- Currículo, Conocimiento e Interés
- Diseños Curriculares
- Educación de Adultos
- Educación no formal
- Educación básica para jóvenes y adultos
- Competencias y manejos de códigos culturales
- Educación Básica de Adultos y Educación de Adultos: Un destinatario distintos significados
- Desafíos de la Educación Básica de jóvenes adultos.

Como resultado de las discusiones colectivas realizadas y de los documentos elaborados, surgió el mapa conceptual general que representa las articulaciones de las tres líneas y el contexto teórico que las cobija²⁰.

²⁰El mapa y algunos acercamientos iniciales a su desarrollo se presentan en la segunda parte de este capítulo.

**Capítulo I. La educación en y para el desarrollo humano**
4. FASE 4: Reconfiguración de la práctica investigativa. Avanza y profundiza en la reinterpretación de categorías, dotando de sentido los datos encontrados y consignados en la matriz de análisis. Para hacer más "fina" la reconfiguración, se realiza un muestreo intencional de las tesis que inicialmente se habían retomado en su totalidad, orientado por los siguientes criterios:

- Aporte teórico.
- Aporte Metodológico.
- Calidad del desarrollo temático.
- Horizontes de trabajo.

Por lo tanto, desde esta mirada categorialmente más centrada, se buscaba hallar:

- La relación de los proyectos analizados con alguna línea.
- Su conexidad con las líneas que se estructuraron a partir de la presente investigación, analizando, cuál es su base, el piso de reflexión que la sustenta.

Lo anterior se logró, mediante su confrontación con los mapas conceptuales respectivos, que permitía ver:

- Elementos teóricos comunes.
- Elementos teóricos que hacían falta.
- El balance global de los desarrollos alcanzados

5. FASE 5: Validación de la consistencia interna: Busca realizar un intercambio de los resultados provisionales obtenidos mediante tres procesos:

Encuentros con pares académicos:

Espacios de discusión con personas que por su recorrido académico y trayectoria investigativa en un área particular se consideran como expertos, en el ámbito nacional e internacional, a quienes se remitieron los textos finales para su lectura y comentarios.

Realización de un evento nacional:

En el cual se socializó el trabajo realizado, con participantes de todo el país y discusión pública con los pares nacionales que habían revisado el texto previamente, en la etapa anterior.

Publicación de un texto:

La sistematización y divulgación de proceso se realizará mediante la publicación de este texto, como una manera de ampliar el intercambio de
experiencias y ayudar en los procesos de consolidación de comunidades académicas.

Véase el flujograma del proceso descrito:
En él se enuncian las fases con sus respectivas etapas teniendo en cuenta que el Estado del Arte se constituye en un resultado básico para la fundamentación de las líneas y que la validación de la consistencia interna, ya ha finalizado a nivel de pares nacionales, y realización del evento nacional.

Establecimiento de modelos:

Dado que la construcción de las líneas pretende articular la vida académica de la universidad, en el área de Educación para este caso, se hace necesario formular cuatro modelos: Conceptual, Administrativo, de Gestión Académica y Organizativo

La concreción de los elementos propuestos en la fundamentación conceptual básica de las líneas y en el capítulo general, corresponde al MODELO CONCEPTUAL, uno de los cuatro necesarios para constuir líneas de investigación, que actúan como articuladoras de la vida académica en la universidad. Es el primero en cuanto constituye el soporte para la elaboración de los otros tres: administrativo, de gestión académica y de organización.

Complementando dicho modelo y con el fin de garantizar la canalización de los recursos y realización del potencial de investigadores, se hace necesario precisar para cada línea los demás modelos y a partir de allí estructurarlos para todas las líneas en forma global.

En este sentido cada una de las líneas estableció inicialmente metas a cuatro años y de allí se estructuró la versión básica de los modelos, bajo el título de Ruta Crítica General.

A continuación se presentan algunos rasgos generales que caracterizan e identifican los modelos:

MODELO ADMINISTRATIVO:

Se refiere a quién, con qué procedimientos y a partir de qué parámetros, busca recursos, mercadea los productos de investigación, hace las relaciones públicas de la investigación y concreta políticas de publicación regulares, sistemáticas y de distintos ordenes, locales – regionales, nacionales e internacionales, que son las que finalmente sostendrán la línea en lo teórico.

En la medida que haya previsiones, requiere acordar los productos que se

---

21 La concepción de Modelos y sus especificaciones ha sido avalada por el doctor Carlos Arturo Sandoval C.
22 En el apéndice i aparecen las metas por línea y la ruta crítica general anunciada.
esperan al final con cronogramas específicos y las estrategias con las cuales se van incorporando otros investigadores a los equipos.

MODELO DE GESTION ACADEMICA:

Define la relación de la investigación con los procesos formativos, los trabajos de grado tanto de la especialización como de la maestría sus características, cómo alimentan las líneas de investigación, como se desarrollan y cómo se evalúan.

Prevé también la formación de una masa crítica de docentes para que evalúen y desarrollen los trabajos desde criterios claros, de tal manera que los grupos puedan retomar entre sí los resultados de los proyectos de sus antecesores.

No se trata de partir de sobrentendidos sino de elementos muy claros, en general lo que se busca es conciliar la pauta que marca la lógica teórico-práctica del desarrollo con el horizonte que puede trazarse la universidad, desde su opción investigativa y las implicaciones administrativas y sociales que ello tiene.

El trabajo de los profesores: sus perfiles, intensidades y niveles de relación con las líneas de investigación, los programas de formación continuada para docentes, desde la perspectiva que la universidad quiere desarrollar, deben ser pensados en relación con las líneas para que favorezcan su proyección y consolidación.

Existe un nivel de formación básica compartida por los docentes investigadores y un nivel fuerte de especialización en una temática específica, de acuerdo con las líneas de investigación privilegiadas.

La articulación de las líneas de investigación con los currículos ha de darse en sentido bidireccional, lo que ellas le aportan al currículo y cómo los currículos deben organizarse desde las perspectivas mismas de las líneas.

Es necesario trazar un marco de referencia para estas y las demás líneas que vayan surgiendo, es necesario por ejemplo pensar en un modelo de desarrollo, en este caso desde la perspectiva del desarrollo humano.

Las líneas apuntan a objetivos que se han definido y en los cuales se acumulará conocimiento, en coherencia con la vocación investigativa que ha definido la universidad, lo cual le facilita la consolidación de una identidad y la superación del modelo de investigación como sumatoria de trabajos de grado.

Es clave y como consecuencia se irán generando círculos de interés e identificación de pares al nivel local, nacional e internacional, quienes actúan.
como interlocutores de la propuesta de la universidad, facilitando la consolidación de los grupos y disminuyendo el riesgo de sumarse acríticamente a las propuestas que llegan de fuera.

MODELO DE ORGANIZACIÓN:

Define la estructura general de la investigación en la interrelación de las líneas y en especificidad, resuelve elementos relacionados con la dirección de la investigación y cómo se articula a los desarrollos de las diversas instancias institucionales.

Aquí se definen aspectos relacionados con la selección de los estudiantes y su participación en las líneas de investigación.

Al definir grupos de investigadores indica con claridad el número requerido y las formas de acceso sea con egresados o docentes interesados. Si bien el modelo conceptual precisa la preocupación investigativa, se hace necesario racionalizar el proceso en lo referente a momentos, etapas, procesos y procedimientos, mínimo dos cosas: el número de personas que trabajará en la línea y el acompañamiento que se realizará.

Dada la necesidad de recursos financieros y logísticos para la investigación, los planes se hacen más negociables en la medida que se fijan las etapas y horizontes temporales, así como los logros esperados con sus respectivos indicadores, los cuales deben ser cualitativos y cuantitativos, por ejemplo después de X tiempo, cuántos proyectos estarán en marcha, con su parte operativa y de gestión.

Deben especificarse y delimitarse poblaciones y de zonas geográficas, en este caso, al parecer la universidad ha tenido una influencia y desarrollo importante en la zona suroccidente, valdría la pena definir si esta es la región en la cual la universidad tendrá un impacto importante a través de la investigación, ésto complementa la perspectiva de producción en línea.

Al precisar los proyectos es decisivo tener presente los elementos para referir las acciones y las intenciones que se prevén en las investigaciones, los primeros se refieren a los objetos, los sujetos, el conocimiento y las prioridades sociales y culturales. Las segundas, pueden ser de tres clases descriptivas (dar cuenta de), evaluativas (lo que realizan otros o lo que realiza la propia institución) y de transformación (impacto, cambio, el horizonte que se plantea).

Precisar los cuatro modelos es poner el piso sólido para la lectura de la realidad (el desarrollo local), los aprendizajes colectivos y las mediaciones
necesarias para concretar la premisa de la democracia como una forma de vida.

A continuación se presentan acercamientos a cada uno de los modelos en una mirada que agrupa las cuatro líneas de investigación.

Ver: APÉNDICE 1: Metas por Línea y Ruta Crítica General:

## METAS

<table>
<thead>
<tr>
<th>META</th>
<th>AÑO</th>
<th>1998</th>
<th>1999</th>
<th>2000</th>
<th>2001</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>ASESORIA A PROYECTOS MUNICIPALES DE DESARROLLO EDUCATIVO.</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>VINCULACION DE INVESTIGADORES.</td>
<td></td>
<td>4 Alumnos maestría</td>
<td>4 Alumnos maestría</td>
<td>3 Alumnos maestría</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>EVENTOS ACADEMICOS</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>PUBLICACIONES NACIONALES.</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>PUBLICACIONES INTERNACIONALES.</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Capítulo I. La educación en y para el desarrollo humano
## METAS

**LINEA: EDUCACION Y DEMOCRACIA**

<table>
<thead>
<tr>
<th>META</th>
<th>1998</th>
<th>1999</th>
<th>2000</th>
<th>2001</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Cohesionar un grupo de mínimo 15 investigadores constituidos por personas de diferentes dependencias y facultades de la universidad, además de 5 a 7 estudiantes de la maestría.</td>
<td></td>
<td></td>
<td>3</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Conseguir financiación del Fondo Patrimonial y la Universidad Católica de Manizales, para el desarrollo del proyecto en Relaciones de Poder.</td>
<td>Máximo a marzo.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Articular la línea con lo pertinente a la especialización en Educación en Derechos Humanos máximo a febrero de 1998.</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Realizar una pasantía a la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, CINEP o Instituto Luis Carlos Galán, durante los dos primeros años de vida de la línea.</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Ingresar al computador la base de datos de la línea y actualizarla máximo primer semestre de 1998.</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Desarrollar las preguntas planteadas en un lapso de cuatro años con el desarrollo de 7 proyectos de carácter regional (eje cafetero, suroccidente colombiano).</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Publicar mínimo 4 artículos de circulación regional y nacional durante la vigencia de la línea.</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Realizar una publicación anual resultado de los desarrollos de la línea después del segundo año (revista monográfica o libro).</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**METAS**

**LINEA: EDUCACION Y DEMOCRACIA**

<table>
<thead>
<tr>
<th>METAS</th>
<th>1998</th>
<th>1999</th>
<th>2000</th>
<th>2001</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Realizar mínimo dos publicaciones en revistas internacionales durante la vigencia de la línea.</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Realizar una visita a la Universidad de Barcelona y una al PIIE en Chile con el fin de compartir resultados de investigaciones y conocer los trabajos en Educación y Valores y Educación para la democracia, respectivamente, mínimo dos investigadores.</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>
METAS
LINEA: MEDIACIONES PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES.

<table>
<thead>
<tr>
<th>META</th>
<th>AÑOS</th>
<th>1998</th>
<th>1999</th>
<th>2000</th>
<th>2001</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Cualificar el conocimiento actual que sobre el currículo se tiene en la universidad.</strong></td>
<td></td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Liderar la investigación sobre el estado de los currículos en la Universidad.</strong></td>
<td></td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Articular las investigaciones de la Especialización en Innovaciones Curriculares a la línea de investigación.</strong></td>
<td></td>
<td>1 trim.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Consolidar el grupo de investigadores de la línea con otros docentes y alumnos de maestría. 18 investigadores.</strong></td>
<td></td>
<td>8</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Confrontar el conocimiento adquirido con expertos nacionales en el tema del currículo.</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>X</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Realizar pasantías a universidades que han realizado reformas curriculares.</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Evaluar las reformas internas a la luz de los nuevos conocimientos.</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>X</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Consolidar la asociación nacional de currículo.</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Publicar los conocimientos adquiridos sobre currículo personalizante, problematizador, comprensivo.</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Demostrar fortalezas en el conocimiento sobre currículo, a partir de investigaciones validadas y de publicaciones del orden nacional. En revistas 1 por año.</strong></td>
<td>Nacional</td>
<td>Nacional</td>
<td>Internacional</td>
<td>Internacional</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Consolidar convenios con Universidades nacionales e internacionales que tengan investigaciones sobre el currículo.</strong></td>
<td>Nacionales</td>
<td>Internacional</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Fortalecer la línea de investigación del currículo como tema de indagación del doctorado que adelantará la Universidad.</strong></td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>AÑO</td>
<td>CONCEPTUAL</td>
<td>ADMINISTRATIVO</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-----</td>
<td>------------</td>
<td>----------------</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1989</td>
<td>Confrontación con patrones y consolidación de documentos base.</td>
<td>Un investigador coordinador por línea y de dos a cuatro líneas más.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2001</td>
<td>Venta de servicios de investigación.</td>
<td>Consolidación de instituciones de investigación. Dos promociones de maestría y doctorado en ciencias de la maestría.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Ruta Crítica...

AÑO 1998

MODELO ACADEMICO

Consolidar la última versión del documento de la Maestría. Máximo febrero

Articular los intereses investigativos institucionales en la temática educativa: Con las especializaciones, primer bimestre del año, con la Facultad homóloga y CIEDU, primer semestre.

Desarrollar un evento público por año para socializar los resultados del trabajo, avanzar en la participación o constitución de redes. EL PRIMERO SERA: EDUCACION, DEMOCRACIA Y DESARROLLO LOCAL, a realizarse durante el primer semestre de 1998.

Revisar permanentemente los currículos de los diversos programas relacionados con el fin de fortalecer la relación investigación – docencia.

Dado el proceso inicial de consolidación, se previó 1.998 como primera etapa. Para finales de ese año se planteó la previsión para la vigencia 1.999 – 2.001

MODELO ORGANIZATIVO

En su parte global este modelo atiende el Sistema Institucional de Investigación que preveé programas, líneas y proyectos de investigación. Así como tipos de autoría, participación en los proyectos. Establece la normativa para la inscripción de proyectos de investigación a nivel interno.

En la metas cada línea hizo algunas previsiones que van de irse precisando en su consolidación particular.
APENDICE 2:

El contexto institucional como motor e impulso de este trabajo:

En esta parte se resaltan las condiciones institucionales que han precedido y constituido la historia de la Universidad en el ámbito formación avanzada y su nacimiento como resultado de desarrollos del nivel de formación profesional, de tal manera que lo que se genera es una especie de anillo retroactivo en el cual los diversos niveles de formación se retroalimentan mutuamente y ello consolida de manera progresiva la tradición base para definir la vocación investigativa institucional a partir de la formulación de líneas institucionales de investigación.

La presente investigación surge en la Universidad Católica de Manizales (U.C.M.) como camino para consolidar y perfeccionar su tradición investigativa en el campo educativo.

Desde 1990 la Universidad inició la oferta de programas de Especialización23, Planeamiento Educativo y posteriormente en 1994 Gestión Curricular y Educación en Derechos Humanos24, como los tres primeros programas realizados sin convenio con otra institución de Educación Superior. En convenio se tuvo la experiencia con una Maestría en Orientación y Asesoría Educativa (Universidad Extemado de Colombia).

Con relación a las Especializaciones, el elemento innovador desde la perspectiva legal, es la incorporación del componente investigativo en calidad de ejercicio investigativo como requisito parcial para optar los respectivos títulos.

Los productos de tales ejercicios, articulados por un plan de estudios de tres semestres, se constituyeron en semillero de alternativas de lectura e intervención de la realidad desde la investigación; en microespacios educativos generalmente y con menos frecuencia en espacios amplios en relación con lo geográfico o poblacional, como municipios, instituciones en totalidad y grupos de más de 30 ó 40 personas.

Producto de lo anterior surge un número aproximado de 270 trabajos de grado, algunas investigaciones docentes25 finalizadas a la fecha y otras que

---

23 Las especializaciones en la universidad surgen como desarrollos de la en ese entonces, Facultad de Educación, en consecuencia las tendencias de investigación y líneas que se iban perfilando, así como estas que se institucionalizaron, recogen la historia y vocación investigativa de la universidad en pro y postergando al inicio de su historia.
24 Progresivamente las especializaciones se extendieron a una buena parte del territorio nacional, con especial énfasis en el eje cafetero, valle y Antioquia. (ciudades intermedias y municipios pequeños).
se encuentran en proceso de finalización. Además, las reflexiones docentes realizadas desde diferentes ámbitos y en diferentes áreas de la educación, así como producción alrededor de componentes específicos y puntuales de las Especializaciones relacionadas con diversas temáticas, fueron generando grupos de interés más o menos focalizados y especializados, lo cual iba generando los siguientes resultados:

- Un bagaje de conocimiento producido y acumulado sobre diversas temáticas de la educación, que debía ser revisado y publicado para su socialización ampliada, relacionados con currículo, planeación de la educación, derechos humanos y desarrollo humano.

- Unos grupos de interés que podían irse consolidando como grupos de estudio hacia la constitución de comunidades académicas en las áreas de: currículo, desarrollo humano, democracia y desarrollo local.

- Unas producciones docentes que perfilaban y fundamentaban conceptualmente ciertos modelos e hipótesis para irse probando y consolidando en diversos contextos, como la elaboración de macroproyectos relacionados con programas de Educación Municipales desde perspectivas participativas, Planes de Desarrollo Municipales que articularan al desarrollo local, el currículo y la democracia como ejes fundamentales, la fundamentación de la perspectiva que concibe el currículo como una innovación permanente que se fundamenta en la reflexión pedagógica.

De acuerdo con los desarrollos alcanzados surge en 1996 el interés por la fundamentación de una propuesta de Maestría Autónoma en Educación que organice y canalice la producción realizada hasta ese momento y en coherencia con su naturaleza se convierta en el espacio por excelencia para la formación de investigadores en un ambiente de investigación, por la existencia de grupos académicos y de líneas definidas.

Hacia finales de 1996 se presenta al ICFES la propuesta y se inician los procesos respectivos de aprobación, que se han continuado hasta ahora de acuerdo con los lineamientos de la comisión nacional de Maestrías y Doctorados, cuyo estado actual es la espera de la visita de pares nacionales para la aprobación final.

Como desarrollo de todo lo anterior en 1997 se crea la Facultad de Estudios Avanzados en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación, unidad

---

26 Currículo Pertinente para Buenaventura y Modelo Educativo de Támesis y Educación en Derechos Humanos de la ONG de Palma.
27 Producto de las cuales se han editado ya 7 fascículos temáticos y 4 producciones individuales monotecásticas.

Capítulo I: La educación en y para el desarrollo humano

61
académico administrativa que articula los postgrados en Educación actuales y potenciales e incursionará en las Ciencias Humanas y Sociales.

Producto del trabajo sobre las líneas de investigación y sobre la maestría se estructuraron dos proyectos que recogen las tres líneas planteadas y se proyectan a 3 años cada uno, se realizará además el estado de los currículos en la Universidad Católica de Manizales y la vinculación al proyecto PLEYADE, que lidera el Dr. Francisco Cajiao.

Se estableció entonces la necesidad y pertinencia de la formación de los docentes al nivel de doctorado para lo cual después de varios contactos y visitas mutuas, se formalizó convenio con la Universidad de Salamanca, España con el fin de formar los doctores de la Universidad, desarrollando el doctorado aquí en la Universidad Católica de Manizales. El proceso de doctorado inició en julio de 1998, con un período de sesiones presenciales para créditos obligatorios y el perfeccionamiento de los perfiles básicos de investigación de cada uno de los participantes, articulados a las diferentes líneas aquí propuestas.
APENDICE 3:

Un Marco de Referencia Conceptual Sobre lo que es un Estado del Arte.\textsuperscript{28} Colectivo de investigación.\textsuperscript{29}

Introducción

Cuando se realiza una investigación sobre el estado del arte de un saber o de la producción científica obtenida en un proceso, se requiere de un mínimo de referentes teóricos que orienten las reflexiones y categorizaciones que al respecto se realicen, por eso desde el presente colectivo académico que asumirá la reconstrucción de la propuesta "La investigación en las especializaciones en educación, de la universidad Católica de Manizales. Estado del arte". Se ha asumido una aproximación sobre lo que estos conceptos pueden significar, de donde surgen las siguientes ideas como referentes teóricos.

¿Qué puede ser un estado del arte?

En primera instancia se considera que dentro de las nuevas metodologías de investigación propias de las ciencias sociales, se encuentra el ESTADO DEL ARTE, "como una opción, una manera específica de producción de conocimiento científico, en cuanto producción simbólica de la realidad"\textsuperscript{30}.

Esta aproximación conceptual es complementaria con los planteamientos presentados por López, William\textsuperscript{31} quien argumenta como los Estados del Arte, nacen durante la década del 80 desde una pretensión administrativa para justificar decisiones técnico-administrativas. En tal sentido buscaba indagar que se sabía sobre una temática para fundamentar políticas y alternativas de acción. A esta perspectiva se le puede llamar técnica, mientras que puede existir otra denominada epistemológica.

En su desarrollo el estado del arte fue asumiendo autonomía para convertirse en un tipo específico de investigación, asociada a los trabajos de investigación documental, teniendo como características ser un marco teórico para utilizar en el tratamiento de un problema de investigación, por lo tanto es una revisión documental para reseñar las investigaciones y sustentar la acción frente a problemas y fenómenos específicos.

\textsuperscript{28} El presente documento forma parte del proyecto de investigación: La investigación en las especializaciones en educación, de la universidad Católica de Manizales. Estado del arte.


\textsuperscript{31} López, William. Apuntes sobre el estado del arte. En: Sistema de Evaluación en la educación básica y media. Sistema Nacional de Pruebas. ICFES. s.f.s.f.

\textbf{Capítulo I. La educación en y para el desarrollo humano}

63
Para este autor, un estado del arte también puede ser un inventario de evidencias y datos sobre ciertos consensos para la toma de decisiones, lo que permite estudiar la formación y consolidación de comunidades académicas y científicas, por lo que también es el análisis de los marcos teóricos y metodológicos que una comunidad ha actualizado.

En cuanto a investigación documental, el estado del arte se concreta en revisiones bibliográficas que permiten el inventario de la producción intelectual sobre un determinado tema, con el objetivo de:

- Comprender las diversas corrientes teóricas y metodológicas que han estado presentes en el estudio de un problema.

- Aportar una panorámica que permita señalar coincidencias, contradicciones y posibles problemas a investigar.

Por su parte, Rivera Jorge. E 32, retomando algunas versiones mediante entrevistas propone que un estado del arte es la conceptualización sobre el nivel de desarrollo alcanzado en un proceso investigativo. En tal sentido, no se queda sólo en el estado actual, sino que hace un estudio retrospectivo. Por lo tanto es una investigación exploratoria - documental que pretende establecer los avances en el proceso de construcción del conocimiento; determina aciertos, vacíos y fases recorridas.

Puede por lo tanto- según Rivera - abordar tres aspectos o áreas de análisis:

- Lo conceptual.
- Lo metodológico.
- El impacto.

Lo anterior es fundamental realizarlo antes de iniciar cualquier proceso de investigación, para partir de allí, de los acumulados conceptuales existentes.

Otro documento sugerente 33, plantea qué puede ser un estado del arte, cuál es su objeto de estudio y cuál un posible camino metodológico a seguir en su implementación. Propone: "Un estado del arte es un ejercicio académico con más o menos rigor investigativo, según sea la intencionalidad que se le imprima. Es una actividad netamente humana por cuanto se trata de volver sobre lo realizado, de retomar un camino para reflexionar sobre las razones que nos llevaron a tomar esa ruta, y sobre las posibilidades de avance que se

desprenden de dicha reflexión. Es levantar teoría sobre la existente, pero con un orden previamente establecido" (Ibid).

Coincide la investigadora con los dos anteriores autores en que se está en el terreno de la investigación documental “puesto que se trata de hacer hablar a un texto, interrogándolo desde otras perspectivas teóricas y epistemológicas” (Ibid) siendo “una forma de reorganizar el conocimiento existente en una determinada área o núcleo del saber” (Ibid).

Sobre el objeto de estudio en el estado del arte se propone que sean “los textos y documentos que abordan temáticas referentes a la pregunta inicial del ejercicio académico. A partir de ellos se intenta hacer de una serie de fragmentos un todo intencionalmente constituido. Ese todo arroja nuevas perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas en la construcción y desarrollo de un objeto de estudio específico de un área del conocimiento, de un programa de pregrado o de postgrado o de un proyecto de investigación” (Ibid).

Por el objeto de investigación que aquí se ha propuesto, se sugiere que el eje metodológico sea “El ciclo hermenéutico, es decir, comenzar por la descripción para llegar a la interpretación y de allí abordar una nueva construcción teórica, que nos permite tener una comprensión global del objeto de estudio que se está investigando” (Ibid).

Desde estos puntos de referencia se ha tomado partido al considerar que el estado del arte es una opción de investigación interpretativa que se diferencia de la sistematización en algunos aspectos, como se sintetiza en el siguiente cuadro:

<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORÍA DE ANÁLISIS</th>
<th>SITEMATIZACIÓN</th>
<th>ESTADO DEL ARTE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>INTENCIONALIDAD</td>
<td>Reconstructir una experiencia paralela o posteriormente a su desarrollo</td>
<td>Dar cuenta del estado del conocimiento en un campo específico</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| UTILIDAD               | • Puede aportar a la construcción de líneas.  
• Se orienta a procesos de investigación de desarrollo.  
• Valida propuestas conceptuales o metodológicas.  
• Busca recuperar experiencias prácticas o conceptuales.  
• Puede formar parte de un estado del arte. | • Prioritariamente fundamenta líneas de investigación o propuestas de desarrollo. |
<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORÍA DE ANÁLISIS</th>
<th>SITEMATIZACIÓN</th>
<th>ESTADO DEL ARTE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>TEMPORALIDADES</td>
<td>Simultánea o posteriormente se trabaja con procesos o resultados.</td>
<td>Posteriormente se trabaja con resultados.</td>
</tr>
<tr>
<td>AGENTES SOCIALES. Cuando</td>
<td>- Lo usa la comunidad académica.</td>
<td>- El principal y primer usuario es la comunidad académica.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Lo pueden y deben usar comunidades no académicas de acuerdo a lo que se sistematiza.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>POSTURAS EPÍSTEMOLÓGICAS.</td>
<td>- Su naturaleza es diversa, dada la característica de la investigación, globalización, integración o acompañamiento de la acción.</td>
<td>- Existen diversidad de enfoques porqué es reconstrucción de conocimiento.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

En principio se considera que el estado del arte retoma y hace sistematización, mientras que ésta no cumple igual función que aquel.

Al plantear y optar por el estado del arte como interpretación, se realizó abordaje de textos diversos, desde una lógica temática, en la cual alrededor de unas categorías consideradas centrales, se realizaron las búsquedas y se tejieron las redes de relaciones.

La conformación y tejido de las categorías surgió del cruce de tres procesos, análisis global básico de la experiencia investigativa de la universidad en las tres especializaciones, revisión bibliográfica inicial y discusiones colectivas con el grupo de investigación y con los miembros de los equipos de cada postgrado. De tal manera que se fueron precisando y perfeccionando durante el proceso.
CAPÍTULO II

EDUCACION Y DEMOCRACIA

Alvaro Díaz Gómez
Gloria Clemencia Valencia González
CAPITULO II

EDUCACION Y DEMOCRACIA

El presente trabajo constituye el documento base en la Fundamentación de la línea de investigación en Educación y Democracia, como parte del programa institucional de Investigación en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Se trabajó desde una lógica temática para incluir en cada caso el estado de la discusión y algunos elementos sobre investigaciones que se estén desarrollando, así como temáticas importantes en la discusión de coyuntura.

Fue elaborado a partir de un acercamiento al estado del arte en las categorías indicadas en las proposiciones:

1. Dos opciones para entender la democracia.
2. Lo público y lo privado como escenarios de realización de la democracia.
3. La democracia un entretejido de discursos y prácticas de lo público y lo privado.
4. La democracia se aprende.

El abordaje de tales proposiciones, implica que la reflexión gira alrededor de categorías generales, las cuales pueden aparecer distantes a la propia cotidianidad, por lo tanto de una manera comparativa, se proponen algunas categorías posibles de abordar para entender que la democracia no está fuera de los sujetos, sino que se construye desde ámbitos cercanos, por lo que más que una cosa, es una propuesta de vida, que tiene formas de concreción como el ejercicio de los Derechos Humanos, que para algunos son garante de una democracia real. Para argumentar este planteamiento se proponen los siguientes cinco desplazamientos que se desarrollarán a lo largo del texto, articulados a las cinco proposiciones iniciales así:

1. De lo privado a los público, relacionado con lo público y lo privado como escenarios de realización de la democracia.
2. Del estado y la sociedad civil, a la familia, la pareja y el individuo.
3. De la racionalidad a la afectividad, relacionados con la democracia, un entretejido de discursos y prácticas de lo público y lo privado.
4. De la normatividad - ley, al acuerdo flexible.
5. Del interés técnico al interés relacional, relacionados con la democracia se aprende.

Este documento constituye la base conceptual inicial, como ruta para el desarrollo posterior de la línea que se realizará mediante el desarrollo de proyectos de investigación.
ESTRUCTURA GENERAL DE LA LÍNEA

Objeto de Estudio:

La línea aborda las formas de relación, las maneras como se dirimen los conflictos, las relaciones de poder, expresadas entre otras, en toma de decisiones y organización humana de la cotidianidad, en la doble perspectiva de constitución de sujeto político y constitución de ciudadanía, desde la comprensión que la democracia se aprende y en esa medida la educación formal, no formal e informal son caminos para concretar la experiencia de la democracia como un estilo de vida.

Propósitos:

Generar conocimiento científico sobre la democracia entendida como estilo de vida, en espacios públicos y privados de la vida cotidiana y su relación con la generación de tejido social en medio de la diversidad cultural.

Identificar o diseñar estrategias que permitan a través de la educación formal, no formal e informal, formar sujetos políticos.

Estrategias:

Conformar regionalmente un grupo de investigadores interesados en la temática, para abordarla desde las relaciones con derechos humanos, sistemas educativos y educación formal entre otras.

Desarrollar macroproyectos institucionales, interinstitucionales e intersectoriales, relacionados con la línea que permitan conocer prácticas culturales, estilos de socialización política, concepciones y concreciones de la democracia en el suroccidente colombiano, zona de influencia de la universidad.

Vincular la línea al proyecto de Educación y Democracia que adelanta la OEI, en el cual participa entre otros, Chile y Argentina.

Desarrollar eventos académicos periódicos con al menos dos fines: La socialización de los resultados de la línea, como confrontación académica y la formación en democracia de docentes en servicio pertenecientes a educación formal y no formal.

Establecer vínculos con el programa de Educación para la paz de la Universidad de Cincinnati, con el fin de hallar puntos de articulación y proyectarlos al proyecto de ciudad educadora, del cual Manizales es ciudad modelo.
Objetivos:

Se han establecido los siguientes objetivos:

Comprender las concepciones y concreciones de los procesos de socialización política y su relación con la democracia, en el suroccidente colombiano.

Identificar, Analizar y establecer relaciones y transformaciones de las prácticas democráticas a nivel institucional, local y regional.

Integrar experiencias prácticas y establecer vínculos y relaciones conceptuales entre los niveles de educación formal, no formal e informal y la estructuración de ciudadanía en los grupos participantes.

Algunas preguntas a los que intenta responder la línea:

¿Cuál es el impacto de las campañas informales de educación para la democracia entre 1992 y 1999?.

¿Qué relaciones se dan y cuáles alternativas podrían formularse en la triada democracia - desarrollo ético - moral y construcción de valores?.

¿Cuáles son las comprensiones sobre prácticas de socialización política en diversos escenarios de formación de ciudadanía como la familia, la escuela, la empresa y la ciudad?.

¿Cuáles son las Características de las prácticas de socialización política en diversos escenarios y formación de ciudadanía?.

¿Qué impacto han tenido algunos programas de educación formal en democracia y su influencia en las prácticas de ciudadanía?.

¿Qué relaciones se generan entre las identidades culturales y las prácticas comunicativas para la resolución de conflictos, en la región suroccidente?

¿Cuáles estrategias educativas e integrativas se implementan actual y potencialmente en los diversos niveles educativos para la formación y acción democrática de los ciudadanos en los diversos escenarios y roles de la vida social?.

Capítulo II. Educación y Democracia
"Una de las ideas obsesivas, que transversalmente recorre todas las civilizaciones, es la vida moral, en el sentido simple del término. En otras palabras, ¿qué es lo que fundamenta o permite el estar juntos?"

MICHEL MAFFESOLI.

Una mirada ligera a la pregunta de Maffesoli, lleva a pensar en las diversas formas, razones y sentimientos que los humanos tenemos para convivir, para "estar juntos", por lo tanto, remite al análisis de las complejas sociedades modernas con su globalización económica y cultural creciente, pero también a pensar los micro espacios de socialización donde se generan y mezclan formas específicas de relación, pertenencias, simbolizaciones que potencian y median las relaciones intersubjetivas.

Generadas en escenarios públicos y privados, las diversas manifestaciones de las interacciones humanas, remiten a pensar por ejemplo en las formas que occidente ha ideado para regular la convivencia, expresada en tipos específicos de estado y sus gobiernos así como en las experiencias subjetivas y prácticas individuales y colectivas que los sujetos crean y recrean en el escenario de la cotidianidad.

Una de las formas de relación es la democrática, apoyada en expresiones específicas de la democracia, término polisémico que exige la identificación de algunas categorías centrales que permitan acercamientos comprensivos a su naturaleza misma, a algunas de sus expresiones posibles, los escenarios, tiempos, alternativas de construcción y prácticas entre otras.

A continuación se indican globalmente elementos centrales que se ampliarán a lo largo del texto, aquí cumplen la función de ubicar al lector en los puntos iniciales de los cuales partió la presente búsqueda.

Tradicionalmente se ha pensado la Democracia Como "Gobierno Del Pueblo", lo que lleva implícita una comprensión del término en la que se pueden resaltar al menos dos aspectos:

1. Es una forma de gobierno.

En tal sentido es ejercido y referido al ámbito de lo público, considerado como el espacio y las relaciones en el que se concretan "la tramitación de los conflictos sociales y políticos por otras vías que no sean las de eliminar físicamente a los adversarios, o la de proscriptir los derechos ciudadanos."
(Bonilla 1996). De aquí se pueden derivar dos formas para su abordaje, que dan existencia a dos comprensiones de democracia:

a. Representativa.
b. Participativa.

Pero pensar la democracia sólo como forma de gobierno referida a lo público, limita la posibilidad de su comprensión en otros escenarios y ejercida por otros actores sociales, en entramados más complejos, que los que en éste ámbito se dan.

Se hace referencia entonces, a la posibilidad de pensar nuevos, sentidos y prácticas de la democracia, para sumiría como:

2. Un estilo de vida. En el que se pueden destacar entre otras, las siguientes características:

a. Se vivencia en el ámbito de lo cotidiano. Por lo tanto, puede tener expresiones en escenarios Macro - Se articula para ser forma de gobierno -. Sin embargo, su escenario predominante es el de lo micro y lo privado - articulado con lo público en un doble sentido, que se desarrolla en lo macro y que se hace explícito en lo privado-colectivo.

b. Es aprehendido en distintos espacios, mediante:

- Diferentes agencias (escuela, iglesia, familia, barrio, ciudad, grupos de pares, medios de comunicación).

- Agentes de socialización (Maestros, pastores, sacerdotes, padres, amigos, compañeros de trabajo, jefes, modelos creados por la televisión y la telemática).

- Discursos socializadores. (Razón, fe, Mercado, entre otros, que pueden ser domesticadores, liberadores, consumistas, contestatarios, constructores o deconstructores de mundos simbólicos).

c. Es construcción y no imposición. Lo que crea condiciones de autodeterminación y márgenes de libertad para poder aportar en la construcción de nuevos estilos de vida intencionados, desde la autoreflexión de los sujetos participantes de lo social.

d. No es un mandato normativo, sino una concepción de mundo en el que mediante actitudes, legado moral y valorativo se interactúa con los otros, considerándolos como un otro legítimo, en tal sentido: Si uno mira los orígenes de la democracia lo que uno descubre es que ella surge como un modo de convivencia entre iguales, entre seres que se respetan, que tienen derecho a
opinar y a participar en las decisiones que los afectan."...¿qué tiene que pasar para ello? Tenemos que respetarnos, tenemos que ser capaces de encontrarnos con el otro como legítimo otro en la convivencia con uno"(H. Maturana 1994).

e. No siendo mandato, no es únicamente externo, es una acción que proviene de cada persona quien pone en común con otros - lo que implica niveles de complejidad - sus perspectivas de vida en una acción dialógica, mediada por el lenguaje, como lo concibe H. Maturana o en el cruce de lo cultural, lo social y lo político de acuerdo con N. Lechner.

f. Como estilo de vida es constituido y constituye unas concepciones, discursos y prácticas específicas y diferentes a las maneras como se expresan en la democracia, considerada y ejercida como forma de Gobierno. Ya se han mencionado algunas de sus expresiones y características, pero es necesario afinar los argumentos para ir construyendo este "nuevo discurso", por lo tanto se avanzará en una labor de artesanía intelectual en la deconstrucción de sus antecedentes.

Antecedentes Investigativos nacionales:

A nivel nacional se conocen dos trabajos relacionados con la temática en la perspectiva de un estado del arte:


El trabajo establece un estado del arte sobre la temática, desde la perspectiva teórica de las ciencias de la discusión y la pedagogía crítica. En lo metodológico el proceso se realizó a partir de la elaboración de una base de datos de referencias calificadas por expertos como significativas, se elaboraron RAE's y a partir de allí se desarrollaron los siguientes campos semánticos de la Educación para la democracia y la Educación Ciudadana de Adultos:

- Formación Ciudadana
- La Educación de Adultos como fundamento de la Educación para la Democracia.
- La Educación Popular
- Educación para la democracia y perspectiva de género
- Desarrollo de experiencias nacionales en Educación de Adultos.

A partir de lo anterior se elaboró un modelo para la cualificación de líderes, se propusieron los principios de la Escuela de Liderazgo Democrático y se hicieran las principales críticas a la misma.
La relación de este trabajo con la presente línea en Educación y Democracia se establece en la categoría de Formación Ciudadana, por un lado, y por el otro, el interés en un tipo específico de Educación y de edad, que sin ser énfasis de la línea, son importantes por su relación con la Educación.


El trabajo busca elaborar "una propuesta de gestión, seguimiento y evaluación del módulo para docentes del programa de Educación y Democracia", al decir de los autores en el trabajo se inventariaron 500 instituciones que en Colombia desarrollan actividades relacionadas con Educación para la Democracia.

La clasificación aquí es temática, se describen las experiencias, sus actividades y se hace una interpretación histórica global sobre las razones por las cuales los problemas se tornan prioritarios en un momento.

Se delinean algunas comparaciones con otros países latinoamericanos y se hace un análisis de la constitución histórica de las instituciones en Colombia que busca sobre todo mostrar que en este país los problemas de la paz y la democracia deben analizarse estructuralmente, relacionadas con lo educativo.

Este trabajo aporta a la presente línea una perspectiva por el interés y fundamentación de la relación entre educación y democracia y un estado de la práctica que facilita el establecimiento de potenciales redes de acción y discusión teórica sobre el tema.

Además, a partir de este trabajo se evidencia como pertinente una línea de investigación en la perspectiva de que la democracia puede ser un estilo de vida y que se aprende.

Antecedentes Institucionales Internos:

La presente línea tiene su origen en los desarrollos y avances investigativos logrados en la especialización, Educación en Derechos Humanos. Ambito desde el cual se fueron trabajando y desarrollando elementos teóricos y algunas propuestas prácticas sobre democracia y su relación con derechos humanos1 en distintos escenarios, con una tendencia hacia la escuela formal, como se verá más adelante.

1 Los aportes específicos de estos trabajos se incorporarán en la fase de reconstrucción de la práctica investigativa en la especialización.
A partir de los desarrollos en este programa de postgrado, se reconoce la pertinencia y relevancia institucional de fundamentar la línea en Educación y Democracia, como parte componente del Programa Institucional de Investigación en Educación.

La especialización en Educación en Derechos Humanos, aborda como su objeto, la dignidad humana, desde el planteamiento de Gregorio Peces Barba, según al cual los derechos humanos se encuentran en el cruce de lo político, lo ético-filosófico y lo jurídico.

A partir de la discusión alrededor de la relación Educación en Derechos Humanos o Derechos Humanos en la Educación, se propusieron dos líneas de investigación: Pedagogía y Derechos Humanos y Democracia y Derechos Humanos.

A continuación se indican los macroproyectos que se han desarrollado en cada una de las líneas, por considerar que como tales tienen un mayor impacto social.

**Línea de Pedagogía y Derechos Humanos. Con los macroproyectos:**

- Palmira Ciudad Educadora, realizado conjuntamente con las especializaciones en Gestión Curricular y Planeamiento Educativo.

- Un modelo de Educación Ciudadana en Derechos Humanos para Palmira, desarrollado sólo por la especialización correspondiente.

**Línea de Democracia y Derechos Humanos. Con los macroproyectos:**

- Educación Municipal en Derechos Humanos. (Pensilvania – Caldas).

- Participación Ciudadana en el municipio de Quinchía (Caldas).

- Un modelo de Educación Ciudadana en Derechos Humanos, para el municipio de Palmira (Valle).

- Elaboración y validación de un programa educativo en derechos humanos, para el municipio de Támesis (Antioquia).

Se encuentra en proceso:

- El gobierno escolar como espacio para la construcción de sociedad civil (Palmira – Valle).

---

1 Se partir del concepto de línea propuesto por Lorena Gartner 1994, como un campo objetivo sobre el cual se desarrollan procesos investigativos articulados entre sí y en estrecha relación con los requerimientos sociales.

2 Las líneas podían desarrollarse mediante proyectos o macroproyectos, estos últimos definidos por la interdisciplinariedad, el impacto social, la amplitud geográfica y la amplitud general del proceso que exige además un grupo de más de ocho investigadores. Como se verá la frecuencia de macroproyectos fue inicialmente mínima con relación a los proyectos.
Los siguientes son los aspectos más sobresalientes obtenidos de una manera descriptiva y que serán contrastados a la luz de los elementos teóricos más adelante.

Matriz No. 1. Identificación de las investigaciones por autor.

<table>
<thead>
<tr>
<th>INDIVIDUAL</th>
<th>COLECTIVO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4</td>
<td>33</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Como se puede apreciar, ha existido una amplia experiencia en el desarrollo de proyectos investigativos de manera colegiada, sobre las pretenciones individualistas de producir conocimiento. Esto va generando condiciones para la consolidación de una cultura cooperativa en la reflexión investigativa.

Matriz No. 2. Número de investigaciones elaboradas por año.

<table>
<thead>
<tr>
<th>INVESTIGACIONES POR AÑO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1996</td>
</tr>
<tr>
<td>1997</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Es significativo el número de aproximaciones a la investigación, realizado en el término de dos años, máxime si se tiene en cuenta que el corte para 1997, corresponde a las investigaciones desarrolladas hasta mayo de este año. Esto ha permitido la adquisición de experiencias en términos de la enseñanza de procesos investigativos, administración de los mismos, creación de condiciones organizativas y de grupos o personas con interés hacia la investigación, amén de un potencial humano sensibilizado hacia prácticas investigativas.

Matriz No. 3. Lugar donde se realizó la investigación.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ESCENARIO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>INSTITUCION</td>
</tr>
<tr>
<td>------------</td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Capítulo II. Educación y Democracia
Desde esta línea se han realizado y se están realizando procesos de intervención e investigación en espacios:

a.- Escolares.
b.- Comunitarios.
c.- Municipales

Con lo que se dinamizan distintos contextos desde una intencionalidad de generar cultura democrática, por lo que los procesos investigativos no se han quedado sólo en el aspecto teórico, - sin que se descuide su abordaje- buscando la consolidación de grupos sociales que puedan reaccionar frente a las situaciones de violaciones y vulneraciones de los derechos humanos.

Matriz No. 4. Campos del saber en los que se inscriben las investigaciones.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CAMPO</th>
<th>EDUCACIÓN COMUNITARIA Y D.H.</th>
<th>FAMILIA Y DERECHOS HUMANOS</th>
<th>ESCUELA Y DERECHOS HUMANOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>7</td>
<td>17</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dadas las características del proceso investigativo implementado en la especialización se aportan:

1.- Elementos teóricos que le dan sustento a las acciones que se realizan en el ámbito de la educación en derechos humanos.

2.- Orientaciones metodológicas para que se aborde la investigación desde los derechos humanos.

3.- Estrategias metodológicas, que permitan la promoción de los derechos humanos.

Matriz No. 5. Inscripción de las investigaciones, según líneas.

<table>
<thead>
<tr>
<th>LINEAS DE INVESTIGACIÓN</th>
<th>DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS</th>
<th>PEDAGOGIA Y DERECHOS HUMANOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>35</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Las experiencias de intervención e investigación han permitido implementar estrategias educativas centradas en su aspecto reflexivo prioritariamente en al ámbito de la democracia y los derechos humanos, como ya se mencionó concretado en distintos espacios y con diferentes grupos sociales.

Matriz No. 6. Presentación de temas recurrentes y divergentes en las diferentes investigaciones.

Aquí la noción de tema se refiere a un campo amplio de conocimiento dentro del cual pueden analizarse diversas categorías.

<table>
<thead>
<tr>
<th>TEMAS RECURRENTES</th>
<th>TEMAS DIVERGENTES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nociones sobre Derechos Humanos</td>
<td>Derecho a la vida</td>
</tr>
<tr>
<td>Clasificación de los D. H</td>
<td>Libertad de expresión</td>
</tr>
<tr>
<td>Historia de los D. H</td>
<td>Instrumentos de defensa y protección de los Derechos Humanos.</td>
</tr>
<tr>
<td>Participación ciudadana</td>
<td>Ausencia de imagen paterna</td>
</tr>
<tr>
<td>Cultura Escolar</td>
<td>Jefatura femenina</td>
</tr>
<tr>
<td>Pacto de convivencia</td>
<td>Madre solterismo</td>
</tr>
<tr>
<td>Democracia y educación</td>
<td>Saber popular</td>
</tr>
<tr>
<td>Ética y educación</td>
<td>Libertad de cultos</td>
</tr>
<tr>
<td>Ley General de educación</td>
<td>Libertad de conciencia</td>
</tr>
<tr>
<td>Familia y D.H.</td>
<td>Libre desarrollo de la personalidad.</td>
</tr>
<tr>
<td>Dignidad de la persona</td>
<td>Conflicto escolar</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Los temas más trabajados en los centros educativos, apuntan a una mayor participación de los estudiantes para avanzar en función de una cultura para la vivencia de los derechos humanos. Aunque puede parecer sintomático que el derecho a la vida aparezca de manera explícita como una categoría divergente en la reflexión. Sin embargo, a nivel operativo, estos temas se han concretado mediante:

1 - Didácticas y estrategias educativas como:

a.- Los talleres educativos.
La radio y el periódico comunitario.
El foro comunitario.

Matriz No. 7. Características de los grupos de investigación.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Grado Bachillerato</th>
<th>Edad Adolescentes y mujeres jóvenes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>22</td>
<td>13</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Es posible apreciar el efecto multiplicador que se ha tenido sobre una población amplia, (en la institucionalidad escolar y en el ámbito municipal), con quienes se realizan las acciones educativas, de intervención e investigación.

Matriz No. 8. Principales categorías de trabajo en las investigaciones.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORÍAS CENTRALES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Derechos Humanos</td>
</tr>
<tr>
<td>Dignidad</td>
</tr>
<tr>
<td>Dignidad Humana</td>
</tr>
<tr>
<td>Autonomía</td>
</tr>
<tr>
<td>Ética</td>
</tr>
<tr>
<td>Moral</td>
</tr>
<tr>
<td>Participación</td>
</tr>
<tr>
<td>Cultura</td>
</tr>
<tr>
<td>Convivencia</td>
</tr>
<tr>
<td>Conflicto</td>
</tr>
<tr>
<td>Libertad de expresión</td>
</tr>
<tr>
<td>Desempleo</td>
</tr>
<tr>
<td>Derecho a la vida</td>
</tr>
<tr>
<td>Persona</td>
</tr>
<tr>
<td>Libertad</td>
</tr>
<tr>
<td>Comunicación</td>
</tr>
<tr>
<td>Familia</td>
</tr>
<tr>
<td>Madresoliterismo</td>
</tr>
<tr>
<td>Trabajo</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Estas categorías fundamentales de los derechos humanos y de una cultura democrática, se van incorporando como un nuevo ethos mediante: los talleres educativos en derechos humanos, las conferencias con grupos específicos y los conversatorios sobre aspectos relativos a los derechos humanos en sus aspectos normativos (Acción de tutela, habeas corpus, habeas data, etc), elementos constituyentes (dignidad, libertad, igualdad, equidad).

Se trabaja con el periódico comunitario, la influencia de los derechos humanos en la conformación de la vida democrática escolar (gobiernos escolares, manuales de convivencia) y los derechos de grupos especiales
(derechos de los niños, derechos del enfermo, derechos del recluso etc.) entre otros.

EXPERIENCIAS COLOMBIANAS QUE PROMUEVEN UNA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA.

Como contexto global, desde el cual es posible entender el proceso de educación ciudadana, se pueden encontrar, para el caso Colombiano, tres grandes acciones, según Useche, Helena y Useche, Bernardo (1995):

La Descentralización municipal y local. Se presenta como un proceso de modernización del Estado y canal de participación ciudadana, con nuevos espacios decretados desde 1986 como: la elección popular de alcaldes, la descentralización administrativa y fiscal, las juntas administradoras locales y los referendums municipales. "En este proceso las ONGs inciden en las organizaciones populares para acercar el trabajo social y político alrededor del estado, es en general el momento del inicio de la educación ciudadana con miras a la participación de los líderes en las instituciones e instancias del estado y del gobierno". (Useche y Useche, 1995).

La constituyente. Surgida como consecuencia de la agudización de la crisis de la década del 80 y caracterizada por: Aparición de nuevos actores sociales, carencia de canales institucionales para la expresión de las insatisfacciones, la permanente violación de los derechos Humanos, surgimiento de un sector guerrillero que plantea su disposición a deponer la lucha armada.

En este contexto adquiere forma el Movimiento Universitario por la Séptima papeleta que lidera el sí por una Asamblea Nacional Constituyente, como iniciativa de origen popular, que trabaja en función de un cambio de la normatividad constitucional que oriente la vida del país desde nuevos parámetros democráticos. "De todo ello se era relativamente consiente dentro de los organismos - especialmente las ONGs- que se propusieron durante este apasionante periodo de la vida política Colombiana impulsar un profundo movimiento de pedagogía ciudadana, de construcción de la sociedad civil, de educación para la ciudadanía" (Useche y Useche 1995).

Los procesos de paz. Si bien es cierto se han desarrollado de manera aislada y sin que se logre la incorporación de todos los grupos alzados en armas, sí se cuenta con la participación amplia y directa de la sociedad civil, se a constituido en un espacio desde el cual se han ejercido acciones de educación ciudadana. Aunque muchas de ellas se han centrado en lo político, (por ejemplo el diálogo Nacional propuesto por el M-19, como parte del proceso para su incorporación a la vida civil, o los campamentos por la paz impulsados por este mismo grupo) no se puede negar el efecto colateral que a nivel de lo valoral y moral ha tenido sobre sectores de la vida nacional.
"La educación para la ciudadanía tiene un importante papel a seguir desempeñando en el acompañamiento y promoción de las múltiples iniciativas ciudadanas dedicadas a construir alternativas de vida y de democracia en el plano local, es decir en la construcción de un tejido social civil con claridad de su responsabilidad en la búsqueda de soluciones no violentas a los conflictos." (Useche y useche, 1995).

En este sentido es necesario destacar como el camino ha continuado y desde dinámicas particulares se está avanzando hacia mayores procesos de vinculación de la sociedad civil en la solución del conflicto armado y por ende a la construcción de una cultura democrática, como expresión de esto, se encuentra la implementación del Mandato por la paz desarrollado durante 1997 y que ha tenido su punto cumbre en las elecciones del 26 de octubre de este mismo año, con más de nueve millones de votos que ordenan a los actores de la guerra que la suspendan e inicien procesos de negociación política al conflicto armado.

A continuación se referenciarán algunas experiencias significativas desarrolladas alrededor de la Educación Ciudadana y que son referente empírico para avanzar en su teorización y efecto multiplicador.

En el ámbito nacional:

Muchos de los planteamientos hasta el momento presentados se relacionan con la propuesta educativa - que a manera de antecedente - implementó la Corporación S.O.S. Colombia - Viva la Ciudadanía mediante el programa ciudadanía y desarrollo a través de la Escuela de Liderazgo democrático en cuanto "Aporte para la construcción y realización del estado social de Derecho, en la experiencia cotidiana; fomentando alternativas en el que hacer social y político de la ciudadanía Colombiana" (corporación S.O.S. 1994) así como para "la creación de un movimiento de pensamiento que ambiente, desarrolle y promueva el estilo de vida ciudadana participativa, en el ámbito de la construcción y realización del estado social de derecho en Colombia y en la región latinoamericana" (Corporación S.O.S., 1994).

De manera más cercana y como contexto se encuentra la investigación realizada por Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo (1997) para la UNESCO y el instituto Luis Carlos Galán, dentro del programa Educación para la democracia. "Aunque en este documento se recoge el trasfondo de la riqueza ideológica, normativa y jurídica de estos debates, por fuerza queda excluido del ámbito de la investigación el examen detallado de todo el cúmulo de pronunciamientos sobre la relación entre educación y democracia que exceden la órbita de esta investigación, según el universo y la muestra aquí indicados" (Mejía y Restrepo, 1997) La presente propuesta busca en tal sentido, avanzar en la pretensión propuesta por las dos instituciones patrocinantes del estudio de Mejía y Restrepo en el sentido de que “La
composición, temática y características del Seminario Internacional de Educación para la Democracia han sido predefinidas de tal forma que se constituyan sus integrantes como una comunidad informal garante de una acción futura" (Mejía y Restrepo, 1997).

Desde un nivel más práctico, está la propuesta presentada por la sociedad civil que se enmarca y apoya desde acciones reflexivas, el mandato ciudadano por la paz, la vida y la libertad, en cuanto "El logro de la paz, este bien moral, no sólo compromete a los actores armados, es tarea que cobija a la sociedad en su conjunto, desde la perspectiva del deber (compromiso) y del derecho (exigencia) como lo contempla el artículo 22 de la Constitución Nacional" (Instituto de estudios políticos. Universidad de Antioquia, 1997).

Desde la universidad, se encuentran las propuestas presentadas por la red universitaria por la paz y la convivencia, según reunión celebrada en la ciudad de Cali en junio de 1997, cuyos acuerdos fueron "trabajar, fundamentalmente, sobre cuatro puntos: a) la creación de una base de datos sobre investigaciones, publicaciones y actividades académicas referidas al tema del conflicto y la paz, b) la definición de nuevos temas de investigación y la búsqueda de mecanismos de cooperación para la realización de éstos, c) la realización de eventos conjuntos (seminarios y talleres) y, d) la planeación y desarrollo de una estrategia de comunicación conjunta, haciendo uso de las diferentes publicaciones y emisoras universitarias." (Instituto de estudios políticos de la Universidad de Antioquia, 1997).

Como se puede apreciar, se busca avanzar en la consolidación de propuestas teórico-práctico que ayuden en la construcción de tejido democrático y de sociedad civil, tal como lo están haciendo variados actores sociales de nuestro país.

En el ámbito regional:

Teniendo en cuenta que Manizales ha sido declarada sede de la asociación de ciudades educadoras de América Latina el presente estudio es pertinente y relevante socialmente para la región, pues "las ideas de los hombres no se hacen realidad si no existe la posibilidad de una participación". Por ello la estrategia consiste en "formar en democracia" a fin de ampliar los espacios de crítica para que el "ciudadano" tenga la posibilidad de generar idea que vayan en beneficio del bienestar propio y comunitario" (O.E.I. 1997) además que "la ciudad contiene de hecho, un amplio abanico de iniciativas educadoras de origen, intencionalidad y responsabilidad diversas. Engloba instituciones formales, medios de intervención no formales, con objetivos pedagógicos pre-establecidos así como propuesta o vivencias que surgen de una forma contingente o que han nacido de criterios mercantiles." (Corporación para la innovación, la tecnología y la humanística, 1997).
Haciendo operativo este proceso, la alcaldía de la ciudad, a través de la secretaría de educación del municipio realiza durante los primeros meses de 1997, un análisis situacional mediante una encuesta y un foro educativo, que permite reconocer entre las prioridades educativas y en un segundo lugar la educación ciudadana. Esta se busca abordar mediante la estrategia de ciudad educadora “ entendiendo la ciudad como generadora de procesos educativos que otorgan valor prioritario a la inversión cultural, a la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes” (Secretaria de Educación, Noviembre, 1997) por lo que se concreta mediante cinco proyectos así:

Universidad de la vida ciudadana.
Red urbana de torres del saber.
Diseño participativo de espacios urbanos.
Educación ambiental y prevención de desastres Bulevares Universitarios.

Como expresión de la red interuniversitaria por la paz, se ha conformado en la ciudad, su nodo regional que ha ayudado a dinamizar la reflexión sobre este aspecto, mediante mecanismos no formales de educación ciudadana, como los cabildos por la paz realizados por comunas y grupos sociales durante el mes de noviembre del presente año (1997) y que finaliza con el cabildo municipal por la paz. Y el “encuentro regional de la red interuniversitaria por la paz y la convivencia zona occidente”, desarrollado el 27 de este mismo mes. “el fin del encuentro es conocer, discutir y plantear soluciones a la problemática de la paz y la convivencia” (red interuniversitaria, Noviembre, 1997).

También las Organizaciones no Gubernamentales, trabajan en la perspectiva de la democracia y la constitución de ciudadanía, como se pudo reconocer en el “Encuentro Regional para la formación Ciudadana, la convivencia y la democracia”, realizado en la ciudad de Manizales, en la última semana de Noviembre de 1997. En su plegable informativo refiriéndose a este aspecto se lee: “Por lo anterior la Fundación Social. El Instituto Caldense de Liderazgo y la Corporación CIDESCO, hemos decidido impulsar un proceso en el cual se identifiquen las experiencias pedagógicas que se adelantan en nuestra región Cafetera, que promuevan el fortalecimiento de la localidad y la construcción de la cultura ciudadana”. (Fundación Social, y otros, Noviembre, 1997).

Dentro de las experiencias allí comentadas se encuentran:

La propuesta de la Fundación Social, seccional eje cafetero. Que enfoca su trabajo desde la economía solidaria., con uno de sus proyectos: La formación de agentes para la gestión del desarrollo. Trabajado mediante áreas temáticas con aspectos como Democracia y constitución. Leyes sobre participación: Regimen económico y entes territoriales. Paz y convivencia.

Tienen en cuenta como contextos de aprendizajes cuatro aspectos a saber:

* El espacio físico en cuanto público y privado.
* El tiempo, en cuanto no es secuencial, sino cíclico, se desarrolla por etapas.
* El entorno y las tradiciones. Teniendo en cuenta la historia, el reconocimiento de símbolos.
* Los recursos de motivación y orientación. Módulos, medios, asesores, monitores.

Corporación Cidesco:

Trabaja desarrollando la propuesta de escuela de Liderazgo de Viva la Ciudadanía con sus particularidad por la organización como tal y por la región. Su planteamiento es que no forman líderes, sino que los cualifican, con una pretensión política para el cambio de estructuras sociales; por lo que el proceso educativo sigue la siguiente lógica:

* Parte de la experiencia de los mismos actores sociales.
* Se realiza una reflexión crítica.
* Se trabaja para lograr aprendizajes significativos en cuanto persona, líder, integrante de una organización y vinculado a lo social.
* Se busca que desarrollen un proyecto comunitario en su propio ámbito de liderazgo.

Abordan las sesiones mediante Módulos previamente elaborados y de cobertura nacional que actúan como dispositivos pedagógicos trabajados mediante lo que denominan “talleres Renacentistas” retomando un planteamiento de Humberto Maturana.

Las sesiones son sistematizadas mediante: Protocolos de la sesión, relatoria, escritura de la experiencia personal. Se ha logrado avanzar en la construcción de cuatro modelos:

Político.
De Comunicación y gestión.
De Sistematización.
De Organización.
Corporación Escuela de Liderazgo de Pereira:

Con apoyo del sector público y privado, busca desarrollar proyectos de educación para la democracia y formación de ciudadanos, mediante:

Escuela de tutores para el desarrollo comunitario.
Escuela para la formación de comuneros.
Programa Educación para la democracia y la convivencia.
Programa Educación para la convivencia escolar.

Apoyo a programas sociales gubernamentales, mediante el componente educativo, por ejemplo, a la red de solidaridad social.

Algunos temas específicos son educación y democracia, desarrollo humano, desarrollo productivo, gestión cultural, participación ciudadana, educación de adultos.

Corporación Centro De Estudios Para El Desarrollo: Diálogo Democrático (Quindío).

En uno de sus frentes concretan el trabajo de Viva la Ciudadanía, desde el objetivo de estimular los procesos organizativos y de las comunidades, mediante una educación democrática y con intencionalidad política para acceder a instancias de poder; en tal sentido cinco de los participantes de la escuela de liderazgo llegaron al consejo municipal en las elecciones del 26 de Octubre de 1997.

Se han capacitado ochenta y cinco participantes, de donde han salido cuatro proyectos comunitarios desarrollados directamente en las localidades y algunos derechos de petición que se formulan a las autoridades locales.

La propuesta educativa la concretan mediante los módulos, el diálogo de saberes desde la experiencia de cada participante, la recuperación de las experiencias locales y el trabajo con expertos.

Como se puede apreciar, existe una intencionalidad y un trabajo directo con las comunidades que conforman la sociedad civil en la pretensión de formar en la democracia y para la constitución de ciudadanía.

En el ámbito institucional:

La presente propuesta se desarrolla en primer lugar como parte del proceso de consolidación de una de tres líneas de investigación - Educación y democracia, Innovaciones pedagógicas y curriculares y educación y desarrollo local - que se han estructurado desde 1996 en la Universidad Católica de
Manizales, para orientar - en principio - el proceso investigativo en los postgrados de educación de esta institución.

En segundo lugar como mecanismo de consolidación de tres grupos investigativos, cada uno compuesto por dos investigadores, según las líneas mencionadas anteriormente y quienes vienen trabajando colegiadamente desde comienzos de 1996, alrededor de las temáticas propias de la línea. Es así, como desde la línea de educación y democracia en la que se inscribe el presente proyecto se desarrolló el macro-proyecto de investigación "Educación Municipal en Derechos Humanos" en Pensilvania - Caldas - cuyo proceso fue publicado mediante un libro (Díaz, G. Alvaro, 1997) y socializado en tres eventos académicos nacionales (Díaz, G. Alvaro, 1996; 1997).

En tercer lugar como continuación de la dinámica investigativa iniciada por estos grupos de manera más clara durante 1997, con el proyecto "Estado del arte de la investigación en las especializaciones en educación de la Universidad Católica de Manizales" y que finalizará con la publicación de un libro en el que se muestran los resultados de la investigación. Como subproducto de esta acción investigativa se ha estructurado e implementado un curso de investigación cualitativa para los docentes investigadores de postgrado de la Universidad Católica, patrocinante de la investigación y cofinanciadora del curso en mención. A la vez que el proyecto "comunicación científica escrita" de cualificación docente.

Como se puede apreciar, la investigación se articula de manera general con la vida académica de la Universidad Católica de Manizales en la medida que ayuda en su dinamización, de manera específica con la decanatura de estudios avanzados en humanidades ciencias sociales y educación mediante la investigación y formación a nivel postgraduado y de manera específica con la producción investigativa de la línea "educación y democracia".

EN BUSCA DE NUEVOS SENTIDOS Y PRÁCTICAS DE LA DEMOCRACIA

Iniciar la reflexión sobre esta temática exige como mínimo una referencia a Emilio Durkeim y Jhon Dewey, cuyos aportes a la perspectiva sociológica de la Educación y la relación Educación y Democracia, entre otras, constituyen antecedentes teóricos decisivos y frecuentemente referidos en la literatura que sobre esas temáticas se genera en la actualidad.

Sobre la obra de Durkeim en Educación, plantea Parsons (1956) que "sus estudios tuvieron una gran influencia en la configuración de su pensamiento sociológico general y una importante contribución en el área". Durkeim indica para la educación un carácter social por excelencia, cruzado por las
variaciones que pone cada sociedad a partir del ideal de hombre que genera.

La Educación tendría entre otras las siguientes características:

- Es social, pone al niño en contacto con una sociedad particular y no con la sociedad en general.

- Es una socialización del niño, educar es socializar.

- La Educación es un hecho, en todas las sociedades se da la educación.

- Es el medio con el que la sociedad renueva las condiciones de su propia existencia.

- Existen, o mejor coexisten la educación moral y la educación intelectual en la escuela primaria, la primera referida a una educación moral racionalista y la segunda referida a la constitución en el espíritu de ciertas aptitudes fundamentales, llamadas categorías.

No es posible aquí, ni es el objetivo del presente trabajo, argumentar con amplitud las proposiciones del sociólogo francés, quede únicamente indicado que si bien los fines, los medios y los sujetos del proceso educativo propuestos por el autor han variado en sus contenidos, en sus actores y en las perspectivas de abordaje, sigue siendo válido entre otros aspectos, uno fundamental, la perspectiva según la cual la educación es el proceso por el cual la sociedad incorpora sus miembros al colectivo. Aunque los conceptos, contenidos y funciones de la socialización han variado, la educación es un proceso esencialmente socializador.

Indudablemente no centrada en la escuela como escenario único, ni siguiere por excelencia, dado que numerosos agentes comparten con ella dicha función, sin embargo, no puede desconocerse, el papel que ésta continúa cumpliendo.

De otro lado, la referencia al ideal de hombre plantea por lo menos la necesidad de pensar, si en la actualidad es viable y pertinente intentar pensar y proponer tal ideal, o si por el contrario la complejidad y fragmentación actual de las sociedades y los individuos, no permiten y además rebaten ese o cualquier ideal universalizador.

Por su parte Dewey, es considerado autor paradigmático en el esfuerzo, preocupación y estudio de la relación entre educación y democracia, probablemente su mejor obra es la que lleva ese nombre, educación y

---

* Elementos sobre este aspecto se amplían en el desarrollo de la proposición según la cual la democracia se aprende.

* Tal es el caso de muchos de las propuestas del posmodernismo.
democracia, en ella «las diversas facetas de su pensamiento filosófico convergen en un punto y las concreta a todas en la tarea de desarrollar una generación mejor” (Historia de la filosofía 1.992).

Uno de los elementos centrales de la obra de este autor es que la ciencia más que aprenderse en los libros, debe aprenderse de la práctica real, en ocupaciones útiles.

De acuerdo con Dewey, la educación puede ser concebida retrospectiva o prospectivamente⁶, puede entenderse como un proceso de acomodación del futuro al pasado ó como una utilización del pasado como recurso para desarrollar el futuro. La posición formal del autor es que la educación es una continua reconstrucción de la experiencia, no es una preparación para el futuro, para la madurez, sino “un continuo crecimiento de la mente y como una continua iluminación de la vida... La educación real viene después que se ha salido de la escuela; no hay razón para que la educación se detenga antes de la muerte” (op. Cit. 577).

Otro aspecto señalado como crucial en la obra del filósofo de Vermont, es la relación con educación libre, a la cual al parecer no da mucha importancia por la perspectiva desde la cual la relaciona, dado el marco histórico en el desarrollo de la teoría, pues para finales del siglo pasado y principios del presente, la libertad se relacionaba más con un hombre libre que no trabajara nunca que con un hombre actuante y exigente - lo cual no correspondería con la vida democrática e industrial que estaba en apogeo en la época -

El autor plantea que una democracia es más que una forma de gobierno, “es primariamente una forma asociativa de vida, una experiencia comunicativa conjunta. La extensión en espacio de un número de individuos que participan de un interés en el cual cada uno tiene para referir su acción a la de otros y considerar la acción de otros para dar apoyo y dirección a su propia acción, es equivalente al rompimiento de las barreras de clase, raza y territorio nacional, los cuales guardan los hombres preservando todo el alcance de su actividad. Estos numerosos y variados puntos de contacto denotan una gran variedad de estímulos a los cuales el individuo debe responder; ellos consecuentemente pondrán un premio sobre la variación en su acción”⁷

Reconoce entonces las diferencias sociales y los ideales particulares que cada sociedad crea, pero plantea que tales ideales son compartidos por todos los miembros, en una sociedad que se garantiza la participación en iguales términos de todos sus miembros y se hacen reajustes flexibles de

⁶ Esta información, así como revisiones que sobre el autor se han hecho pueden consultarse en HIPERVÍNCULO http://www.bit.columbia.edu/academic/texts/dewey/l4_chapter.
⁷ Traducción libre de la versión del Institute for learning technology, referenciado antes.
las instituciones por la interacción de diferentes formas de vida asociada de sus miembros.

En síntesis para Dewey la educación es la que garantiza la existencia de la democracia, por cuanto “en una sociedad industrial la escuela debe ser un taller en miniatura y una pequeña comunidad; a través de la práctica, del intento y del error, debe enseñar las artes y la disciplina necesarias para el orden económico y social” (Historia de la filosofía 1992).

En el mismo sentido enunciatorio del caso anterior, puede afirmarse que la preocupación del autor por la relación educación democracia sigue vigente⁶, lo que ha variado con seguridad son las perspectivas en cuanto a la noción de democracia, los mecanismos para lograr y los ideales que la animan y es más, la existencia, pertinencia y viabilidad misma de tales ideales. Esa sociedad que comparte un mismo horizonte para la convivencia, ha sido reemplazado hoy por visiones generalizadamente fragmentadas que dificultan a los miembros del colectivo una visión de largo alcance en el tiempo y el espacio, además de tejer uno y otro horizonte de sentido compartido.

De otro lado, la relación con la ocupación desde la perspectiva de la era industrial, ha adquirido un matiz diferente, en la actualidad es indudable el papel de la empresa como escenario educador, como espacio socializador que crea y recrea mundos simbólicos, materiales y sociales de las más diversas índoles. Más que asociado al desarrollo industrial, la ocupación está asociada hoy a la producción y sobre todo a la generación e intercambio de conocimiento.

Otro punto de discusión, es aquello de que la educación real se inicia después de la escuela, la puesta en escena de numerosos actores y agencias educativas, han generado educación desde la gestación misma, por un lado y por el otro, los procesos educativos en lo que respecta por ejemplo a la formación para el trabajo se realizan de manera creciente en un diálogo e interacción permanente con los contextos laborales naturales. El reconocimiento generalizado de la modificación de las fronteras de la escuela, convierte en un reto la realización de la escuela desde una perspectiva ampliada en todos los aspectos, los contenidos, los fines, los medios, los proyectos, entre otros.

Es probable que hoy se conserven las preocupaciones por las razas, los sexos, la nacionalidad entre otros, tienen vigencia más como causas desde

⁶ La línea de trabajo investigativo de la OIE y la revista que publica sobre la temática. En estrecha relación, los trabajos del PIIE en Chile sobre Educación para la democracia y el Instituto Luis Carlos Galán y la Fundación Social en Colombia, finalmente, las búsquedas que inicia este trabajo, son una muestra de la vigencia de la temática desde perspectivas diferentes.

Capítulo II. Educación y Democracia

89
las cuales pensar posiciones democráticas que como obstáculos, su papel en la construcción de la democracia ha cambiado.

Para efectos del presente trabajo, uno de los puntos de apoyo en la propuesta de Dewey es mirar a la democracia como algo que va más allá de una forma de gobierno, una forma asociativa. Aquí se propone como estilo de vida.

Finalmente, en el desarrollo del texto que se realiza en adelante, se espera ampliar y argumentar muchos de los elementos que acaban de enunciarse en la referencia a estos autores.

En su forma el presente texto se organiza en cuatro proposiciones así:

1. Dos opciones para entender la democracia.
2. Lo público y lo privado como escenarios de realización de la democracia.
3. La democracia un entretejido de discursos y prácticas de lo público y lo privado.
4. La democracia se aprende.

Las anteriores proposiciones pretenden dar cuenta de la opción inicial de la que parte este trabajo, la democracia como estilo de vida, como experiencia vital cotidiana que facilita la construcción y opción por las relaciones colectivas desde la pluralidad y las diferencias reconocidas y aceptadas.

“La perspectiva pluralista, que acepta la fragmentación y las combinaciones múltiples entre tradición, modernidad y posmodernidad, es indispensable para considerar la coyuntura latinoamericana de fin de siglo”, plantea García Canclini (1990 pág. 329-330).

Por ello, se parte de la idea que la construcción de ciudadanía desde la cotidianidad ayudarla como mínimo a desarrollar una mirada crítica que facilite la concreción de la democracia como forma de gobierno.

**DOS OPCIONES POSIBLES PARA PENSAR LA DEMOCRACIA**

Cuando se habla sobre la democracia, pueden existir mínimo dos formas de abordarla, en la primera se considera que ésta es un discurso abstracto y alejado de los propios intereses vitales. Por el uso que frecuentemente ha tenido la palabra, referida en forma prioritaria a lo político o lo institucional, va perdiendo sentido y se realiza un proceso de alejamiento de su comprensión. Desde este punto de vista, se asigna la responsabilidad de crear espacios democráticos a los políticos o dirigentes del Estado, representados en los diferentes niveles de gobierno.
En una segunda opción, es posible comprender la democracia, como algo que a manera de tejido social, se va construyendo desde el nivel de injerencia particular en el escenario de la vida cotidiana, lo que implica hacerse protagonista de las deliberaciones sociales y participe de los procesos organizativos que pueden permitir el que vayan aumentando los niveles de incidencia y poder que desde propuestas negociadas pueden hacerse, para influir en actos de gobierno.

Thesing (1995) plantea que la democracia es una forma de estado y de vida, como tal la democracia es un sistema político que organiza la convivencia humana de la sociedad, se apoya en la constitución como pilar y carta de orientación de la vida social y de las reglas, instituciones y procedimientos para distribuir el poder político y gobernar.

De otro lado, plantea que “para que haya democracia se necesita demócratas” (op. Cit), se requieren sujetos que actúen democráticamente para garantizar la democracia, lo que se llamaría el consenso democrático como “la libre aceptación y aprobación de ese sistema de vida”, es aquí donde la democracia es una forma de vida, es un compromiso de los ciudadanos.

La opción de esta línea de investigación es la perspectiva de la democracia como estilo de vida, no necesariamente como forma por considerar que semánticamente la palabra forma puede conducir al menos en una de sus acepciones a lo externo de las cosas, a las expresiones que tienen y manifiestan; mientras que estilo refiere no sólo a esas manifestaciones externas sino a maneras particulares de combinaciones y establecimiento de relaciones que se exteriorizan, si se quiere, como lo plantea Adler⁶, el estilo de vida más que una realidad es un modelo una construcción que permite averiguar elementos acerca de las personas.

En el caso de la democracia como estilo de vida, no se trataría de averiguar cosas sobre nadie sino de hacer explícitas las relaciones y moverse a través de maneras específicas que faciliten la concreción de la democracia desde la experiencia intersubjetiva y las implicaciones e influencias que ella ejerce sobre la organización como forma de gobierno.

Si se aceptan los enunciados anteriores, como niveles y formas a través de los cuales se ejerce democracia, es posible entender que estos se presentan de manera diferenciada y diferenciable, por lo que se pueden caracterizar por separado, no tanto porque sean excluyentes, sino porque dadas las maneras como se concretan, asumen particularidad. A continuación se presentan

⁶ Max Adler, empleó la noción de estilo de vida en investigaciones sobre psicología individual y terapéutica, se retoma aquí en lo correspondiente al significado que dió a la expresión.
algunas de esas características y de qué manera es posible comprometerse con ellas.

**Algunos Elementos Constitutivos de la Democracia**

Pensar la democracia, implica apreciar que el hombre en cuanto especie, no está habilitado para vivir sólo, por lo que siempre requiere de espacios grupales, que le permitan realizarse como persona, aquí se vislumbra una característica de lo humano, la convivencia social, en lo individual, o dicho de otra forma, lo individual socializado.

Desde lo anterior se comprende que el hombre ha generado procesos de organización, a través de los cuales puede convivir. Para esto ha sido necesaria la construcción de mundos simbólicos que como expresión de la cultura, demarcan el espacio desde el cual se van realizando procesos de comprensión de sentido e intencionalidades sobre la manera como normativamente - se esperaría que de forma consensual-, se vaya asumiendo el convivir (vivir con otros).

Por lo tanto y en cuanto construcción histórica, la democracia no siempre ha existido, ni ha sido la misma, a nivel universal o regional. Como punto de referencia, la palabra democracia, aparece con los griegos y asume la denotación de «gobierno del pueblo», para referirse a los debates en el Agora o plaza pública, donde los ciudadanos conversaban y compartían sobre todo. Allí, plantea Maturana (1994), los ciudadanos eran los terratenientes, artesanos, comerciantes, que conversaban como iguales de los temas de la comunidad, porque todos eran de una misma clase, los temas de la comunidad les interesaban y en estas conversaciones surge la cosa pública. En ese contexto la cosa pública era aquello que estaba allí y era accesible a cualquier ciudadano, para mirarlo, para condenarlo, para reflexionar sobre él y para actuar.

Así nacida, la democracia como forma de organización social, es hoy un concepto polisémico que ha pasado por diversos significados y formas de expresión asociadas, entre otras cosas, a las formas que ha ido adquiriendo el estado moderno\(^\text{10}\). Algunos de los elementos centrales de la democracia clásica son entre otras:

- Aparecen las ciudades.
- Se inicia la constitución de ciudadanía.

\(^{10}\) Puede consultarse el texto Democracia Real y Democracia Formal, específicamente el capítulo de Darío J. Restrepo sobre los desafíos de la democracia, donde se hace un análisis de ella desde las diversas perspectivas de estado, empezando por el socialista, hasta algunas claves de lectura el estado en la posmodernidad.
Se pasa de la idea de un orden dado por una instancia superior, a un orden construido por el hombre.

Surge la posibilidad de pensar relaciones basadas en la igualdad, libertad y fraternidad, como legado de la revolución francesa y el proceso de la ilustración.

Hay un traslado del poder, en cabeza del monarca y encarnación de Dios en la tierra, al pueblo, en cuanto, «la voz del pueblo, es la ley de Dios», hacia el poder en el pueblo.

En el marco del estado benefactor, se entrecruzaban los intereses y fuerzas de clases sociales y grupos políticos que expresaban de alguna manera los ideales compartidos por los miembros en un estado centralista, que gobierna la macroeconomía, se basa en la industrialización y las políticas sociales buscaban complementar los ingresos asalariados. Los movimientos sociales no se generaban para establecer oposición al estado en sí mismo sino a los regímenes jurídico económico y de organización social (Restrepo 1994).

El mismo autor plantea y describe como otro momento para la democracia el agotamiento del estado –nación, expresado en su vaciamiento interno, externo y funcional el primero, generado en y por los procesos de descentralización que reavivaban numerosos procesos políticos, además de administrativos en las localidades, de tal manera que “surgen nuevos motivos de contienda”, nuevos actores, redefine además el papel del estado. El segundo vaciamiento se produce por la transnacionalización productiva, económica y financiera; se generan condicionamientos y relaciones supranacionales e integraciones no sólo económicas sino políticas.

El vaciamiento funcional se refiere a una redefinición del papel regulador del estado en las posibilidades de ampliación del mercado y la privatización de sus propias empresas.

Pareciera entonces que los grandes ideales democráticos asociados a esos tipos de estado han desaparecido y se hace necesaria una de dos cosas, o se destruye y reconstruye la noción de democracia, su relación con la política y el estado o se desiste de la democracia como forma de relación. Al respecto plantea Humberto Cerroni que con todas sus deficiencias, la democracia es el mejor sistema que ha encontrado la humanidad para gobernarse.

Así se resalta la propuesta de H. Lechner (1996) de repensar la política desde su propia dinámica por cuanto en la actualidad cada dimensión social, tiene una velocidad y condicionantes propias, por lo tanto, la tarea de la
política democrática es articular las diferencias, en una sociedad compleja que carece de un núcleo rector, caracterizada por la diversidad cultural y las múltiples y simultáneas, pero no sincronizadas, velocidades de los desarrollos económicos, culturales, tecnológicos etc.

Desde estos puntos de referencia, son pertinentes los planteamientos de Tovar, L. en el sentido que hablar de democracia implica definir la triada, tres principios, tres valores, tres ideales, expresados de la siguiente manera, respectivamente:

Principio de la participación. Implica intervenir en la toma acordada de las decisiones públicas.

Principio de la existencia de una institucionalidad o estado de derecho. Que:

a.- Establece las reglas de la participación.

b.- Garantiza los derechos de todos.

Principio de la legalidad. Mediante el cual se protege al estado y la sociedad civil de quienes atentan contra las reglas de la participación institucionalizada.

Los valores serían:

* Libertad. Entendida como la capacidad autónoma de intervenir en los asuntos ciudadanos.

* Igualdad. En su acepción de las mismas oportunidades para todos los ciudadanos.

* Solidaridad. Implica, la aplicación de la ley que para el caso de una democracia debe llevar a relaciones de apoyo mutuo, a partir del reconocimiento, lo cual incluye por supuesto, la defensa del más débil.

Los ideales correspondientes serían:

• Del Consenso. Es decir, la aprobación plena de las decisiones por parte de todos los ciudadanos.

• Del disenso. Obliga a tomar en consideración las diferentes opciones.

• De la justicia. Exige la búsqueda de equilibrio entre las mayorías y las minorías.

Asumir la democracia en los términos hasta el momento sugeridos, implica que la reflexión gira alrededor de categorías generales, las cuales pueden
aparecer distantes a la propia cotidianidad, por lo tanto de una manera comparativa, se proponen algunas categorías posibles de abordar para entender que la democracia no está fuera de los sujetos, sino que se construye desde ámbitos cercanos, por lo que más que una cosa, es una propuesta de vida, que tiene formas de concreción como el ejercicio de los Derechos Humanos, que para algunos son garante de una democracia real. Para argumentar este planteamiento se proponen los siguientes cinco desplazamientos\textsuperscript{11} que se desarrollarán a lo largo del texto, articulados a las cinco proposiciones iniciales así:

1. De lo público a lo privado, relacionado con lo público y lo privado como escenarios de realización de la democracia.

2. Del estado y la sociedad civil, a la familia, la pareja y el individuo.

3. De la racionalidad a la afectividad, relacionados con la democracia, un entrelazado de discursos y prácticas de lo público y lo privado.

4. De la normatividad - ley, al acuerdo flexible.

5. Del interés técnico al interés relacional, relacionados con la democracia se aprende.

**LO PUBLICO Y LO PRIVADO COMO ESCENARIOS DE REALIZACION DE LA DEMOCRACIA.**

Primer desplazamiento: de lo público a lo privado.

Como punto de partida se puede presentar la pregunta que hace Maturana H. (1994) "¿Qué es la cosa pública? Aquello que está allí y es accesible a cualquier ciudadano, para mirarlo, para condenarlo, para reflexionar sobre él y para actuar."

Como tal, lo público no ha tenido siempre la misa aceptación, su evolución por épocas ha generado además nociones, prácticas diversas, así por ejemplo en el análisis de *Lo público y lo privado en los griegos*, plantea Arendt\textsuperscript{12} que para ellos existía una diferencia y una oposición entre la asociación natural, cuyo centro de referencia es el Hogar y la familia y la asociación social referida a la polis.

---

\textsuperscript{11} Se entiende aquí por desplazamiento una movilidad que implica tensión entre sí y poca diferenciación de las fronteras entre uno y otro.

\textsuperscript{12} Se resumen las ideas presentadas por Hannah Arendt, sobre lo público y lo privado, sus planteamientos aparecerán enmendados, por lo que no siempre se refieren a pie de página, el lector deberá comprender que corresponden a ella Lo demás será la interpretación propia de nuestra lectura aunque también basado en el texto "La condición Humana."

Capítulo II. Educación y Democracia

95
En esta época, lo público y lo privado eran una unidad, se daban al interior y a partir de la familia; el discurso y la acción eran igualmente una sola actividad; la política era discurso y acción, en unidad.

Históricamente apareció otra fase, en la cual la vida privada se refiere a la familia y la pública a la ciudad, el discurso y la acción se independizan, el discurso entra a ser una característica de los ciudadanos que conforman la polis, la política se ejerce mediante el discurso, y su característica principal es la persuación.

*En la edad media*, se mantiene la separación entre lo público y lo privado, cambia la manera como se expresa; consolidada y fortalecida la iglesia católica ésta maneja la tensión entre la oscuridad propia de la vida privada y la vida esplendorosa que esperaba a todo lo sagrado, por lo que lo secular entra a ser subsumido por lo religioso, asumiendo aquel las características de lo privado, en el ámbito de lo doméstico, mientras que se da una ausencia de la esfera pública.

*En los orígenes del capitalismo*, lo público se realiza mediante la emergencia de lo social - "La sociedad"- relacionado ya no, con la ciudad estado, sino con la nación estado, presentándose una transformación del concepto de lo público y lo privado, que no se conoció antes. "hemos dejado de pensar primordialmente en privación cuando usamos la palabra "privado" y esto se debe parcialmente al enorme enriquecimiento de la esfera privada a través del individualismo moderno.

Sin embargo, parece incluso más importante señalar que el sentido moderno de lo privado está al menos tan agudamente opuesto a la esfera de la social - desconocida por los antiguos, que consideraban su contenido como materia privada - como a la política, propiamente hablando. El hecho histórico decisivo es que lo *privado moderno* en su más apropiada función, la de proteger *lo íntimo*, se descubrió como lo opuesto no a la esfera política, sino a la social, con la que sin embargo se halla más próxima y auténticamente relacionado." (Arendt 49).13

*En el capitalismo contemporáneo*, se encuentra que:

Los grupos sociales así como absorbieron a la familia, han sido absorbidos por la esfera de lo social.

---

13El subrayado no es de la cita original.

*Capítulo II. Educación y Democracia*
Esta, tras varios siglos de desarrollo ha logrado abarcar y cubrir a todos los grupos con igual e idéntica fuerza.

Esta igualación bajo todas las circunstancias es "el reconocimiento legal y político del hecho de que esa sociedad ha conquistado la esfera pública, y que distinción y diferencia han pasado a ser asuntos privados del individuo" (Ibid. 50).

Se presenta una tendencia al crecimiento de la esfera pública que absorbe lo privado, lo doméstico y lo recientemente íntimo," Desde este punto de vista, el descubrimiento moderno de la intimidad parece un vuelo desde el mundo exterior a la interna subjetividad del individuo, que anteriormente estaba protegida por la esfera privada" (Ibid 57).

La sociedad de masas, no sólo destruye la esfera pública sino también la privada, le quita al hombre no sólo el lugar público, sino el hogar privado; por lo tanto y por último, reina la relación mercantil y la mediación del dinero.

Con esto, la palabra “privado” vuelve a recobrar su sentido original, toda vez que "Vivir una vida privada por completo significa por encima de todo estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana: estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privado de una objetiva relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de cosas, estar privado de realizar algo más permanente que la propia vida. La privación de lo privado radica en la ausencia de los demás, hasta donde concierne a los otros, el hombre privado no aparece y, por lo tanto, es como si no existiera. Cualquier cosa que realice carece de significado y consecuencia para los otros, y lo que le importa a él no interesa a los demás" (Ibid 67).

Expresiones de lo público, que no agotan lo público.

Por lo que se ha planteado hasta el momento es necesario hacer explícitas algunas acepciones que asumen en la actualidad lo público así (Bonilla V.: 57).

1. Lo público como orden público. Esta forma de comprensión se ha manejado principalmente desde los medios de comunicación, quienes avalan una concepción de estado, según la cual la violencia está relacionada con los asesinatos, las masacres, y la muerte en sus diferentes manifestaciones, englobadas todas ellas en la categoría de orden público que adquiere legitimidad en el discurso noticioso. Aunque las causas de esta violencia no son mostradas como producto de desigualdades estructurales de la sociedad, sino como acciones individuales que producen personas salvajes y bandoleras.
No es por lo tanto un problema de índole económico-social, sino de seguridad ciudadana.

2. **Lo público como escándalo.** Hace referencia a la tendencia que se viene desarrollando mediante los clips televisivos -principalmente-, en los cuales se presentan noticias sin fundamento alguno, basados en el chisme y que van adquiriendo el estatus de “espacio público” para el conocimiento -prioritariamente de lo privado-de las figuras de la farándula o de los políticos farandulizados por estos mismos medios. Así “nos quedamos sólo con noticias chismes que sirven para charlar pero no para conformar opinión pública” (Rincón 1995: 4).

3. **Lo público como drama individual.** Está relacionado con la anterior acepción y se refiere a la transformación de los valores públicos de la información hacia los linderos de la intimidad y la personalización, en el que el drama humano es explotado “Drama humano-intimo- que es llevado al escenario de lo público, bien sea en calidad de escándalo informativo o de escarnio colectivo. Allí lo importante pareciera ser mostrar lo más íntimo del dolor humano, el sufrimiento de los desposeídos, la soledad de los desamparados y la "mala suerte" de las víctimas, a través de relatos informativos que despojan a estas realidades de sus dimensiones públicas” (Ibid 54).

4. **Lo público como asunto de notables.** Tiene que ver con la manera como se ha acumulado en pocas manos -Voces, para ser más exactos- el acceso a los medios de comunicación, para ayudar a formar opinión pública y poder presentar nuevos y diferentes elementos de juicio para que se asuman posturas y se construyan imaginarios sociales sobre los distintos aspectos de la realidad. En tal sentido sólo un grupo de notables tiene la posibilidad de pronunciarse y ser lo público o asumir la voz de lo público.

Pero, si las anteriores posibilidades limitan la comprensión de lo público, si son sólo una manera estrecha de asumirlo, desde cuál punto de referencia potenciar el vigor de esta palabra? una alternativa es la refundamentación del término, por lo que identificados con el planteamiento de Arendt, decimos como es posible asumir el término de lo público en dos sentidos:

“En primer lugar significa que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible” (Arendt op. Cit.: 59).

...“En segundo lugar, el término “público” significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído previamente en él” (Ibid: pg 62).

A partir de estas dos posibilidades, se encuentra que es en lo público donde se logra objetivar la realidad, en cuanto permite el intercambio de saberes y
ayuda a construir una perspectiva considerada como “apropiada”, “las mayores fuerzas de la vida íntima - las pasiones del corazón, los pensamientos de la mente, las delicias de los sentidos- llevan una incierta y oscura existencia hasta que se transforman, desindividualizadas, como si dejáramos, en una forma adecuada para la aparición pública” (ibid pg 59).

Sin embargo, “lo inapropiado”, al quedar por fuera de lo público, pasa automáticamente a ser parte de lo privado como una esfera que le es propia para poder existir. “el amor, por ejemplo, a diferencia de la amistad, muere o, mejor dicho, se extingue en cuanto es mostrado en público... debido a su inherente mundanidad, el amor únicamente se hace falso y pervertido cuando emplea para su finalidad políticas, tales como el cambio o la salvación del mundo” (ibid: pg 61).

No todo lo “inapropiado” se puede excluir de la vida pública, o dicho de otra forma, hay cosas de la vida privada que por su encanto, es adoptado por todo un pueblo sin que pierda su sentido esencialmente privado, por ejemplo: el encanto por “las pequeñas cosas”, que se viven como una forma de encontrarle sentido a la vida, ante la pérdida de dimensión de la esfera pública. “Esta ampliación de lo privado, el encanto, como si se dijera, de todo un pueblo, no constituye una esfera pública, sino que, por el contrario, significa que dicha esfera casi ha retrocedido por completo, de manera que la grandeza ha dado paso por todas partes al encanto; si bien la esfera pública puede ser grande, no puede ser encantadora precisamente porque es incapaz de albergar lo inapropiado” (Ibidem)14.

Lo público en cuanto debate para el intercambio de ideas, para la construcción de una visión de mundo compartida, genera la posibilidad de la pluralidad humana, de su manifestación para aportar en “lo común” de la realidad, en tal sentido uno. Cuando ocurre lo contrario, es decir, cuando la vida privada prevalece de manera hegemónica sobre la existencia, se crea el aislamiento, con la siguiente consecuencia “los hombres se han convertido en completamente privados, es decir, han sido despojados de ver y olír a los demás, de ser vistos y oídos por los ellos. Todos están encerrados en la subjetividad de su propia experiencia singular, que no deja de ser singular si la misma experiencia se multiplica innumerables veces. El fin del mundo común ha llegado cuando se ve sólo bajo un aspecto y se le permite presentarse únicamente bajo una perspectiva” (Ibid: 67).

Para evitar esta visión totalitaria de la vida, es que se requiere dimensionar y participar en la vida pública, rescatar su significado, sin que por eso invada lo

14 El subrayado no es de la cita original.
privado, sin embargo a lo que finalmente se está llegando de acuerdo con algunos analistas es a una esfera pública global\textsuperscript{15}, donde el estado nación se debilita y al mismo tiempo que se fragmentan los procesos, sentidos y horizontes de cohesión, se constituyen bloques económicos y políticos que amplían la esfera pública pero además obligan a pensarla, dotarla de nuevos sentidos.

**LA DEMOCRACIA COMO ENTRETEJIDO DE DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO.**

En la doble perspectiva que se ha planteado la democracia, como forma de gobierno y como forma de vida, con una cierta relación preponderante con lo público y lo privado respectivamente, se pretende aquí indicar que tales relaciones son entre otras cosas, complejas, múltiples y fragmentadas, con especialidad en la realidad colombiana, donde la democracia se acerca más una declaración formal que una experiencia vital compartida.

En nuestra cotidianidad, el ejercicio político\textsuperscript{16} se ha escindido, plantea Ricardo García (1997), o se queda en el plano de la representación "como construcción histórica idealizada y normatizada (partidos, instituciones) o como forma de relación social", expresada en un conflicto que se resuelve por la vía de la violencia y no en un espacio político propiamente dicho, que según el autor "viene a ser un proceso de superación del conflicto en términos de representación".

Por ello se plantea aquí el discurso como posibilitador de la elaboración de ese tejido relacional y vinculante entre una y otra forma de concepción y práctica de la democracia, en tanto facilita la representación y simbolización que promueven y son promovidas por las condiciones materiales y sociales en una relación dialógica permanente, a través del ejercicio político.

"Además de representar un conocimiento particular del mundo, el discurso también representa las relaciones sociales y las relaciones de poder involucradas en conocer el mundo de esa manera" (J. Fiske, citado por Guillermo Orozco 1996).

\textsuperscript{15} Para ampliar este concepto puede consultarse el artículo La Genesis de la Esfera Pública Global, en la revista nueva sociedad No. 144. Así César P. Siqueira, desarrolla esta noción a partir de la globalización económica y los cambios que ella ha producido en la política y las relaciones sociales.

\textsuperscript{16} Para este momento se entenderá por tal, el ejercicio de relaciones de poder que tienen los sujetos y ejercen entre sí internamente y sobre los otros, en la vida cotidiana y escenarios de socialización como la familia o el trabajo y mediante mecanismos dispuestos para tal fin como las elecciones y participación en los diversos escenarios y niveles de decisión de la vida democrática en el gobierno. No significa que sólo exista ejercicio político en las relaciones democráticas. sino que ellas, al menos en teoría, proporcionan mecanismos, escenarios y objetos propios para su naturaleza interactiva y la condición necesaria del conflicto como motor de realización. Para ampliar puede consultarse: BARREIRO Ricardo, en Lecturas y sociedad política. Ediciones Universidad.
Se plantea entonces una relación tensional entre el mundo simbólico creado y recreado por el intercambio discursivo de los sujetos en los diversos escenarios que provee el mundo social y las condiciones y retos de la existencia material de tales sujetos, en una interdependencia asimétrica e ineludible para su abordaje.

En los mundos discursivos en los que se mueve ahora la humanidad, caracterizados por las exclusiones, los antagonismos, los polos opuestos, se tiende a creer que lo privado, es lo contrario a lo público, que no existen relaciones entre ellos y que se desarrollan desde lógicas completamente diferentes, por lo que sólo lo segundo tiene que ver con lo político y la construcción y participación en sociedad.

Esta falacia, olvida que "los discursos activan y bloquean ciertos conocimientos, (que) es justamente a través de los discursos como se construyen las representaciones" (op. Cit 24) y por ello esas lógicas aunque diferentes se encuentran y se construyen incluso desde propuestas aparentemente sin relación e intención política como una serie televisiva, del tipo "señora Isabel", así lo muestra el análisis que realiza Florence Thomas (1994):

"Isabel, admiro su manera de hacer entender a millones de colombianos algo tan difícil como que lo privado es también político..." (Thomas F. 1994: 4). Desde este artículo de prensa sobre una serie de televisión Colombiana, es posible reconocer aspectos que caracterizan nuestro contexto17 tales como: difusa demarcación de fronteras público – privado, emergencia de nuevos actores sociales para construir la democracia desde nuevas opciones y, una doble mirada a lo público, desde la sociedad civil y desde el estado.

En el desplazamiento de las fronteras de lo público y lo privado, se han desdibujado las demarcaciones aparentemente estables, señaladas entre otros, por Hanna Arendt relacionadas con una expresión binaria de categorías que por opuestas daban identidad a cada uno, pudiéndose expresar así:

---

17 Como se analizará más adelante, la afirmación según la cual a partir de los planteamientos de una serie de televisión, pueden "recuerde y construirse" elementos de la realidad, parte del reconocimiento del papel que juegan los medios en la construcción simbólica del mundo.

Capítulo II. Educación y Democracia

101
<table>
<thead>
<tr>
<th>PUBLICO</th>
<th>PRIVADO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Afecta a todos o a la mayoría.</td>
<td>Afecta a unos pocos.</td>
</tr>
<tr>
<td>Es común y accesible a todos.</td>
<td>Es reservado y personal.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abierto al conocimiento de todos.</td>
<td>Restringido a pocas personas. Frecuentemente choca con el bien común.</td>
</tr>
<tr>
<td>De interés público, surge necesaria y armoniosamente el bien común.</td>
<td>Derecho de asociación, derecho Público por excelencia. Lo común</td>
</tr>
<tr>
<td>Derecho de asociación, Derecho a la intimidad, Derecho privado por Excelencia. Lo propio.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Visto rápidamente, las diferencias aparecen tan evidentes que no habría mucha discusión, sin embargo, los mismos hechos contemporáneos facilitan indicadores que muestran cómo tales fronteras no están dadas, es necesario construirlas y saber que cada construcción tiene como característica su movilidad y permanencia relativa, que invitan siempre a volver sobre los contextos, las culturas y sobre todo las formas de socialidad, como parámetros desde los cuales es posible y necesario avanzar cada vez más.

Los parámetros de referencia de Arendt siguen siendo válidos como puntos de apoyo para las elaboraciones que se realicen, no como abstracciones universalizables y generalizables sino como alternativas cuya certeza más clara es la incertidumbre.

Al decirlo así, pareciera que se cae en el vacío, sin embargo en este sentido, se trata como diría Fried Schmirneta (1994: 22) de una reconceptualización del vacío, "de la nada como espacio de creación", donde el desplazamiento de fronteras público – privado, no elimina su existencia ni la necesidad y pertinencia de reconceptualizarlos.

---

*Este concepto se remite de Michel Maffesoli, quien plantea la socialidad como esa relación proxémica, local, de estar-juntos.*

Dado lo político entendido como proyecto nacional lejano y hacia el futuro, apoyado en el individualismo, da paso a un desarrollo de lo político como "factor de unión de elementos dispares", a partir de la preeminencia del grupo fundamentada en la trascendencia del individuo, no en su negación. Para ampliar puede consultarse la obra del autor: El tiempo de las tribus. Ed. ICARA 1991.
"La crítica posmoderna ha servido para repensar las formas de organización compacta de lo social que instauró la modernidad (las naciones, las clases etc.)" (García Canclini 1995: 46). Para ello, la esfera de lo político sigue siendo válida como escenario de simbolizaciones y de realizaciones.

Antes que desaparecer, se indica la emergencia de lo privado en lo público y viceversa, de tal manera que se descubre y crea una forma diferente de organización del ejercicio de lo político – público, el debilitamiento de los partidos políticos, - para muchos, una expresión del nuevo clima cultural postmoderno - y la consecuente aparición, en este desplazamiento, de movimientos cívicos y de base, dan muestra de esta nueva construcción política a la que estamos abocados, más que como obligación como oportunidad de elaboración del tejido social, necesario para la realización de los sujetos. Hablando de probar hipótesis en investigaciones empíricas, García Canclini afirma que "ninguna sociedad ni ningún grupo soportan demasiado la irrupción errática de los desços, ni la consiguiente incertidumbre de significados. Dicho de otro modo, necesitamos estructuras en las que se piense y ordene aquello que deseamos" (op. Cit.: 46).

Los nuevos grupos que aparecen en escena como alternativas de aglutinantes políticos, se presentan menos rígidos y autoritarios, cambiando incluso de denominación, como la de red, o redes de redes, que conlleva a mecanismos más horizontales de relación, mayor agilidad en la toma de decisiones, mejores espacios para la comunicación y en este sentido la inclusión de nuevos actores en la construcción de propuestas colectivas, valdría la pena pensarlo como posibilitadores de esas nuevas elaboraciones del tejido, con sus nuevos grabados y significados.

Fenómenos como la apropiación privada de los espacios públicos (Angarita: 1995), no sólo físicos sino simbólicos señalan la movilidad de las fronteras y la necesidad de interpretarlas a la luz de la cultura como referente de imaginarios y subjetividades que posibilitan y resultan de la conjugación y diferenciación de los mundos simbólicos individuales y colectivos, como vía para hallar los sentidos necesarios para construirlas (las fronteras).

Cabe anotar también que de acuerdo con el mismo Angarita, se han convertido en debate público, temas considerados hasta hace poco como de dominio exclusivo de lo privado, la relación es entonces bidireccional, como se había planteado antes, público privado.

"Así de este modo las relaciones y opciones sexuales, los sentimientos, la distribución de tareas y roles al interior del hogar, el tratamiento violento de los conflictos conyugales, dejaron de ser un tema de alcoba, para entrar al debate público, y sin que ello quiera decir que ha pasado a control del estado." (Ibid: 77).
De lo anterior se derivan consecuencias como que muchas de las campañas públicas y publicitarias están encaminadas a cambiar comportamientos de la vida privada; por ejemplo las campañas contra el maltrato, o el consumo de sustancias psicoactivas. Por lo tanto emergen nuevos actores sociales, que constituyen la democracia, desde opciones nuevas.

En este marco de referencia “la cultura contemporánea, en la que se superponen lenguajes, tiempos y proyectos, tiene una trama plural, con múltiples ejes problemáticos... No existe narración o género del discurso capaz de dar un trazado único, un horizonte de sentido unitario de la experiencia de la vida, la cultura, o la subjetividad. Hay historias en plural; el mundo se ha vuelto intensamente complejo y las respuestas no son directas ni estables” (op. Cit. 27).

Por lo tanto, si lo público asume una doble mirada, por parte de la sociedad civil y por parte del estado, de un lado, y de la familia, la pareja, el individuo del otro, la experiencia y construcción democrática queda reducida si se piensa sólo como una forma de gobierno, más en una sociedad como la Colombiana, en la cual lo más generalmente compartido es la diversidad.

Se trata de hallar los caminos e hilos posibles para construir relaciones entre cultura y política mediante la construcción y reconstrucción discursivas que faciliten leer y escribir las prácticas cotidianas de relación intersubjetiva, donde, de acuerdo con García S. el conflicto como motor devenga en representación como constitución de lo político, de sujetos políticos.

Es decir, de sujetos que conscientes de sí y de sus potencialidades y limitaciones descubran, sientan y reflexionen las tensiones individual – colectivo, igual – diferente, tradición – transformación, libertad – solidaridad, participación – imposición, por la vía de la resolución pacífica de conflictos.

Desde este punto de vista, no se trataría de asignar la responsabilidad de crear espacios y condiciones democráticas a los políticos, dirigentes del Estado representados en los diferentes niveles de gobierno. Esto es como tomar una posición de espectadores de los actos que corresponde vivir a cada uno en particular y a todos en general, asumiendo una posición de mando y orientación a otro, que se encuentra alejado, asumiendo externalidad de los procesos de los cuales potencialmente se ha de ser actor.

Es como permitirse un acto de seducción que desde lo afectivo y reflexivo, facilite un compromiso con la construcción de la democracia como forma de convivencia entre seres humanos que desean una vida digna. Se trata de hacer empatía afectiva con este concepto, que se presenta abstracto e ideal, apreciar que él adquiere materialidad y se concreta en cada uno de los actos cotidianos que se realizan. Es decir, que la democracia es una construcción
social, en la que todos tenemos una función que cumplir, ya sea por acción o por omisión.

Con lo anterior, se introduce entonces, la proposición de que la democracia se aprende como experiencia cotidiana en los procesos diarios de socialización sobre todo política y progresivamente se incorpora como forma de gobierno. La democracia se aprende en cuanto es una opción entre otras, como el autoritarismo, la dictadura, el totalitarismo que implican acciones y decisiones diferentes.

"De ahí que poner en consideración la perspectiva de lo público significa, en mucho, no renunciar a la necesidad de pensar en relaciones sociales, en las que a la par de propuestas económicas y políticas por acceder a una vida digna, en términos colectivos, figuran procesos democráticos de reconstrucción y reapropiación de lo simbólico, de los que no pueden quedar al margen los medios de comunicación. La responsabilidad pública de éstos apunta, por tanto, a un reto no menor: contribuir, desde la esfera de lo público -informativo, a que la democracia, más que una forma de gobierno, se identifique con un tipo de sociedad." (Bonilla B. op. Cit. : 56).

Para el caso que nos ocupa se retoma la idea del autor de trascender la perspectiva democrática como forma de gobierno, pero se toma distancia de que sea sólo en la esfera de lo público entre otras razones por las siguientes:

- Los ya señalados límites difusos entre lo público y lo privado.
- El papel preponderante de los nuevos agentes de socialización entre ellos los medios de comunicación.
- Los desencantos que ha generado la experiencia democrática como forma de gobierno en la vida colombiana.
- La diversidad cultural que tenemos, donde las visiones únicas y generalizables de las relaciones y las acciones mostraron su inoperancia y no pertinencia.

En este intento por pensar la democracia desde otras perspectivas cobra sentido un acercamiento al segundo desplazamiento: del Estado y la sociedad civil, a la familia, la pareja y el individuo, por cuanto en él se manifiestan algunas de la rupturas, temporalidades y velocidades, claves para reconstruir el concepto y las prácticas sobre democracia.

En particular, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, específicamente hacia la década del setenta, se considera que el espacio por excelencia en el que se puede hacer realidad la democracia, es en el espacio del Estado, siendo atravesada esta posibilidad por la concepción que se tenga de la manera como es posible tener propiedad sobre los medios de producción, de tal manera, se presentará la opción de la «democracia burguesa», orientada
desde el capitalismo y que desde la concepción liberal de libertad, desemboca en los procesos de elección para representantes de los mecanismos estatales de ejercicio del poder. Y la opción del socialismo, donde la democracia, era dejada en un segundo plano, toda vez que se requería llevar a cabo «la dictadura del proletariado», que se supone no afectaría a las mayorías puesto que estas eran quienes ejercían el poder.

Una alternativa que se desarrolla a partir de la concepción Marxista, es la propuesta por el Italiano Antonio Gramsci, (1979) quien sintetiza y despliega la categoría de sociedad civil propiamente dicha, la cual es un componente del Estado que está constituido por la sociedad política (que ejerce el gobierno) y la sociedad civil, representada por la institucionalidad que sin ser gobierno, busca mecanismos de hegemonía, mediante bloques históricos que le permitan ser poder. Desde aquí se asume una visión de construcción de lo que podría ser una democracia socialista.

En cualquiera de las dos opciones, es mediante el acceso al poder del estado, que el pueblo tiene la posibilidad de desarrollar la democracia, mediada por una alternativa política, que se concreta como forma organizativa en el partido político. Si bien, en este momento ha asumido protagonismo la posibilidad de participación de la sociedad civil, esta es una palabra que para la mayoría de los ciudadanos - al menos para los Colombianos - carece de significado o amerita atención.

En el contexto internacional, la pérdida de fe en el estado y el escepticismo político, conducen a que no se potencie la opción de ampliación del ejercicio de la democracia.

Retomando a Nicolás Buenaventura, se plantea: «Con el fin de la guerra fría en el mundo, la sociedad se encuentra hoy en un momento de transición hacia un tercer ciclo de la historia del estado y la sociedad civil en el cual algo aparece claro: No existe, para el pueblo, ningún grupo, partido o secta que pueda ser el guardián o la garantía del pan o del empleo o de la escuela. Sólo la democracia, con plena vigencia de todos los derechos humanos, como democracia integral, es garantía de justicia social.» (1994:61).

Desde este contexto, se empieza a mirar la familia como una forma organizativa perteneciente a la cotidianidad y que es posible asumir como espacio educador fundamental para formar ciudadanía y en particular para ejercer democracia. En esta estructura social, pueden desplegarse a manera de un laboratorio social, formas de convivencia, en las que la acción esté mediada por los acuerdos consensuales y no por la imposición del poder.

Aquí se presentan más opciones para deliberar y ganar espacios de igualdad, es viable llegar a márgenes más amplios de libertad para la realización
humana. En síntesis, en cuanto puede manifestarse la individualidad, al interior del grupo, logra hacerse realidad que desde lo privado avance en el aprendizaje de la democracia.

En estos escenarios de relación donde puede aprenderse y practicarse la democracia como estilo de vida puede pensarse y generarse el tercer desplazamiento: de la racionalidad a la afectividad.

Es la interrelación de la racionalidad propia de la época tecnológica y mercantil actual ligada con un proceso donde desde el afecto, puedan crearse condiciones para que las personas que conviven (lo cual no significa vivir juntos), se sientan incluidas en nichos afectivos. Se trataría de y no orientar las actuaciones sólo por el interés propio de la lógica del capital.

 Esto implica apostarle a la utopía de la sensibilidad y la subjetividad, como espacio desde el cual se construya el respeto a la diferencia, se genere condiciones democráticas de relación, se acepten al otro como persona y no como cosa, se crea en la posibilidad de superar las diferencias mediante el diálogo, se acepte la existencia de contradicciones y conflictos que no necesariamente, tienen que eliminar al otro, como si fuera un enemigo.

Se trata de descentrar el propio punto de vista, para apreciar cual es la lógica del otro, se ubica su individualidad, para reconocerse en él, como potencializadores de su crecimiento y se encuentran como personas permeables a cambios, se acepta a quienes comparten la cotidianidad y se asume desde un nivel específico de responsabilidad e intencionalidad con la transformación de las relaciones sociales.

Porque como lo plantea Angela, Calvo: «Rescatar la melancolía y la ternura como polos entre los cuales el pensar y actuar ético generan su oscilante deriva, permite situarnos en forma más sensata sin nostalgia y sin radicalismo, en lo peculiar y paradójico de nuestra situación, en la cual la violencia convive y a la vez se desdibuja en el diálogo abismal con múltiples voces que se resisten al caos y apuestan más allá de lo plausible, a lo imposible, arriesgando sin cesar formas inacabadas de una unidad en marcha.»19

Aquí se ubican de manera explícita los trabajos de Maturana H (1997) y Restrepo Luis C. (1997) quienes consideran que se hace necesario privilegiar el desarrollo y expresividad propio de la afectividad como una manera de fortalecer el proceso de humanización; acción que no se ha logrado del todo al dejar que sea hegemónica la racionalidad e implica entender, reconocer y


Capítulo II. Educación y Democracia
construir el cuarto desplazamiento: de la normatividad - ley, al acuerdo flexible mediante consensos.

Desde la perspectiva del estado, se requiere una normatividad que permita los procesos de participación y toma de decisiones, dentro de los causes que se han construido socialmente, sancionando en forma punitiva a quienes rompan esos marcos de control social. Por lo tanto la constitución nacional, se torna en ley de leyes, o norma de normas, para precisar que se puede o no hacer en la relación colectiva. A partir de ella se elaboran las leyes, se conforman los decretos reglamentarios, se operacionaliza la manera de hacer realidad el acuerdo macro a que se ha llegado mediante los procedimientos implementados para su consolidación. Para el caso de Colombia cabe recordar el procedimiento de la asamblea nacional constituyente.

Sin embargo, en el ámbito micro, cotidiano, de lo privado, familiar y personal, se crea una normatividad que como hemos mencionado anteriormente, puede estar mediado por los acuerdos globales, pero se caracteriza por su especificidad para hacer operativo el funcionamiento de la vida cotidiana.

Esta normatividad también puede tener elementos de tradición y de imposición, pero es viable construir desde ella márgenes de libertad y autonomía individual, que en cuanto acción comunicativa, permita la puesta en común de perspectivas, para llegar a acuerdos de convivencia. Aquí el mismo sujeto es quien determina qué tipo de relación establece con los demás, cómo interactúa con la pareja, que opciones de negociación abre para que se oriente el quehacer que comparte con quienes lo rodean en la casa, el barrio, el estudio.

Las normas aquí establecidas, se pueden flexibilizar y cambiar más frecuentemente que la ley. Lo que no implica arbitrariedad, sino unos mínimos de acuerdo y negociación temporal, en cuanto se comprende que los acuerdos son históricos y se deben renovar, desde el interés de las partes y la deliberación de los interesados en los mismos.

Como consecuencia de lo anterior surge la necesidad del quinto desplazamiento: del interés técnico al interés relacional. Como producto de la lógica del capital y por la dimensión macro en la que confluyen múltiples intereses, a nivel del estado se presenta un manejo del poder, que la mayoría de las veces es excluyente, sirviendo principalmente a quienes son dueños del capital.

Lo anterior conduce a una situación prepotente de los gobernantes, en los que se presenta una racionalidad de la eficiencia y el desarrollo, pensado en términos económicos, generando lo que la escuela de Francfort, denomina"
Racionalidad instrumental." A partir de esto se presenta a la hora de tomar decisiones un interés técnico y un interés práctico, desplazando la posibilidad de orientar la política por intereses emancipatorios, donde quepa la igualdad, la solidaridad, se fomente la vida comunitaria, en síntesis se concrete y amplíe la democracia.

Pero desde el plano del entorno, de quienes interactuan cara a cara, se pueden desplegar otros intereses que se ubican dentro de lo que se propone denominar intereses relacional, referido a la orientación de nuestros actos a partir de la consideración del otro, como persona, esto implica pasar de la objetivación de quien conmigo interactúa, a la subjetivación, a la consideración del otro, como un otro diferente, que crece con el otro y ayuda en su desarrollo cultural y afectivo.

El interés relacional, se dimensiona desde la comunicación y ayuda a concretar el interés emancipatorio, pero no referido solamente a lo político, sino al rompimiento de los procesos subjetivos, que atan al otro, impidiéndole ser persona y vivir con dignidad.

**LA DEMOCRACIA SE APRENDE**

**Sobre la vida cotidiana**

La Educación como proceso continuo y continuado a lo largo de la vida, es por sobre todo, ámbito generador de múltiples escenarios de socialización, donde se generan una trama de representaciones y acciones en la vida de los sujetos involucrados en el escenario de la vida cotidiana dinamizada por la interacción de numerosos agentes, en calidad de actores con los más diversos roles; de significados y sentidos; de objetos que se conjugan en la producción y de discursos diferentes y fragmentados.

En consecuencia, se desarrollará primero una mirada a la vida cotidiana, como escenario marco. Luego, un acercamiento a los procesos de socialización, sobre todo política y su relación con la educación como procesos que si bien tienen su escenario clásico en la escuela, ella no es el único, aunque sigue ocupando un papel importante en la socialización de los miembros del grupo.

Se finalizará con una mirada a lo que la ley general de educación denomina educación formal, no formal e informal, atendiendo sobre todo a su función

---

simbólica y social más que su definición normativa. Esta relación parte de la premisa de considerar que como escenarios posibles de socialización, las diversas formas de educación se convierten en caminos alternativos para la formación de sujetos políticos, que experimenten la democracia como estilo de vida y construyan nuevos sentidos en relación con ella como forma de gobierno mediante una experiencia de la ciudadanía desde lo micro que se proyecta bidireccionalmente a lo global.

Vida cotiana y socialización

Cuando se piensa dónde se concreta la democracia, se termina relacionándola con la vida cotidiana, cuando se pregunta dónde se vive la democracia, se llega por una vía u otra a la vida cotidiana, e igualmente cuando se indaga dónde se relacionan los actores de la democracia, se confluje que es en la vida cotidiana, y esto ocurre independientemente de la concepción que se asuma de la democracia ya sea como forma de gobierno o como estilo de vida.

Ahora bien, este “encasillamiento” de la realidad no siempre se ha presentado así, ni ha tenido el mismo énfasis, encontrando que su prevalencia se da con el desarrollo de la postmodernidad, que busca hacer una mirada más cercana de los fenómenos sociales superando la concepción estructural de la sociedad, o su condición determinista en sus acepciones biologicista o economicista.

Con el debilitamiento de los metadiscursos, se buscan nuevas explicaciones de la realidad y de las relaciones entre los actores sociales; encontrando, que más que mundo abstractos, genéricos y alejados, lo que crea la vida humana es la cotidianidad, como primer espacio en el cual el hombre se encuentra con su realidad – objetiva y subjetiva, - En tal sentido plantea (Fernández, Christlied, 1994: 233) “Así, los tres siglos precedentes pueden leerse como período de expansión del conocimiento científico cuya ideologización provoca la descalificación excátedra de la religión, el arte y la filosofía como formas veraces de conocimiento, y al siglo XX como la hipótesis cientificista, ante lo cual, la respuesta de la sociedad civil ha sido la paulatina desilusión (etimológicamente, “salir del juego”) por las verdades de cualquier tipo, es decir, el paulatino agotamiento del sentido colectivo en general. Sin embargo, simultáneamente al deslavamiento del sentido de las ciencias, el instinto de supervivencia simbólica - y por ende de la otra- va proyectando la adjudicación de sentido a otro ámbito de la sociedad: el de la vida cotidiana, como lugar donde replegarse para que las cosas valgan la pena”.

Desde ella se construye la realidad, se constituye lo subjetivo, se humaniza
el hombre, se construye la cultura y es también desde ella que se produce y reproduce el mundo material y el mundo simbólico. Sin embargo no son muchos los investigadores que se han preocupado por su conceptualización, por la reflexión teórica sobre lo que puede ser la vida cotidiana, qué puede significar, cuál es su estructura, en síntesis vivimos la vida cotidiana aunque no reflexionamos sobre ella.

Se tratará por lo tanto, de presentar algunas ideas sobre las anteriores preguntas como una forma de ofrecer un telón de fondo que nos permita entender los procesos de socialización y por esta vía la interiorización y exteriorización de nuestros mundos simbólicos, base de comprensión y vivencia de la democracia.

¿Qué puede ser la vida cotidiana?

Como se ha dicho anteriormente todo acto humano converge en la cotidianidad, por lo que "todo modo de existencia humana, o de existir en el mundo posee su propia cotidianidad" (Kosik, 1986: 92), además que "el homo faber, el homo sapiens, el homo ludens, desembocan en el homo quotidianus" (Lefebvre, 1984) esto es importante y necesario de tener en cuenta, toda vez que su análisis particular, permitirá entender la manera "de ser" y de actuar, de las personas en una sociedad y en un momento determinado, así a manera de reflexión se puede preguntar ¿cuál es la cotidianidad del pueblo colombiano? ¿porqué se caracteriza esta? ¿realmente vivimos un clima (cotidianidad) de violencia?, ¿cuáles son las condiciones cotidianas para el ejercicio de la democracia?

Para avanzar en el aporte de ideas al respecto, surge la siguiente reflexión “Qué es, pues, la vida cotidiana?... La cotidianidad, es ante todo, la organización, día tras día, de la vida individual de los hombres; la reiteración de sus acciones vitales se fija en la repetición de cada día, en la distribución diaria del tiempo. La cotidianidad es la división del tiempo y del ritmo en que se desenvuelve la historia individual de cada cual. La vida cotidiana tiene su propia experiencia, su propia sabiduría, su horizonte propio, sus previsiones, sus repeticiones y también sus excepciones, sus días comunes y festivos. La cotidianidad no ha de entenderse, por ello, en oposición a lo que constituye la norma, a la festividad, a lo excepcional o a la historia; la hipótesis de la vida cotidiana como banalidad en contraste con la historia como excepción, es ya el resultado de cierta mistificación" (Kosik, 1986: 92).

Como se puede apreciar, la vida cotidiana es el diario vivir y en tal sentido es inherente a todo hombre y todo momento de la historia - tanto individual, como colectiva- en ella confluyen la creatividad y la repetición, por esto no es simple rutina, ni mera banalidad, por lo que se puede reafirmar que "La vida cotidiana es el sencillo y a su vez complejo universo del diario acontecer" (Barreto, J. 1997: 7).
Y es complejo, pues allí se va constituyendo la vida del género humano en un entrelazado que mediado por la comunicación permite que emerja la subjetividad y reconocer que existo en cuanto hay otro con quien me construyo en la intersubjetividad. Por eso pensadores, como la Hungara (Heller, 1991: 7) consideran que la cotidianidad es “La experiencia vital en la que se basa nuestra intersubjetiva constitución del mundo”.

Vivir lo cotidiano implica reconocer sus grandes rasgos, la normatividad que le subyace, el intercambio de saberes y sentidos que por ella circulan; puede que no se tenga conciencia de los mismos, pero si los conocemos en cuanto aspectos constitutivos de los mundos culturales que nos corresponde vivir con otros, “Lo cotidiano es un campo de eventos que son conocidos, y más precisamente, “convididos” como tales por los sujetos. La separación no resulta desde ninguna deducción, y sólo puede alcanzarse, aunque en su provisoriedad real, desde las propias distinciones del intersubjetivo que lo construye y lo reproduce, o que lo soporta y lo cambia” (canales. M. 1996: 2).

Existen dos elementos que componen la vida cotidiana y que pueden aparecer como sinónimos sin que lo sean, tales conceptos son:

-La rutina, considerada como una acción en la que “el actor reitera o representa de oficio un camino ya moldeado en su dirección y sus opciones.... Lo “rutinario”, sólo equivale a lo cotidiano en la medida que indique algo más que la “repetición”. Debe estar provisto de una particular modalidad de la vivencia” 

La Obviedad. Un elemento que caracteriza al evento cotidiano, es que es vivido o significado desde un particular modo de observación del sujeto. Es una vivencia en que la subjetividad se inscribe en el orden de lo obvio. Lo cotidiano resulta de un modo en que la subjetividad participa de las representaciones sociales. “Lo obvio, corresponde a todo evento que se caracteriza por la inmediatez entre lo que es y lo que puede ser. Entre la realidad y las posibles realidades entre las que aquella se afirma. Eventos en los que la contingencia o relatividad de un hecho social se borra en una suerte de absolutización o naturalización. Lo social queda sub-entendido, como transfondo de obviedad o simplificación, en las observaciones que realiza el sujeto-actor cotidiano. (canales. M. 1996: 2).

Desde estos planteamientos, es dable pensar que la democracia se vive desde lo cotidiano, en la opción de lo rutinario –léase repetición “automática de acciones”- o como acción creadora que implica intencionalidad y conciencia hacia la generación de condiciones materiales y subjetivas de nuevas formas de relación social. Aquí se sigue proponiendo la autorregulación humana y la construcción social de la realidad.
Características de la vida cotidiana

Desde los planteamientos presentados hasta el momento y como una ubicación sintética de algunas características de la vida cotidiana, se proponen las siguientes:

Hombres y mujeres nacen en una cotidianidad que les es dada. Lo que no implica un destino fatalista, ni predeterminado, sino un espacio de acción, desde el cual es posible un proceso de desarrollo humano.

En cuanto vida cotidiana, la tendencia que la orienta es la de la reproducción social tanto de lo material, como de lo simbólico, en sus componentes individuales (de cada ser particular) como colectivos (de la sociedad en su conjunto), allí se encuentran y entrelazan los procesos de objetivación de los sujetos y de subjetivación del mundo.

La cotidianidad es espontánea en cuanto está allí para ser vivida; rítmica, puesto que se construye dentro de unos tiempos relativamente predecibles; probabilística, Toda vez que no es unívoca ni determinista, sino que permite márgenes de autorregulación; economicista, pues en ella se participa desde lo concreto y sin mayores explicaciones, se actúa "porque sí"; y jerárquica toda vez que existen niveles de vivencia con diferentes significados y esfuerzos para su concreción.

La vida cotidiana de cada ser es única (cubre al hombre entero en la totalidad de su existir) y cambiante (en cuanto se modifica, se transforma y se moldea de acuerdo al desarrollo cronológico de cada sujeto).

Pero también es común a todos, por lo que es genérica.

Es particular (asume características concretas en cada hombre y mujer) específica (para cada grupo étnico, etario, generacional, sexual, etc.

Allí confluyen tanto lo rutinario o habitual como lo excepcional y ocasional.

Es producto y germén de la historia. Lo primero porque Asume en sí misma la práctica social de la humanidad. Lo segundo en cuanto es el fundamento de su transformación. Aquí se plasman tanto los procesos de construcción de valores, como la degeneración y el ocaso de tal o cual valor. Porque como afirma Agnes Heller (1985) "La vida cotidiana también tiene una historia. Y esto es cierto, no sólo en el sentido de que las revoluciones sociales cambian radicalmente la vida cotidiana, por lo cual bajo este aspecto ésta es un espejo de la historia, sino también en cuanto los cambios que se han determinado en el modo de producción a menudo (y tal vez casi siempre) se expresan en ella antes de que se cumpla la revolución social a nivel macroscópico por lo cual bajo este otro aspecto, aquella es un fermento de la historia".
Si bien se ha dicho que la cotidianidad es tendencial hacia la reproducción, esta se dá en una tensión y contradicción con su recreación y producción, en el que se constituyen espacios permanentes de elección y decisiones, donde el sujeto se sitúa frente a los valores dominantes y opta, lo que implica situarse frente a sí mismo y al mundo social general. Presentándose una unidad inmediata entre pensamiento y acción.

El pensamiento cotidiano es intersubjetivo, construido en un contexto y una normatividad dadas, que se rige de modo predominante por la fe y la confianza, regulado mediante la comunicación bajo el reconocimiento del lenguaje.

Lo anterior implica que el pensamiento cotidiano es objetivo, en cuanto retoma la cultura y se la apropia para poder vivir en ella, y subjetivo, puesto que depende de las vivencias de cada sujeto particular.

La vida cotidiana se ubica en un ordenamiento espacial-institucional, que le permite acceder a lo general y manifestar su particularidad.

Pero también, toda interacción cotidiana se inserta en un ordenamiento temporal, que permite reconocer el “tiempo del mundo” y el “tiempo del sujeto”. Lo primero expresado como infinitud, y lo segundo en cuanto conciencia de la finitud del individuo en el tiempo del mundo.

Lo anterior implica reconocer una historia del sujeto y una historia del mundo.

Por lo que el ser humano cotidiano no es un ser abstracto sino concreto, que se contextualiza en cada espacio y temporalidad específico, por lo que se requiere su caracterización puntual, cuando se desea interpretar o intervenir con él sobre su cotidianidad.

**La vida cotidiana. Espacio enajenado o mundo simbólico “natural”**

Se presentan distintas maneras de responder a esta tensión, desde aquellas que consideran que la cotidianidad es enajenación, en cuanto lo que le acompaña como forma simbólica de comprensión es el sentido común, pasando por aquellas que matizan estos argumentos y consideran que existiendo estas condiciones se requiere su superación mediante su negación dialéctica (destrucción del mundo de la pseudoconcrésion) hasta las que plantean que la vida cotidiana es una construcción social que se expresa mediante ideologías -consideradas como el conjunto de prácticas y mundos simbólicos propios de una cultura, en tal sentido son formas “naturales” de construcción social. “Las culturas deben proveerse de ideologías que reeligitem la realidad que instituyen. Ideologías que pasan por encima de la contingencia de la vida cotidiana, explicando la muerte o dando sentido a la vida, a la relación con la naturaleza, y a la diferencia cultural.” (canales. M. 1996: 2).
En la primera acepción, se argumenta como "En la cotidianidad, la actividad y el modo de vivir se transforman en un instinto (subconsciente e inconsciente) e irreflexivo mecanismo de acción y de vida. Las cosas, los hombres, los movimientos, las acciones, los objetos circundantes, el mundo, no son instituidos en su originalidad y autenticidad; no son examinados ni se manifiestan; son, simplemente, y se aceptan como un inventario, como parte de un todo conocido. La cotidianidad se revela como la noche de desatención, de lo mecánico y del instinto, o como mundo de lo conocido. La cotidianidad es, al mismo tiempo, un mundo cuyas dimensiones y posibilidades se calculan en proporción a la facultad individual, o a la fuerza de cada uno." (Barreto: 1996: 21).

Desde estos planteamientos, el fatalismos y la determinación son lo prevaleciente, se presenta la sociedad como si fuera orientada por las manos invisibles de un gran titiritero que dirige el “teatro de la vida”, con fines generalmente maquiavélicos con los que mueve a los actores sociales.

En una visión más optimista corrientes teóricas derivadas del marxismo, por ejemplo Kosik (1986), si bien es cierto comparten la idea de que la vida cotidiana es un mundo enajenado, ideologizado y por lo tanto un mundo de la seudoconcreción, proponen que ésta se debe replantear y “aclarar”, mediante la reflexión científica que permita encontrar lo esencial de las relaciones sociales y los mundos que alrededor de ellos se construyen y el ejercicio del arte que permita desenmascarar lo aparente, mostrar su verdadero rostro: “la enajenación de la cotidianidad se refleja en la conciencia ya sea como posición acrítica, ya sea como sentimiento de lo absurdo. Para que el hombre descubra la verdad de la cotidianidad enajenada, debe encontrar salida de ésta, debe lograr distinguirse de ella y liberarla de la familiaridad, y ejercer sobre ella determinada “violencia”...Nos parece que uno de los principios esenciales del arte moderno, de la poesía y el teatro, de las artes plásticas y el cine, es la “violencia” que se ejerce sobre la cotidianidad, la destrucción de la pseudoconcreción” (KOSIK, 1986: 103).

En la segunda posibilidad de comprender la cotidianidad esta es considerada en cuanto construcción humana e histórica como un espacio que se vive desde una tríada de opciones contradictorias, así:

- La diversidad, como una de sus principales expresiones
- La Homogeneidad, como contexto, y
- La elección como posibilidad.

Es decir, se supera una concepción fatalista y se le apunta a la construcción intencional de la realidad, desde ideales, sueños y utopías realizables. Plantea Barreto. J (1997: 4), retomando a Heller, "La vida cotidiana es jerárquica, pero esa jerarquía es variable en los diversos tiempos de cada sujeto y en la
manera particular como estos se articulan al tiempo del mundo. Esa jerarquía le otorga a la individualidad un margen de movimiento. En las orientaciones de los procesos de construcción de esa jerarquía reside la posibilidad de construir la individualidad. Construir esa jerarquía es abrir camino para "regir la vida", para salir de la masa, para que cada cual asuma su vida propia aun manteniendo la estructura de ésa cotidianidad".

En esta concepción se considera lo cotidiano como un mundo natural subjetivizado e intersubjetivo, como el espacio primero en el que se vive, por esto, cuando se nace, ya este es dado (por esto Natural), pero subjetivizado puesto que está cargado de simbolismos que se van aprendiendo para estructurar formas particulares de ser. E intersubjetivo, puesto que los símbolos y la constitución de ser social se hace desde los otros, desde los intercambios de mundos simbólicos que se comparten, plantea Fernández Christlieb (1994: 234.) "y Mientras que los demás juegos contituyen realidades con una alta conciencia de su ficticidad la vida cotidiana es frontalmente "real", casi objetiva, casi de veras. Y es que la cotidianidad es la continuidad directa del juego originario aquel del que no se puede salir, a riesgo de perder el sentido, cosa que "no se vale" perder por más de un día, so pena de entrar a los meandros de la anomia, la locura y la muerte".

En la cotidianidad por lo tanto, se expresa la vida del ciudadano común y corriente, de aquel que se DESCUALQUIERIZA (Granados, J.M. 1997) entendiendolo por esto, ser como cualquiera, (sin poderes, sin dominaciones, en una relación de igual a igual) abierto al crecimiento y aprendizaje desprevenido, al aporte original. Siguiendo a Fernández Christlieb (1994: 235) "Mientras los otros espíritus son ámbitos de expertez, la cotidianidad es el ámbito de la inexpertez obligatoria: el deber asumido de poseer el mismo grado de inexpertez para poder tocar sin escrúpulos todos los temas filosóficos, artísticos, científicos, religiosos y cotidianos que se ocurren... Por lo tanto, la vida cotidiana, es una vida "natural", toda vez que "la cotidianidad es el sentido que queda cuando los demás sentidos se retraen. Cuando no hay sentido filosófico, ni artístico, ni religioso, ni científico de la vida, y sin embargo la vida sigue teniendo sentido, se trata de la vida cotidiana" Fernández Christlieb (1994: 235).

Por ser este el ámbito de su desarrollo y vivencia, la vida cotidiana no está mediada por la racionalidad y el interés sino por la afectividad, aquí se encuentra un potencial que como se ha mencionado antes, es horizonte para el ejercicio de la democracia, a saber: la ternura. Aspecto que se desarrollará en el siguiente apartado cuando se aborde de manera particular la socialización política. Pero, para avanzar en la idea es pertinente plantear que "al parecer, es la afectividad quien explícitamente coordina a la vida cotidiana, porque la racionalidad es demasiado implícita. La cotidianidad se mueve con la razón afectiva, con su pensamiento de imágenes con la

**Lo público y lo privado en la vida cotidiana**

Existe la tendencia de relacionar la vida cotidiana con lo privado, mientras que sobre lo público se habla, escribe o diserta en un espacio aceptivo, a veces a - histórico y a - temporal, como si éste se desarrollara en el vacío o sólo en el mundo de las ideas y de una forma solipsista, pero "La cotidianidad no significa la vida privada por oposición a la pública. No es tampoco la llamada vida profana en oposición a un mundo oficial más noble; en la cotidianidad viven tanto el escribano como el emperador. Generaciones enteras y millones de personas han vivido y viven en la cotidianidad de su vida como en una atmósfera natural, sin que, ni por asomo, se les ocurra preguntarse cuál es su sentido" Kosik, (1986: 92).

Así, se confunde lo cotidiano con lo estrictamente privado y personal, con lo que se encierra lo cotidiano para que no salga a la calle; lo privado en efecto es cotidiano, pero lo público también lo es; por esto es viable definir - como se ha hecho anteriormente - lo privado como lo que sucede "puertas adentro", lo cual está muy bien, pero hay puertas en toda parte, no sólo entre la calle y la casa, sino también dentro de las casas y fuera de ellas, todas con su "adentro" privado y su "afuera" público, de suerte que lo privado y lo público es portátil, móvil, intercambiable, trascendible y mimético en el contexto de Lo cotidiano: " y es que las corrientes de opinión, el espíritu de la época, el estado de ánimo de la cultura, la sociedad civil, las legitimidades gubernamentales, son tan cotidianos, tan de la gente de todos los días, como lavar los platos y acostar a los niños." Fernández, Christlieb (1994: 233).

Sin embargo, la vida cotidiana puede tener la acepción de lo íntimo y lo privado, al pensarla de la siguiente manera "En la cotidianidad todo está al "alcance de la mano" y los propósito del individuo son realizables. Por esta razón es el mundo de la intimidad, de lo familiar y de los actos banales. La muerte, la enfermedad, el nacimiento los éxitos y las perdidas, son los sucesos calculados de la vida de cada día. En la vida diaria el individuo se crea relaciones sobre la base de su propia experiencia, de su propia posibilidad y actividad, y, por ello, considera esta realidad como su propio mundo. Más allá de las fronteras de este mundo de la intimidad, de lo familiar, de la experiencia inmediata, de la repetición, del cálculo y del dominio individual, comienza otro mundo, que es exactamente lo opuesto a la cotidianidad. El choque de estos dos mundos revela la verdad de cada uno de ellos." Kosik, (1986: 93).

Pero en cuanto totalidad concreta y espacio "natural" de la vida
descualquierizada la cotidianidad evidencia la interacción permanente entre: Barreto, J. (1997: 3).

- Lo general y lo particular,
- Lo abstracto y lo concreto,
- Lo individual y lo colectivo,
- Lo público y lo privado,
- Lo natural y lo cultural,
- La unicidad y la irrepetibilidad.

En síntesis, la vida cotidiana como todo proceso de construcción social, es un mundo de las complejidades y no de las simplicidades, por lo que su abordaje teórico implica múltiples ventanas por las que es posible acceder a manera de un hipertexto. En el presente trabajo sólo se ha avanzado por algunas de sus ventanas y se orientará por un “hipertexto”, que intencionalmente se ha escogido como es el de la socialización política.

La vida cotidiana como espacio de concreción de la socialización política.

Con los elementos presentados hasta el momento y con la certeza de la existencia de una amplia teoría sobre la socialización, ya sea desde la psicología o la sociología -principalmente- se hará una sintética ubicación sobre su significado y características, para de manera más amplia desarrollar estas ideas específicamente con la socialización política.

Como se ha venido mencionando a lo largo del presente texto, el género humano construye un ámbito que le es propio como especie; la cultura. Esta en cuanto concreción de mundos simbólicos se presenta en dos posibilidades, como:

a. Reproducción de la cultura. En tal sentido, es conservadora pues da continuidad a prácticas e imaginarios sociales sobre la manera de hacer la vida. Por lo que “el escenario de la socialización es la vida cotidiana y el aprendizaje de la cotidianidad se convierte en condición esencial para asumirse como parte de una organización social, para convertirse en persona.” Barreto: (1996: 21).

b. Producción de la cultura. Aquí se perfila como Subversiva, en cuanto asume la pretensión de ayudar a transformar la realidad desde una de sus formas como es la cultural, que conducirá -seguramente- al cambio de lo económico y lo material, es decir de las relaciones sociales y de los modos de producción prevalecientes. Entonces “Los conocimientos aprendidos a través de los procesos de socialización sustentan el pensamiento cotidiano, la construcción de alternativas, las motivaciones, decisiones y acciones del diario transcurrir.” Barreto: (1996: 21).
Por lo tanto, la socialización puede ser asumida como el intercambio de mundos simbólicos, concretado en prácticas sociales por parte de agentes y agencias que desde la cotidianidad producen y reproducen opciones de vida, en los ámbitos público y privado.

La forma por excelencia mediante la cual se realiza este intercambio simbólico es la comunicación, en cuanto asigna y designa significados al mundo material; construyendo así su particularidad de simbólico y en tal sentido abstracción de la realidad, con lo que no se actúa con “la cosa en sí”, sino con “el significado de las cosas”, con su denominación.

Esta es aportada al género humano desde su existencia individual, entonces el nacimiento de un individuo, tienen una doble connotación:

a. Como proceso biológico y en tal sentido reproducción de la especie.
b. Como hecho cultural y por lo tanto reproducción de la sociedad.

Este último aspecto es lo que nos diferencia de los animales, el construir una cultura y ser conscientes de su existencia, pudiendo:

1. Reconstruirla individual o colectivamente a nivel mental.
2. Vivirla práctica y teóricamente.
3. Proyectarla y pensarla en sus distintas manifestaciones.

Pero, como condición o ambiente social este hecho cultural es dado cuando se nace, se llega a él porque sí, porque correspondió, porque otros (los padres) decidieron que se existiera, que se fuera ser. Aquí se presentan aspectos del proceso conservador de la cultura y es que nos corresponde ser lo que otros desean que seamos, Y se es, mediados por la comunicación que tamiza el entretejido cultural mediante el cual a través de los procesos educativos nos van construyendo o ayudamos a construir en los diferentes grupos (agencias) a los cuales se pertenece; inicialmente la familia, luego los amigos, los pares, los grupos escolares y los laborales. Es así como “a través de los grupos de referencia más cercanos, cada persona desarrolla comportamientos dirigidos a integrarse a la cotidianidad mediante procesos de imitación del actuar del otro -mimésis, o situándose en el mismo ambiente de los demás - poniéndose a tono.- Ambas conductas facilitan ese fascinante e inevitable aprendizaje de la cotidianidad” Barreto: (1996: 21).

La apropiación de este mundo cultural por parte del ser socializado - generalmente el recién nacido, el niño y el infante, aunque sigue en todo el proceso de la vida con menos intensidad y con más posibilidad de autorregulación (subversión) de las pautas socializadoras - se conoce como internalización o interiorización; y su reproducción tanto simbólica como práctica es la externalización o exteriorización: Ambos procesos están
mediados por la presencia y acompañamiento de un agente (modelo) que educa, en cuanto es multiplicador de su mundo cultural, esto produce el modelamiento, como elemento formador del ser socializado. Entonces “Mediante intensos procesos de interacción social, durante la socialización se internaliza un conocimiento pre-existente, que conduce a la sedimentación de un conjunto de saberes indispensables para desempeñarse en la cotidianidad” Barreto: (1996: 21).

Por eso adquiere importancia el planteamiento orientador del presente trabajo en el sentido de asumir la democracia no sólo como forma de gobierno, sino como estilo de vida, es decir como acción socializadora desde la vida cotidiana y expresión de mundos simbólico-culturales que se encarnan en agentes y agencies constituyentes y constituidos por lo social.

Pero se puede asumir un círculo vicioso o visión determinista, por cuanto es viable argumentar que se es democrático porque ha existido este proceso socializador; Ejemplo, cuando se argumenta desde el refrán popular “Dime con quién andas y te diré quién eres” o al contrario que se es anti-democrático porque esto ha sido lo que ha predominado, así lo dice el refrán “árbol que nace torcido no se endereza jamás.” Queda entonces la pregunta, ¿cuál es el margen de libertad que tienen el género humano para construir mundos intencionados? ¿cuando se presentan los procesos de auto-regulación que permitan hacer del círculo vicioso un círculo virtuoso?

Toda vez que ambas preguntas tienen a la base el aspecto de la libertad y la autonomía, -componentes indisociables de la democracia- es viable buscarle argumentaciones y sustento a las respuestas desde la reconstrucción del desarrollo ontogenético de la socialización política.

La socialización política, una mirada psicosociológica para la comprensión de la constitución de sujeto democrático.

Como se ha mencionado a lo largo del presente trabajo, existe un amplio desarrollo teórico sobre la democracia, particularmente en dos aspectos:

1. Los institucionales y legales.
2. Las interacciones entre el desarrollo político y el desarrollo económico. Lo anterior ha dejado de lado el análisis y priorización sobre:

1. Las formas como se constituyen sujetos democráticos.
2. El abordaje de la dimensión subjetiva del proceso de construcción de los sistemas democráticos.

Sin embargo, existen avances sobre el desarrollo de las actitudes, los valores, la moral y la socialización política como elementos aportantes a los dos
vacíos mencionados anteriormente y posibilidad para presentar alternativas de intervención educativas más eficaces para la formación en democracia, “lo que en definitiva está en juego es el debate entre una razón tecnocrática para la cual los sujetos de la política son sólo los técnicos y especialistas y una razón democrática para la cual los sujetos de la política son todos” (Maurás, Martha, 1997: 17).

El sujeto humano construye su historia particular y la de la humanidad en general a lo largo de su vida, sin embargo tales historias no inician con la incursión de cada ser en el mundo, sino que al llegar el sujeto se encuentra con un mundo existente, el cual interioriza, crea y recrea permanentemente.

No sólo en los primeros años sino en el transcurso de toda su vida el sujeto humano se incorpora al grupo social en una mutua influencia, se hace perteneciente al grupo y toma distancia de él porque mediante procesos de individuación logra identidad que le permite tomar distancia.

“Toda sociedad, para conservar su estabilidad y proporcionar un orden relativamente uniforme, requiere que sus miembros compartan unas mismas creencias, se rijan por unos mismos valores, acaten un ordenamiento jurídico y adopten ciertas pautas culturales.

La socialización es pues, el proceso de aprendizaje e interiorización que realizan los individuos a lo largo de toda su existencia social, de las ideas rectoras y del marco normativo de la sociedad” (Barreiro 1995: 217).

Estos procesos de socialización a decir de Berger y Luckman, se realizan por la acción de numerosos agentes y agencias socializadoras que se encargan de mostrar formas y perspectivas de organización social para los miembros, algunas características de este proceso son entre otras, su simultaneidad, fragmentación y complejidad. No es una progresión lineal de incorporación de imaginarios, relaciones sociales y acciones materiales, en él confluyen simultáneamente numerosos elementos históricos, culturales, económicos, políticos entre otros, que varían con frecuencia, rompiendo unos lazos para establecer otros.

Tales características ponen de manifiesto que la concepción de socialización propuesta por el mencionado autor, es insuficiente en cuanto se detiene en el problema de la interiorización como si al parecer, el proceso fuera sólo de incorporación, se hace necesario llamar la atención sobre las recreaciones que los sujetos individuales y colectivos hacen de la realidad, es decir de la realidad que construyen en sus dimensiones objetiva, subjetiva e intersubjetiva.\footnote{Tradicionalmente Berger y Luckman desarrollaron la teoría de la socialización desde la idea de construcción de la realidad a partir de la construcción de la realidad objetiva y subjetiva, sin embargo hoy la tendencia es a reconocer el papel que juegan la intersubjetividad en la construcción que los sujetos hacen de la realidad.}

\textbf{Capítulo II. Educación y Democracia}
Es precisamente en ese espacio de la intersubjetividad donde "desde el punto de vista del desarrollo humano, lo político recoge la evaluación de los procesos de participación y toma de decisiones que implican a su vez una comprensión del mundo social y una opción por un proyecto de hombre y sociedad" (Sandoval 1994: 56).

Así entonces, la socialización política no se refiere sólo al desarrollo de actitudes frente a las macrorelaciones estado ciudadanos, sino que incluye además y con gran fuerza en la época actual colombiana - donde dicha relación ha sufrido un deterioro – las relaciones políticas interindividuales, intra e intergrupales en el ámbito de la cotidianidad.

Dichas relaciones son ante todo, relaciones de poder, relaciones de tensión y conflicto por la puesta en evidencia de las diferencias " con la disertación de Foucault sobre 'la microfísica del poder', la discusión de lo político se salió del simple lugar de las relaciones y acciones del Estado frente a los individuos organizados entorno a sistemas políticos y accedió al plano de la cotidianidad de las relaciones interpersonales" (Ibid. : 59).

El ejercicio de tales relaciones es un ejercicio de poder mutuo donde los actores establecen diversas formas de afrontar y resolver el conflicto entendido como motivación e impulso de la existencia humana dada su diversidad. En este sentido el conflicto es una condición permanente de las relaciones intersubjetivas, son las expresiones de su resolución las que pueden tornarse entre otras cosas violentas o autoritarias, negando la posibilidad de expresión de la individualidad y rompiendo las posibilidades de construcción de la socialidad.

Por ello pueden construirse desde la cotidianidad22- alternativas de participación y toma de decisiones basadas en el reconocimiento del otro como interlocutor válido aquí el escenario de las relaciones estado-ciudadanos es insuficiente. "La participación individual y grupal, sólo es posible participando; la democracia sólo se construye, construyéndola cotidianamente entre todos"(Rodríguez 1992: 10).

La situación histórica de generalizada resolución violenta de conflictos en Colombia y los llamados que desde la constitución Nacional, la ley General de Educación y sus decretos reglamentarios se hacen, proponen e invitan a construir un país democrático, en el cual el ejercicio de la política como confrontación simbólica del conflicto, se erija como alternativa que de paso a la violencia como forma de resolución.

"En Colombia existen conflicto y representación, pero precisamente de ese

---

22 Entendido con Heller como el espacio donde el sujeto va "a aprender a usar las cosas, adquirir costumbres y normas de conducta, atender a las demandas sociales como condición para su reproducción como ser individual y social" (citado por Fonseca 1997).
modo como "representación" que no presenta ningún conflicto serio y verdadero, y como conflicto que no se deja representar salvo que la violencia sea una forma de representación social", plantea R. García (1997).

La violencia se ha constituido entonces de acuerdo con Luis Carlos Restrepo en "uno de los dispositivos de socialización más eficaces y sostenidos por la cultura occidental" (1993), la invitación que se hace desde el ámbito constitucional y las leyes que la desarrollan como la de educación, trazan un horizonte no sólo en el sentido de caminar hacia otras formas de interacción como algo lejano, sino y sobre todo, como un llamado de atención sobre el sujeto humano mismo, que como tal puede construir, elaborar y reelaborar en un proceso permanente donde el conflicto es motor de alternativas de relación y expresión diversas, a partir de una resolución que implique al otro antes que eliminarlo.

Especificamente en relación con el ámbito de la educación la pregunta por el fundamento, finalidad, sentido y proyección del proceso educativo humano desde la gestación misma y a lo largo de la vida, pone de relieve que las diferentes modalidades reconocidas en la ley 115 como Formal, No formal e Informal, trascienden la simple constatación de su existencia para dar paso al reconocimiento que múltiples sujetos y en múltiples escenarios educan y son educados más allá de las fronteras de la Escuela o de acuerdo con Mockus de una escuela cuyas fronteras no son las paredes de la escuela formal.

De acuerdo con R. Sánchez (1997), "La Educación es requisito en la construcción de la democracia que sustenta el Estado Social de Derecho... Es imposible la construcción del Estado de Derecho y la Sociedad Democrática, sin el requisito fundamental de una educación política en democracia". Es decir, de una educación donde las relaciones intersubjetivas sean posibles y posibilitadas desde perspectivas de reconocimiento mutuo, de integración de la diferencia como condición natural de posibilidades simbólicas, sociales y materiales de realización individual y colectiva.

"En cada escena de la vida, el sujeto humano se construye, genera nuevos nacimientos y creaciones, lo cual puede ser doloroso en la medida que exige salir de sí para encontrarse con los otros y reencontrarse en interdependencia constante.

Estas puestas en escena se caracterizan por una HETEROGENEIDAD GENERALIZADA de los actores, de los objetos, de los tiempos, de las circunstancias, las historias..." (Valencia y Amador 1996) constituyéndose en promotoras del ejercicio del poder en las más diversas expresiones.

En tal sentido se trata de reconocer que las relaciones intersubjetivas están mediadas por relaciones de poder, donde cada actor como parte integrante
de la organización social ejerce frente al otro entre otras cosas, influencias para la puesta en escena de los intereses particulares, tales relaciones son entonces fuente y resultado de ejercicios políticos particulares expresados tanto en escenarios formales de relación estado ciudadanos como en escenarios de interacción no mediadas por el estado. Desde este contexto es pertinente mostrar algunas tendencias en la socialización moral y valoral como expresiones de la socialización política.

El modelo de desarrollo moral de Piaget

A partir de la propuesta de desarrollo cognitivo de Piaget, se retoman algunos elementos del modelo acerca de la formación de la ideología, citado por Manzi y Rosas (1997). Según estos autores, para que una persona implemente una ideología debe cumplir con las siguientes características de desarrollo cognitivo:

- Tener las habilidades cognitivas que le permitan hacer ligazones entre ideas y eventos.
- Presentar un desarrollo moral que le permita evaluar consistentemente los significados éticos de los eventos políticos.
- El sujeto no sólo debe ver la interrelación entre los eventos y personalidades sociales, sino que deben ser vistos en secuencias causales significativas.
- Se debe razonar en términos de causa - efecto.
- Creer que el mundo político es modificable como condición para tener disposición a la participación.
- La comprensión del mundo político que tenga la persona debe ser transmitido de manera inteligible a otras personas.

Según el modelo de Piaget, lo anterior sólo es posible de hacer si se ha alcanzado la etapa de las operaciones formales, lo que presenta dificultades en los procesos de socialización política de los niños menores de doce años o los adultos que no necesariamente desarrollan esta etapa, como se ha demostrado en distintas investigaciones por ejemplo Sternber (1990) citado por Manzi y Rosas (1997).

El modelo de desarrollo moral de Kohlberg.

Este pensador norteamericano influenciado por Piaget, adelantó una línea de trabajo ampliamente difundida sobre el desarrollo del razonamiento moral
considerando que los niños no pueden emitir juicios morales sólidos sino cuando alcanzan un nivel alto de madurez cognitivo que les permita ver las cosas como las vería otra persona, sin embargo esto es bastante difícil para los niños en cierto momento de su desarrollo, dado su egocentrismo que les impide descentrarse de sí, esto no quiere decir que no sean morales. La manera como llegó Kohlberg a sus conclusiones, fue mediante lo que se conoce como "los dilemas morales", proceso en el cual se le pide a los niños que sobre una situación (dilema) precisen que actuación tendrían, cómo la solucionarían; "De las respuestas de los niños, Kohlber concluyó que existe correlación entre el nivel de razonamiento moral y el cognoscitivo de cada persona. El razonamiento deducido de las respuestas de los muchachos convenció a Kohlberg de que muchas personas elaboran juicios morales por sí mismas más que simplemente internalizar los patrones de sus padres, maestros o compañeros" (Mazini y Rosas, 1997).

Dos grandes comentarios se le han hecho a los planteamientos Kohlberianos; en primera instancias que los juicios morales son fuertemente influidos por la educación y toda respuesta "correcta" que implique un razonamiento moral, está mediada por la educación (Carroll y Rest, 1982) citado por Manzi y Rosas (1997) lo que relativiza la idea respecto a que el niño resuelve de manera activa sus sistemas morales a través del autodescubrimiento. En segundo lugar, la relación o vínculo entre la resolución de un dilema moral y la acción que se tenga en una situación real no ha sido bien establecido, como lo plantean estos dos autores. Sin embargo la teoría es importante en cuanto muestra la manera como se desarrollan juicios en ámbitos de interacción social.

Es desde estos planteamientos que Moore (1989) propone un modelo en tres etapas, para la comprensión política de los niños, así:

Etapas

Etapas I nivel prepolítico. De los 4 a los 7 años. En este nivel los niños no diferencian bien conceptos como sociedad, autoridad y gobierno, tampoco logran comprender la complejidad de la función pública orientando su respuesta a partir de lo que ven en la televisión o lo que escuchan de los adultos.

Etapas II nivel cuasipolítico. De los 7 a los 12 años. Los niños logran reconocer una o más funciones críticas del quehacer político, diferencian roles complejos de instituciones políticas, sin embargo, aún no reconocen la complejidad del sistema en su conjunto y la interrelación existente entre las diferentes instituciones políticas del estado.

Etapas III. Nivel político. De los 12 años en adelante. A la vez que la persona se da cuenta de las relaciones entre instituciones aprecia como muchas decisiones políticas se presentan por razones de índole ideológico.
El modelo de desarrollo cognitivo de L. Vigotsky:

Los principales aportes que se pueden retomar de este pensador soviético giran alrededor de la manera como el niño adquiere el lenguaje incorporando la relación de aquel con su medio social, desde este planteamiento lo más destacable de Vigotsky se sintetiza en (Siguán, M. 1987 y Moll, C. Luis 1993):

- La interacción del individuo con otras personas es lo que permite la aparición de las funciones psicológicas superiores que surgen como una necesidad social interactiva y luego se internaliza haciéndose más individuales.

- El aprendizaje está mediado por un adulto quien como mediador de la cultura le significa el mundo al niño.

- Lo más importante es la internalización en cuanto proceso cultural mediado por el adulto, esta internalización cumple el siguiente ciclo:
  - Primero el niño adquiere el símbolo como medio de interacción social con el mediador para satisfacer sus necesidades.
  - Internaliza el símbolo, operando con él para planificar la acción.
  - El lenguaje se transforma en una herramienta para la acción.
  - Por último, el lenguaje sirve para comprender la complejidad del entorno y reflexionar alrededor de la propia individualidad.

- La relación entre pensamiento y lenguaje es muy estrecha, aquel es expresión y existe a través de éste.

- Se presenta una potencialidad del desarrollo cognoscitivo de las personas que puede llegar al máximo dependiendo de la estimulación del mediador, para esto acuña la expresión de Zona de desarrollo próximo correspondiendo al ámbito de destrezas que una persona es capaz de adquirir en un momento dado.

- Finalmente, para este autor, el desarrollo cognitivo no finaliza a una edad determinada, sino que esta avanza a lo largo de toda la vida individual.

Lo anterior tiene consecuencias a la hora de abordar la formación de lo político y de la vida democrática ya que “este aporte de Vigotsky es relevante a la hora de tratar de explicar por qué algunas personas o algunos temas (como el razonamiento referido a actuaciones políticas) son con frecuencia de un nivel anterior a las operaciones formales. Más que “culpar” al individuo por no
lograr un determinado desarrollo de pensamiento político, se debería atender al entorno, que no es lo suficientemente estimulante en términos cognoscitivos. Si el entorno no desafía las actuales formas de pensamiento refuerza el uso de formas menos complejas de entendimiento. Mientras la política aparezca con importancia periférica basta una forma de funcionamiento intuitivo (pseudoconcepciones) para moverse en ella. Si adquiere mayor preponderancia, probablemente requerirá de niveles mayores de desarrollo" (Manzi y Rosas, 1997).

Autores como Cook, (1985, citado por Manzi y Rosas, 1997) han aplicado los planteamientos de Vigostky al desarrollo político, encontrando que:

- El entendimiento del mundo político de un niño de preescolar es vago y no separable de otras áreas de la vida, actuales o imaginadas.

- En la primaria (para estados unidos) los niños son capaces de ver la política y el gobierno como hechos separados, pero unidos a la vez.

- Al comienzo los políticos son vistos como realizando la misma actividad.

- El niño extiende su visión general de los adultos a las autoridades políticas.

- El desarrollo del pensamiento político es producto de la interacción entre el nivel de desarrollo cognitivo y de los mensajes entregados por el entorno socio - cultural.

- Los primeros conceptos abstractos se aplican en la adolescencia lo que permite comprender conceptos como gobierno, aunque esto está mediado por el grado de politización de la familia y la escuela.

- El proceso de desarrollo político no se detiene con la adolescencia, ni con la vida adulta, dependiendo de la manera como el medio crea condiciones para la potencialización de la zona de desarrollo próximo.

Si bien estos planteamientos no son la panacea, sí avanzan en la comprensión de la manera como se desarrolla la cognición política, base del comportamiento político y del quehacer democrático, en síntesis es un horizonte de reflexión para repensar los imaginarios y prácticas democráticas.

A partir de los planteamientos de los clásicos a que se ha hecho referencia en los anteriores modelos, se logra apreciar un trabajo nuevo mediante el cual se replantean o retoman los fundamentos esenciales que pueden servir para aportar y construir una teoría psicosocial que permita la comprensión de los procesos de socialización política y por esta vía de conformación de ciudadanía. Estos estudios (Merelman, 1969) de la década del setenta y de
(Cook, 1985 Moore, 1989) de la década del ochenta, han avanzado en la pretensión de preocuparse por estos aspecto bastante descuidados en la reflexión teórica sobre la construcción de sujeto social.

Una Propuesta Desde Centroamerica. Ignacio Martín Baró.

El sacerdote español, nacionalizado Salvadoreño, Martín Baró (1988) mediante una acción integradora de diversas corrientes teóricas, propone desde la psicología social, entender la socialización política desde tres perspectivas:

1. Como aculturación.

Retomando aspectos de la antropología cultural destaca como fundamental en la socialización la conservación y transmisión de modelos culturales, lo que la hace un proceso automático de adquisición de estos. Con lo que se asume un concepto pasivo del niño frente a su mundo cultural.

2. Como controles socialmente aceptables.

Aquí, la socialización busca mantener el orden controlando los instintos innatos del hombre que son desorganizados y se deben canalizar hacia lo socialmente aceptable. Por lo tanto la participación política sería la transferencia de impulsos personales y privados a la escena pública.

3. Aprendizaje de roles o preparación para la participación.

Busca, conseguir la conformidad de los individuos con la estructura normativa de la sociedad, por lo que la socialización es un proceso por el que se enseña al niño a participar en la sociedad, ya que para mantener la estructura social, se requiere de personas que cumplan sus funciones. Por lo tanto, centra su atención en la familia y la escuela como agentes de socialización, aunque plantea la presencia del conflicto y el cambio en cualquier sistema.

Una premisa básica es que, la socialización política es, NO política en sus orígenes y latente en sus procesos, de allí que éste se dé al interior de una familia, por lo que desde su estructura se dan pistas para entender la participación o la apatía, encontrando que en sociedades no diferenciadas, el sistema político está relacionado con el nexo entre familia y parentesco. Mientras que en sociedades industrializadas o complejas la familia pierde este rol al no ser la única encargada de la socialización.

Haciendo una presentación sobre como se desarrolla la socialización política la ubica en dos grandes etapas con sus características, así:
De los 3 a los 7 años.

a. Se empieza a formar la responsabilidad política.
Aparece la adhesión a la comunidad política desde lo afectivo, lo que implica poco contenido racional u objetivo, existiendo opiniones positivas sobre los dirigentes políticos.

b. Se va formando la identidad con un partido político.
Lo anterior, desde la relación afectiva generada en la familia, ya que se penetra al mundo de la política, a través de la transferencia afectiva, por lo que la identificación con el partido político, se genera por las inclinaciones de los padres.

De los 7 a los 13 años.

Hay un acercamiento abstracto a lo político.
Se es más realista.
Empieza a primar lo racional sobre lo afectivo.
La imagen de nación se separa de la de jefatura política.
Se asume la imagen del político como alguien no benevolente.


Desde la Universidad Católica de Chile, Manzí y Rosas (1997) retomando los plantamientos de Piaget, Kolberth y Vigostky, proponen un modelo caracterizado por dos principios básico:

1. La conformación de un conjunto de predisposiciones actitudinales en torno al sistema político que tiende a favorecer su permanencia y estabilidad, expresado en lo que se denomina, lealtad. “En su versión más primaria, la lealtad e identificación con el sistema político solo supone la existencia de efectos asociados a elementos del sistema político, como pueden ser autoridades específicas, símbolos de la nación, etc.” (1997: 88).

Este conjunto de representaciones es más general e inespecífico constituyendo muchas veces la base de una relación pasiva entre el ciudadano, con el sistema político.

Las predisposiciones actitudinales y de comportamientos que más específicamente poseen un carácter político, corresponden a una visión de ciudadanía desde una perspectiva adulta “ esto es, desde la de una persona que ha completado su proceso de maduración en términos cognitivo, afectivo, moral y social.” (1997: 89).

Capítulo II. Educación y Democracia
Esta propuesta, está atravesada por el concepto de participación política, puesto que "por una parte, se lo plantea como una de las bases en que se sustenta un sistema auténticamente democrático y, por otra, porque ha sido objeto de estudio tanto en la psicología como en la ciencia política, como un indicador relevante de interés en los procesos políticos" (1997: 89).

El Modelo en mención parte de considerar como elemento central la lealtad, el compromiso y la identificación con el sistema político, como antecedentes para la conformación de predisposiciones actitudinales, lo que conduciría a la disposición a esperar y desear que una relación o sistema perdure en el tiempo. Estos sentimientos se originan en:

a. La satisfacción con un sistema político.

b. La evaluación de alternativas, y

c. La inversión que una persona ha hecho en el sistema (participación política).

El primer aspecto se fundamenta en seis fuentes básicas:

1. La relación temprana con figuras paternas. Esta referida a la manera como se han establecido relaciones al interior de una familia, principalmente en la infancia, donde tiende a transferirse las figuras de autoridad a un sistema político.

2. Los efectos asociados a símbolos políticos. Relacionada con la conformación de reacciones afectivas primarias con respecto a los símbolos políticos, en el caso de los niños, no tienen organizado este sistema conceptual, por lo que tienen fuertes reacciones afectivas hacia ellos, en términos de aceptación o rechazo.

3. La equidad y la Justicia. Dado el desarrollo cognitivo y moral básico se asumen estos dos conceptos, que se pueden generalizar a la sociedad en su conjunto y que van cambiando según evoluciona el juicio moral, como se ha presentado previamente, desde diferentes escuelas.

4. La situación económica global. Es un factor importante, aún sobre el interés personal, toda vez, que determina las expectativas futuras de los ciudadanos y su grado de optimismo.

5. La representación de intereses grupales. En cuanto esto se presentan habrá mayor identificación con el sistema político, puesto que se dá un sentimiento de inclusión.

6. La sanción por apropiación de bienes públicos. En cuanto lo público es
asumido como lo colectivo y el bien común, la no administración con estos criterio, de los bienes que así son considerados, conducen a sentimientos de inconformidad con su actores políticos y con el sistema en general. Lo anterior nace del dilema existente entre lo que se considera debe ser la distribución de lo público y lo privado. en tal sentido "el entendimiento de los dilemas sociales supone un nivel relativamente avanzado de desarrollo cognitivo y moral, por lo que no es esperable que aparezca sino hasta la adolescencia, donde las personas pueden, desde el punto de vista moral, reconocer la existencia de criterios morales alternativos y juzgar sus beneficios relativos en función de principio morales autónomos" (1997: 93).

2. La participación política considerada como el segundo aspecto central del modelo, tienen como fuentes cuatro aspectos:

a. La responsabilidad ciudadana. Considerada como una concreción de una norma más general como es la responsabilidad social y una de mayores expresiones es la de la participación de los ciudadanos en la elección de sus representantes.

b. La frecuencia y evaluación de la participación política. El sólo hecho de intervenir, genera una predisposición para la participación, que va siendo potencializada por la característica y la evaluación que de ella se hace por parte del actor participante. "unida a esta evolución subjetiva de la experiencia participativa está la dimensión de la eficacia política, que se refiere a la percepción que tienen los actores acerca del efecto práctico de su participación." (1997: 95).

c. Las condiciones personales. Parte de considerar que personas que cuentan con mejores recursos psicológicos (mayor autoestima, fuerte sentido de eficacia personal, nivel adecuado de satisfacción de necesidades físicas y sociales básicas) tiende a involucrarse más activamente en los procesos políticos.

d. La deprivación relativa. Referida a las deprivaciones que afectan a los grupos con los cuales el individuo se identifica y que conduce a expresiones de violencia, como forma de participación.

Desde los anteriores argumentos, Manzi y Rosas proponen una Psicogénesis Del Modelo, mediante tres etapas:

1. Etapa Prepolitica.

Correspondiente al periodo preescolar es viable hipotetizar la emergencia de representaciones fragmentadas con un fuerte contenido afectivo respecto a los referentes políticos. Por lo tanto se hace explícita la figura de autoridad de los padres, la manera como se presentan estos y las normas de disciplina
que generarán posteriores generalizaciones a la sociedad. “Por otra parte, en tanto en esta etapa el infante está primordialmente circunscrito al ambiente familia, no existen las oportunidades mínimas que permitan hablar con propiedad de participación política” (1997: 96).

2. Etapa Cuasipolítica.

Se inicia en la primaria con el nivel concreto del sistema cognitivo y el preconvencional del sistema moral, creándose las primeras evaluaciones en torno a la equidad y la justicia, reconociendo la existencia de grupos diferenciables en la sociedad. En esta etapa surgen las primeras experiencias de organización política o ciudadana expresada en la definición de roles y responsabilidades en la clase.

3. Etapa Política.

Correspondiente a la culminación del desarrollo cognitivo, según Piaget y que permite la emergencia de juicios morales, basados en normas autónomas. Igualmente la existencia y dominio de las operaciones formales y el pensamiento abstracto permite que los juicios formados sean hechos con mayores niveles de madurez psicológica. esto conduce a que sea posible presentar propuesta alternativas de sociedad y organización social.

Desde todos estos planteamientos es viable avanzar en la comprensión de la manera como se desarrolla la cognición política, base del comportamiento político y del quehacer democrático, en síntesis es un horizonte de reflexión para repensar los imaginarios y prácticas democráticas.

¿Por qué la democracia se aprende?

Se ha planteado que por ser una opción entre otras formas de relación humana, lo cual implica que los sujetos aprenden a relacionarse desde la perspectiva del reconocimiento y la pluralidad, en ese proceso continuado de construcción de la realidad objetiva, subjetiva e intersubjetiva que es la socialización, median multiplicitud de procesos educativos que viven los sujetos a lo largo de su existencia y generan construcción, desconstrucción y reconstrucción permanentes.

Por lo tanto, la educación como un proceso continuado y generado en diversos escenarios y por diversos actores, va más allá de los límites tradicionales de la Escuela, en su rol más reconocido de agencia socializadora por excelencia, en sus fronteras23. En este sentido, la dinámica de la sociedad de fin de

---

23 Aunque hace ya algún tiempo se viene reconociendo que las fronteras de la escuela rompen sus muros físicos para integrar los objetos, sujetos y relaciones que se encuentran fuera de ella, la realidad es que este proceso de ampliación de fronteras aún está lejos. Respecto a esta apertura puede consultase, las fronteras de la Escuela de Antanas Mockus, como texto clásico y de alguna manera como un desarrollo relacionado la propuesta de Comunidad Educativa planteadla en la Ley General de Educación, semejante a lo que el programa de Promoción Juvenil y Prevención Integral del MEN, llamara en su momento, Familia Educativa.
siglo plantea para la educación, entre otras cosas, nuevos escenarios, roles y agentes y agencias educativas y es desde allí donde se generará el proceso de aprendizaje de la democracia como un estilo de vida, de acuerdo con la perspectiva que se está proponiendo.

La escuela como principal educadora:

La escuela ha entrado en crisis y con ella la concepción de Educación, sobre todo como principal proceso de incorporación de los sujetos al grupo.

Como plantea Rigal, el imaginario social ha variado con relación a la Escuela, su principal patrimonio representado en el “reconocimiento y el progreso social, el prestigio, la cultura” (1995:162), deja de ser exclusivo y así la tradicional escuela que parecía “instalada en un horizonte armónico, pleno e inmutable” (op. cit. 161), llega de acuerdo con Gramsci a un momento en el cual lo viejo se está agonizando y lo nuevo aún no termina de nacer, es decir a un momento de crisis.

Dicha escuela se había apropiado de los procesos educacionales, “aquellos intercambios y producciones educativos y culturales ocurridos fuera de esta no eran reconocidos como espacios educacionales. Escuela y Educación fueron términos que estuvieron asociados el uno al otro. Lo educativo era, sin lugar a dudas, patrimonio casi exclusivo de la institución escolar” (op. Cit: 161).

Educación y escuela casi se confundieron, lo cual no significa que la escuela haya sido la misma desde su nacimiento, pero sí que ella era el espacio por excelencia para la realización del ideal ilustrado de la modernidad, por ello, sus fronteras estuvieron concentradas al interior de sus aulas y el principal y gran acompañante en sentido creciente, hasta nuestros días fue el texto escrito.

En la época contemporánea, con el avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología, numerosos países convirtieron a la educación en palanca, soporte e impulso para el desarrollo económico, casi como fin por él mismo, sin que ello estuviera necesariamente acompañado por un proyecto de identidad nacional que implicara reconocimiento de las raíces, las diferencias culturales y las propias condiciones diferenciadoras de otros procesos que dieran un sentido al desarrollo económico que se buscaba. “El proyecto modernizante ha desarrollado una serie de estilos de pensar, de valorar y actuar propios (y) desvaloriza y deslegítima toda racionalidad que se aleje de sus cánones. La Educación es, en esta perspectiva el instrumento reproductor de esta racionalidad” Magendzo (1996:137).

Sin embargo, las sociedades actuales han sufrido múltiples transformaciones
en los ámbitos internacionales, nacionales, regionales y locales en todas las dimensiones, económica, científico – tecnológica, política, sociológica y ecológica, entre otras que "están exigiendo un nuevo momento para la educación y la cultura. Para los saberes científicos, tecnológicos, artísticos (y) jurídicos – políticos", plantea Ricardo Sánchez (1994:7). Señala que simultáneamente con dichas transformaciones ha variado la organización institucional y el papel del Estado social de Derecho, que se fundamenta en la construcción de la democracia como garante de su concreción en los mundos social y material, más allá del discurso y las declaraciones formales.

"La educación tiene sentido en la medida que prepara al hombre para acompañar y en especial para promover los cambios necesarios para hacer una sociedad más justa, más solidaria, más humana" (Magendzo op. cit: 138). Pareciera que la democracia en tanto se apoya entre otros, en tales ideas y valores, se garantiza en parte por la educación como proceso y especialmente por la escuela como institución que lo concretiza. Como tal, la escuela juega un papel vital en la construcción del ETHOS DEMOCRÁTICO24 por cuanto:

"La escuela es la primera institución de la sociedad, en la cual se desempeñe el niño autónomamente como ser individual y social.

La escuela... es por excelencia un espacio de formación de nuevos sentidos para la vida, "mentes triunfadoras", "convivencia social", "mentalidad democrática".

Desde la escuela, se puede ejercer una influencia real sobre las familias de los alumnos y sobre la comunidad.

La escuela, como institución, tiene presencia real en todos los municipios del país y cuenta con un alto reconocimiento social"

Así entonces, la escuela continúa teniendo una posición, papel y misión específica para la construcción de la democracia, que prepare a los miembros del colectivo para la vida social y para la construcción colectiva, la educación se pone al servicio de los cambios que exige la democracia participativa relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía plena, el desarrollo de una cultura solidaria y término del autoritarismo entre otros (A. Magendzo op cit: 133).

De alguna manera vinculada con la perspectiva tradicional, es la escuela la

---

24 Se retoma el término y los planteamientos de la propuesta de Martha C. Rodríguez, de la Fundación Social. Para la autora el concepto de ETHOS DEMOCRÁTICO, relaciona con la formación y desarrollo de una mentalidad democrática que facilita pensar y actuar democráticamente.
encargada de preparar a las personas para la vida, mediante los procesos educativos que provee. El planteamiento desde esta perspectiva para la presente línea de investigación, es que tal papel ha variado y que la escuela hoy es una entre varias agencias de organización, producción y reproducción del mundo de la vida.

La educación ligada a la producción y a la productividad

A medida que la sociedad se vuelve más rica y democrática, las personas adquieren nuevas expectativas de mejoramiento educacional plantea Flora Tien (1996:17), pareciera que existe una relación de interdependencia entre los procesos educativos que se generan en la escuela en sus diversas modalidades y la construcción de sociedades democráticas que de alguna manera se revierten sobre los individuos y grupos en la necesidad de incrementar sus niveles educativos. Caben aquí algunas preguntas, ¿tales expectativas de mejoramiento educativo, tienen relación con el desarrollo humano integral e integrado de los sujetos que se relacionan?, o por el contrario, ¿es simplemente el mecanismo para sobrevivir en una sociedad cada vez más competitiva en el mercado laboral?.

Un intento de respuesta a dichos interrogantes tiene que pasar necesariamente por la preocupación mundial que genera la globalización de las economías, así se plantea en la mirada prospectiva del Tercer Simposium Internacional "Educación para el siglo XXI". “Por primera vez en la historia de la humanidad se ha abierto la oportunidad de conformar mercados globales en los que las oportunidades de acceso signifiquen el beneficio de las grandes mayorías. Sin embargo, es también evidente que el mejoramiento real de las condiciones de vida dependerá de que la apertura de mercados estime verdaderamente la participación en condiciones de igualdad de países con menor grado de desarrollo económico. Dependerá también de que en el plano doméstico, estos países puedan sostener inversiones significativas orientadas al desarrollo del capital humano y del capital físico necesario para asegurar el dinamismo de los sectores más estratégicos de la economía” (Zúñiga 1997).

El énfasis parece estar en prepararse para entrar en la sociedad del conocimiento y la economía global, existe una aparente coincidencia entre los planteamientos de Floran Tien hablando de la Educación Taiwanesa y los de Zúñiga en la prospectiva de la Educación Latinoamericana. “Las transformaciones planteadas deberán reflejarse en la modificación de las condiciones concretas en las que se desarrolla el trabajo educativo... Habrá que replantear el papel central que tienen las instituciones educativas, en el desarrollo de habilidades y actitudes que aseguren el dominio con comprensión de la lengua escrita, la información útil para el mejoramiento continuo de las condiciones de vida y el ejercicio práctico del respeto a la persona y de formas culturalmente significativas de convivencia democrática” (Marín 1997).
Aunque ninguno de los autores referenciados anteriormente hace explícita su posición frente a la democracia, podría colegirse de sus propuestas que ella está más cercana a una forma de gobierno relacionada con el manejo del capital y sus implicaciones en la vida de los sujetos, casi como una consecuencia, que con una forma específica de relación que implique vitalmente a los actores, es como si se requirieran una serie de prácticas de reconocimiento del otro para poder entrar, estar y permanecer en la sociedad global del conocimiento y la economía, ¿un requerimiento práctico?.

Abraham Magendzo plantea que existen posiciones divergentes respecto a la relación educación modernización, algunos la aceptan como condición necesaria y suficiente para el desarrollo económico sostenido que facilita el ejercicio de la ciudadanía por el uso social de los conocimientos producidos, estableciendo las redes que sean necesarias para el complementar los conocimientos que lo requieran. Para otros en cambio, existe una relación de sospecha frente a esa relación, se reconoce que la modernización no ha logrado el ideal de la liberación de la humanidad y que es necesario recuperar el sentido íntimo de la modernidad en su vital relación con una democracia fundada en la equidad y la justicia, donde los sujetos se reconocen.

**La educación, proceso con múltiples entradas y salidas**

No se trata de proponer una oposición entre la educación para y en las sociedades globalizadas y la educación para y por sujetos que se reconocen, son procesos interdependientes, una sociedad que facilita e incluye prácticas democráticas cotidianas en las relaciones intersubjetivas, se acerca a la construcción de la socialidad, pero no podrá precisarse de una democracia generalizada, si no garantiza el desarrollo de la vida con los estándares planetarios de productividad y competitividad social, económica y científica.

"Existe una coincidencia generalizada en asignar hoy al conocimiento —y al conocimiento científico— un papel central como factor productivo" la escuela está llamada a acompañar este proceso formando a sus miembros desde alíe incorporando la ciencia y la tecnología como parte de su cotidianidad, más en la producción que en la reproducción del conocimiento. Sin embargo ello no será posible si los procesos educativos generados en la escuela no se

---

8) Aquí se entiende lo práctico como aquello que es útil para fines concretos y determinados a un plazo relativamente corto.
9) Al respecto, la cita de CEPAL - UNESCO (1992), referenciada por el mismo Magendzo es bastante ilustrativa "La educación, igual que la generación y el uso social de los conocimientos, están llamados a expresar una nueva relación entre el desarrollo y la democracia. Deben operar como elementos de articulación entre ambos, en función de la participación ciudadana y del crecimiento económico. De hecho, ambos factores están entrelazados y ligados en la actual fase de desarrollo. La experiencia histórica muestra que sin participación ciudadana no hay posibilidad de crecimiento económico sostenido. Pero dicha experiencia, demuestra también que el crecimiento y la competitividad, son, a su vez, la base económica que hace posible el ejercicio de la ciudadanía. La estrategia propuesta se basa en el supuesto según el cual la reforma educativa y la incorporación y difusión del progreso técnico contribuyen a compatibilizar el ejercicio de la ciudadanía, la participación y la solidaridad, con los requerimientos que plantea la transformación productiva".

**Capítulo II. Educación y Democracia**

136
basan en una pedagogía con mucha competencia técnica, competencia social y competencia política (Mejía 1993a:15-16).

Es decir, una educación que pueda deconstruirse en el sentido de hallar su propia armazón íntima, pero al mismo tiempo pueda construirse por su carácter cambiante que hace que no pueda reificarse casi hasta la momificación y que simultáneamente pueda reconstruirse con los elementos que tiene y que reconoce como necesarios. De esta manera la Escuela tendrá un nuevo significado y sentido, además de desempeñar el papel que las condiciones contemporáneas le ofrecen y le piden, dentro de los procesos educativos.

Se trata por tanto de una educación que como proceso trascienda sus propios destiempo, en términos de Jesús Martín Barbero. Se expresan en:

1. Las deudas del pasado: no universalización de la educación básica, porcentajes crecientes de analfabetismo funcional, altos índices de deserción y fracaso escolar, no profesionalización de la actividad docente, expresada en la baja autoimagen positiva y poco reconocimiento de los docentes, bajo reconocimiento social y escasa salarial pobre, baja renovación de equipos que genera resistencias al cambio y la innovación. Brecha creciente en la producción de Ciencia y Tecnología en la escala mundial, acompañada por una necesidad imperiosa de ampliar y consolidar la educación superior para la producción de conocimientos y producción de tenologías.

2. Los modelos de comunicación que subyacen a la educación: el régimen del saber propuesto por el texto impreso, que genera además de visiones del mundo, formas de organización de la vida escolar alrededor de las edades infantiles para acceder a los textos, la organización y gradación de las etapas escolares y los dispositivos de control. La progresión se hace con la linealidad del texto, sin admitir regresos, su progresión es hacia delante y es el maestro quien tiene la palabra, el saber y la posibilidad de comprensión de los textos, el rendimiento escolar se mide por los paquetes de información retenidos y memorizados.

En un país de profundas inequidades como Colombia, no es que tales preocupaciones pierdan vigencia, sobre todo en lo referente a la universalización, por el contrario la conservan y cobran más sentido en la

---

17 El mismo Mario Rasil Mejía hace un acercamiento al concepto de competencia, diferenciando de habilidad, esta hace referencia a "capacidad insustituta", disposiciones y logros individuales, con los que cada quien debe ganar su capacidad de insertarse en la sociedad. Mientras que competencia se refiere a los procesos exigidos por la sociedad hoy en la escuela para que las personas puedan integrarse al paradigma global de la sociedad. Para mayor información puede consultarse, el texto del autor, LA REFUNDACION DE LA ESCUELA Y LA EDUCACION

18 Propuesto por Derrida, las nociones de construcción, deconstrucción, reconstrucción son desarrollados en Colombia por Mario Rasil Mejía.

19 En el artículo que se referencia en la bibliografía Martín-Barbero señala estos destiempo para la Educación Latinoamericanos, sin embargo es indudable que Colombia no escapa a tales destiempo, en algunos casos como caso típico por su agudización.

Capítulo II. Educación y Democracia
perspectiva de un estado social de derecho que está llamado por definición a garantizar equidad de oportunidades, en consecuencia, tal equiparación de oportunidades implica que los actores dispongan de un sistema educativo incluyente numérica y cualitativamente.

Numérica porque ha de incluir a todos los miembros del colectivo, con una calidad suficiente porque es necesario que permita descubrir, reconocer e incorporar una episteme educativa con una lógica incluyente, donde los actores, los agentes, los escenarios y las múltiples combinaciones posibles entre ellos puedan aparecer en escena y ser reconocidos en tiempos superpuestos donde el futuro es ahora y eso lo hace casi desaparecer, no en un presente, pasado y futuro prerrequisitos uno de otro, sino superpuestos.

El reto para la escuela está en hacerse preguntas que le permitan encontrarse en las nuevas condiciones del conocimiento y encontrar que la educación ha adquirido nuevos significados, el mismo autor plantea que tales destiempos han impedido al sistema educativo hacerse preguntas importantes tales como:

“¿qué significan saber y aprender en el tiempo de la economía informacional y los imaginarios comunicacionales movilizados desde las que insertan instantáneamente lo local con lo global?"

¿qué desplazamientos epistemológicos e institucionales están exigiendo los nuevos dispositivos de producción y apropiación cognitiva a partir del interfaz que enlaza las pantallas hogareñas de la televisión con las labores del computador y las lúdicas de los videojuegos?

¿qué saben nuestras escuelas, e incluso nuestras facultades de educación, sobre las hondas modificaciones en la percepción del espacio y el tiempo que viven los adolescentes, insertos en procesos vertiginosos de desterritorialización de la experiencia y la identidad, y atrapados en una contemporaneidad que confunde los tiempos, debilita el pasado, exalta el no futuro fabricando un presente continuo: hecho a la vez de las discontinuidades de una actualidad cada día más instantánea y del flujo cesante y emborrachador de informaciones e imágenes?

¿está la educación haciendo su cargo de esos interrogantes?, si no lo está haciendo ¿cómo puede pretender ser hoy un verdadero espacio social y cultural de apropiación de conocimientos?” (Martín, Barbero, 1996).

Podrán agregarse otros interrogantes:

¿cómo puede la educación pensarse en y para la democracia si sigue esclava de sus propios paradigmas convencionales, que encierra las mentes libres y críticas?

Capítulo II. Educación y Democracia
¿cuál es la responsabilidad que tiene la educación en la construcción de la democracia? y ¿cuál es su disposición para asumir tal responsabilidad?

Plantear los interrogantes y dejarlos abiertos busca crear un espacio de reflexión sobre aspectos cruciales, no se trata de pensar la educación como mesías en la solución de los múltiples problemas que aquejan a la sociedad colombiana, sino de reconocer que es un proceso facilitador o retardante de acuerdo con la forma como sea asumida, abordada y desarrollada.

Se trata por tanto, de llamar la atención sobre el énfasis en los procesos educativos, la productividad con su dimensión ética y la educación con sus nuevos agentes, agencias y escenarios.

El énfasis de los procesos educativos ha de estar más en las personas que en los objetos o el capital, son los grupos humanos en el medio ambiente al que pertenecen los que cobran importancia, de otra manera parece que el ser humano es objeto de manipulación y se desconoce que "el escenario por excelencia de la educación es el hombre mismo como asiento de su libertad responsable hacia el desarrollo de su poder personal" (Marín Op. Cit. 1997).

Esta atención a los grupos humanos en su medio implica hacer el tránsito por las preguntas planteadas anteriormente de tal manera que se les reconozca en la interacción y conjugación de sus propios mundos, con lo que tengan de compartido pero también de diferente. Esta mirada impide una negociación cultural que de acuerdo con Marco Raúl Mejías- implica:

1. Permitir que los actores sigan aprendiendo de tal manera que puedan cualificar sus saberes, actitudes, aptitudes e inclinaciones.

2. Lograr una acción con sentido desde la perspectiva de la acción misma que emprenda el sujeto y desde la continuación del aprendizaje como significativo para él en la construcción de su propia historia.

3. Reconocer otras habilidades además de las lingüísticas y las lógicas que permitan a los sujetos organizar, representar y expresar el mundo de diversas formas, facilitando la negociación por cuanto la posibilidad de expresiones diferentes disminuye las resistencias.

4. Tener por principio la flexibilidad como criterio de construcción, de tal forma se facilita la conjugación y la validación de saberes, que puedan ser validados por los sujetos por la vía de la acción.

5. Incorporar la coyuntura política de tal manera que ingresando al mundo

---

30 Aunque Marco Raúl Mejías indica estos aspectos en relación con la Educación Popular, pueden pensarse para la educación en general, desde la perspectiva de la educación como espacio socializador, donde se construye, producón y negocia cultura.
simbólico facilita reorganización desde la mirada global que hacen los actores y los análisis críticos que pueden realizarse.

Moverse en la educación desde la perspectiva de negociación cultural implica en términos de Bruner, entender la educación como un foro, donde las posibilidades de discusión y miradas diversas de conjugación de historias, producción y reproducción de significados es lo que genera el acto educativo más allá de los contenidos mismos, o mejor dicho, dando a los contenidos el papel y puesto que les corresponde.

Es en la convivencia donde pueden hacerse negociaciones culturales, ella permite reconocer y diferenciar las perspectivas que requieren ser negociadas, aunque no se generen las transformaciones espontáneamente sino precisamente por el cruce de sensaciones, sentimientos, imágenes, percepciones y razones, que conjugados permite la generación de significados y sentidos compartidos con cierta temporalidad.

En esta negociación se debe tener en cuenta que la construcción de una vida digna para todos implica una perspectiva ética en los siguientes niveles según lo propone Bernardo Toro (1997):

a. En lo económico, por la creación de empresas e instituciones que produzcan bienes y servicios para el bienestar común.

b. En lo social y político, por la generación estable de formas de convivencia que faciliten la resolución pacífica de los conflictos, organizarse alrededor de propuestas comunes y generar instituciones públicas eficientes, honestas, respaldadas por la legitimidad de la aceptación social y la participación.

c. En lo cultural, por la construcción de un sistema educativo de calidad, que genere desarrollos científico – tecnológicos que contribuyan a resolver problemas y facilite la garantía en equidad de oportunidades, bajo el respecto de la diferencia.

Se trata por tanto de una productividad cuyo sentido y eje sea la reproducción del mundo material donde los sujetos como tales conserven su relación de dominio armónico1, comprensión y crítica, no es una producción instrumental que niegue su esencia misma, sino una que se convierte en oportunidad de exteriorización del sujeto, en síntesis es un medio no un fin en sí misma.

Especificamente Colombia ha entrado y entrará en la globalización de los mercados tal como es la tendencia mundial, para ello pareciera que la

---

1 Aquí el dominio armónico hace referencia a esta relación con la naturaleza y el material que permite encontrar lo compartido como sujeto naturales, biológicos diría Maununa, de tal manera que ese dominio es relacional, es decir, fundado en el reconocimiento de la pertenencia y necesidad mutua.
educación y específicamente la educación para el trabajo constituye factor determinante en el logro de la competitividad, sin embargo, los resultados no podrán ser una existencia digna si la productividad no genera condiciones basadas en una experiencia de realización y exteriorización del sujeto por el trabajo.

"La educación es requisito en la construcción de la democracia que sustenta el Estado Social de Derecho. Educación para la democracia. Educación para la tolerancia y la paz. Educación para los derechos humanos. Es imposible la construcción del estado de derecho y la sociedad democrática, sin el requisito fundamental de una educación política en democracia. De igual manera la democracia implica la producción y acceso real a la educación, al saber científico, artístico y político a nivel de todas las gentes" (Ricardo S. 1994:8).

Como se ha venido planteando existe una relación de interdependencia entre la experiencia vital de la democracia en las relaciones intersubjetivas, la democracia como forma de gobierno y la educación, por ello no se hablaría tanto de una educación para la democracia como lo propone el citado autor, sino de relacionar educación y democracia como un proceso que genera y es generado por una forma específica de entender y vivir las interacciones y las formas de gobierno, de tal manera que siendo diferentes se influyen mutuamente.

La Educación tiene nuevos escenarios, nuevos agentes, nuevas agencias, nuevo sujeto y nuevo valor. En ese proceso de trascender los destiempo, reconocer los nuevos retos e identificar las relaciones con la democracia se encuentra que la educación debe resignificarse, mínimo por las siguientes razones:

Se ponen en crisis los paradigmas vigentes: aquella educación pensada desde el texto escrito como única o máxima alternativa, apoyada en los principios de autoridad definidos por el rol, acumulativa en conocimientos y memorística con la información almacenada, apoyada por antonomasia en las paredes de la escuela; ha dado paso a una educación con otros paradigmas.

Hace presencia la tecnología: Su aparición e incorporación no ha sido planeada ni estaba prevista en la medida que los avances científico – tecnológicos fueron generándose y generalizándose, sobre todo durante la segunda mitad de este siglo, han ido variando las formas del saber, la tecnología se ha convertido en forma o estilo del saber afirma Vargas Guillén (1996: 47). Su llegada e incorporación al mundo de la vida, ha generado modificaciones imprevistas en la forma de saber, de relacionarse, de concebir la realidad, de enfrentarla y de relacionarse con ella.
Por lo anterior, la educación tiene:

1. Nuevos sujetos: a decir de German Muñoz este sujeto de la educación es una sujeto activo frente a los textos: creador, negociador, resemantizador de textos y objetos culturales, un sujeto capaz de moverse entre lo individual, lo colectivo y lo simbólico, dando cuenta de ellos. En esta visión el sujeto se relaciona con lo público mediante la conversación en una búsqueda de sentido de lo ajeno.

2. Nuevos escenarios: Además de la escuela, la familia, la empresa, la ciudad, son escenarios para aprender y educar. Aunque tradicionalmente pensada en el referente de la escuela formal y relacionada con la adquisición de títulos, la tendencia a desescolarizar la educación, concomitantemente con la creación y promoción de ambientes educativos macro32-, ponen de relieve la vigencia de la educación no formal e informal como alternativas no sólo para complementar vacíos de la educación formal o para generar alternativas de formación para el trabajo, sino y sobre todo para el desarrollo de propuestas puntuales, cortas y concretas en la formación y modificación de imaginarios individuales y colectivos, orientadores de las acciones.

3. Nuevas agencias: De cierta manera los nuevos escenarios además de ser dotados de numerosos significados, se convierten en agencias por cuanto ellos mismos generan procesos y dinámicas que educan además de que en ellos se educa.

4. Nuevo valor: A decir de Fernando Savater, una educación que busca universalizar, más que formar para la localidad, lo cual no significa olvidar lo local, regional y nacional, sino reconocerlo en el marco de la globalidad con sus múltiples relaciones.

Con el fin de señalar elementos para la discusión, se enuncian los siguientes planteamientos:

Es necesaria una resignificación de la Escuela, integrada con los nuevos actores, escenarios y agentes donde se aprenden relaciones de poder no autoritarias, participativas, donde las relaciones intersubjetivas implican al otro en la toma de decisiones, en el trabajo por garantizar las condiciones objetivas para la realización individual y social, donde la libertad en sus diversos tipo se hace realidad, tanto en los espacios públicos como privados, allí se aprende la democracia como estilo de vida y se generan formas de ciudadanía.

La educación tiene diversas modalidades que han de integrarse y no funcionar

---

1 Como en el caso de la propuesta de ciudad educadora, que se presenta como alternativa para focalizar la atención y reconocer la ciudad como posibilidad de educación y convivencia en la formación de ciudadanía.
como ruedas sueltas, más relacionada con criterios clasificatorios que con títulos, con un análisis de su intencionalidad, resultados e implicaciones.

Así, entonces, la educación no formal se convierte en alternativa importante para la formación en relaciones democráticas que promuevan el ejercicio de la ciudadanía, por reconocer tal importancia es que se han venido desarrollando experiencias que ameritan analizarse para fortalecer los avances, ampliar y concretar escenarios educativos dentro de la ciudad educadora, tales como la empresa, la comunidad y la familia entre otros.

RECONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA

En esta etapa se avanzó y profundizó en la reinterpretación de las categorías obtenidas en las primeras matrices, dotando de sentido los datos allí consignados. Para hacer más "fina" la información se hizo un barrido intencional de las tesis existentes, orientado por los siguientes criterios:

Aporte teórico.
Aporte metodológico.
Calidad del desarrollo temático.
Horizontes de trabajo.

Un proceso de reconfiguración de la práctica investigativa a partir de los anteriores criterios, permite ver como las experiencias se desarrollan de manera significativa en el Departamento de Caldas, con cobertura en la zonas oriente (Pensilvania), centro (Manizales) y norte (Riosucio y Caramanta), lo que permite reconocer posibilidades de contextos culturales diferentes, pero a la vez tendencias en el abordaje, implementación y generalización de las estrategias tanto investigativas, como de acción allí realizadas.

Así mismo se encuentra como el proceso educativo trasciende el ámbito de la escuela, aunque en algunos casos, nacen de allí las propuestas, como ocurre con el grupo de personeros estudiantiles en el Municipio de Pensilvania, donde estos realizan acciones de proyección a la comunidad. O en Quinchía, donde se realiza un trabajo con veinte veredas, lo que visualiza un nuevo matiz y es que se han realizado acciones en el ámbito del casco urbano del municipio y las veredas que corresponden a la jurisdicción. Si se tiene en cuenta que las experiencias referidas a Manizales se realizan en Escuelas y Colegios que pertenecen a la ciudad, es dable reconocer como en un sentido amplio, se ha llevado a cavo educación ciudadana en las tres zonas referenciadas y no necesariamente porque se viva en la ciudad, sino por la connotación de ciudadano que se asume, donde se es igual ante la ley, con un concepto de sujeto Liberal-individual (ver Rusinque, 1996) y se disputan poderes que buscan ser hegemónicos (ver Elizabeh, Jelin, 1993).
Otro aspecto a resaltar son los grupos con los cuales se realiza el proceso educativo, teniendo niños, adolescentes, adultos y comunidad en general. Lo que genera la posibilidad de distintos espacios de socialización que se entrecruzan y le dan matices a los discursos que le acompañan, conllevando el apoyo a procesos de formación de pre-cidadanía, como lo propone Manzinni (1997) en los dos primeros grupos etáreos, y de fortalecimiento de la ciudadanía en los adultos.

Al centrar la mirada de análisis en el énfasis temático en que se fueron desarrollando las investigaciones se encuentra dispersión en el campo teórico en el que se enmarcan, y que van desde institución, escuela y Derechos Humanos; liderazgo y participación, educación, adolescencia y Derechos Humanos; Familia y Derechos Humanos, educación comunitaria; para algunos, esto puede aparecer como una pluralidad necesaria y enriquecedora en el debate, pero a nivel conceptual impide hacer un acumulado que permita analizar tendencias, enfoques y presentar propuesta de modelos en el orden de lo educativo, al menos desde los campos teóricos en que inicialmente fueron inscritos.

En un nivel más amplio se encuentran inscritas estas investigaciones en las propuestas de línea de investigación: Democracia, Escuela y Derechos Humanos; Democracia y Derechos Humanos, estando su mayoría en ésta última, lo que permite deducir que puede existir una intencionalidad de líneas de investigación, que en sí mismo es una potencialidad, pero que en su desagregado o desarrollo no logra consolidarse, por la dispersión temática a que se ha hecho referencia en el apartado anterior. En este mismo sentido se puede resaltar la experiencia organizativa y la ganancia en el plano de lo teórico como horizonte para ir conformando una comunidad académico - investigativa, en cuanto se ha avanzado en procesos conceptuales y claridades sobre esta manera de obtener conocimiento mediante el sistema de programas y líneas de investigación.

De hecho, esta potencialidad es lo que permite optar por la propuesta de la presente línea de investigación que pretende retomar estas fortalezas para consolidarse como la línea en EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA.

La mayoría de las investigaciones a que se está haciendo referencia en este apartado del texto trabajan sobre temas relacionados de manera directa con categorías centrales de los derechos Humanos, entendible toda vez que provienen de este programa de especialización y dan cuenta de su especificidad, así se tiene que se abordaron de manera particular categorías como libre desarrollo de la personalidad, derechos alrededor de la participación, valores, estado y derechos humanos, comunicación, instrumentos de defensa, protección y promoción de los derechos humanos, violencia, libertad, libertad de expresión.
Siendo reconocible que el abordaje investigativo y práctico de aspectos como la participación van a apoyar procesos de construcción de ciudadanía, mientras que el abordaje de los derechos humanos le dan concreción a visiones sobre la democracia, en particular aquellas que consideran que esta no es sólo normatividad, sino que implica nuevas concepciones de mundo construidas desde nuevas subjetividades y procesos simbólicos.

Desde esta última apreciación surge la pertinencia de la categoría comunicación como espacio en el cual se entrelaza la subjetividad y la intersubjetividad de los actores sociales que en un momento histórico determinado avanzan en la consolidación de su propio modo de vida. No puede estar alejado esto, de la ampliación de los márgenes de autonomía de los sujetos que encarnan esa subjetividad, por lo que los aspectos sobre valores, seguramente avanzan hacia el apoyo de nuevas visiones, no es posible en este texto presentar estas particularidades de los "nuevos discursos" que han circulado en los procesos educativos implementados desde estas investigaciones, pues los RAES, no dan cuenta de ello, lo que implica una lectura focalizada de las investigaciones para encontrar estas particularidades y reconocer las Novedades que desde ellas van emergiendo, en la perspectiva de reconocer cada vez con mayor claridad la dignidad de la persona, como proceso que puede orientar la educación para la democracia.

Al analizar el enfoque investigativo mediante el cual se han llevado a cabo las investigaciones de referencia, se encuentra que todas lo hacen desde una perspectiva cualitativa, lo que de por sí, indica una manera de comprender lo educativo, siendo deducible que se asume como construcción cultural y productora de cultura, soportado esto, en el hecho de emplearse prioritariamente la etnografía como alternativa de investigación de los temas y categorías antes mencionados en los contextos escolares y comunitarios.

Consecuentes con la postura de que lo subjetivo y lo intersubjetivo se constituyen en la interrelación de la teoría con la práctica, se han implementado experiencias de Investigación Acción Participante, donde no sólo se describen los procesos culturales que son expresión de maneras de relación entre hombres y mujeres, sino que se interviene sobre aquellos para propiciar condiciones y apoyar la emergencia de las nuevas condiciones deseadas, no sólo en el plano de lo material, sino prioritariamente en el simbólico, desde la vida cotidiana y en espacios micro.

Aunque la totalidad de investigaciones referidas presentan como producto, el informe monográfico o de tesis, se deduce de sus anexos y el contenido de los RAES que ha habido como consecuencia de las acciones de intervención en los procesos educativos entre otras: Propuestas educativas, programas particulares de formación en temas específicos de educación para la democracia, Didácticas, juegos, dinámicas y talleres como mediadores...
de los procesos formativos en este campo y que implica abordarlo desde lo
vivencial - reflexivo. Así mismo formatos para sistematizar las experiencias,
encuestas para evaluar procesos educativos particulares u objetivizar
categorías que le son constituyentes. Además de periódicos, cassettes de
programas radiales, plegables e informativos sobre acciones realizadas o
informes presentados.

El abordaje de las preguntas iniciales que cada una de las investigaciones
se formuló, permite reconocer su intencionalidad investigativa y la pretensión
por pasar de la descripción a la explicación de los fenómenos que se ven en
lo aparente, pero que poseen otras lógicas subyacentes, necesarias de
explicitar en el acto refexivo de la investigación. Es de reconocer que algunas
de las conclusiones reportadas dan ideas sugerentes sobre las formas como
se asume y concibe el área problemática, o muestran rutas para su abordaje
desde ángulos particulares.

PROYECTOS ACTUALMENTE EN CURSO

Como un aporte a la producción de conocimiento, la línea de investigación en
Educación y Democracia, desarrolla los siguientes procesos investigativos:

I. TEMA ESPECÍFICO.

FORMACIÓN DE CIUDADANÍA DESDE ALGUNOS PROGRAMAS DE
EDUCACIÓN NO FORMAL DEL EJE CAFETERO, IMPLEMENTADOS

Problema

La situación histórica y generalizada de resolución violenta de conflictos en
Colombia y los llamados que desde la constitución Nacional, La ley General
de Educación y sus decretos reglamentarios se hacen, proponen e invitan a
construir un país democrático. Esta última desde el ámbito específico de la
educación en sus diferentes modalidades. Toda vez que la investigación en
educación se ha centrado en el ámbito de lo formal - restringido al escenario
escolar - trayendo consigo desigual investigación en la educación no formal,
se requiere investigar el siguiente problema: ¿ Porqué se caracterizan los
procesos de educación para la democracia, en la perspectiva de formación
de ciudadanía, e implementados desde procesos de educación no formal en
el eje cafetero?
Objetivos

1. Caracterizar las propuestas de educación no formal en educación y democracia impulsadas desde algunos programas en el eje cafetero.

2. Analizar las concepciones y prácticas de formación de ciudadanía que subyacen en estas propuestas.

3. Conocer los discursos de estos programas de educación no formal mediante los cuales se apoya el proceso de socialización política y la formación de ciudadanía.

Metodología

La estrategia Metodológica puede enmarcarse en tres grandes etapas con sus respectivas fases, así:

Etapas uno

1. Estado de la práctica sobre educación ciudadana en el eje cafetero -primer año-.

Fase uno

1. Hacer un barrido preliminar para conocer las organizaciones e instituciones que a nivel regional desarrollan programas de educación no formal.

Se trabajara en tres ejes:

a. Actores.
b. Instituciones.
c. Contexto.

Lo que implica abordarlos como:

a. Agentes educativos institucionales.
b. Beneficiarios directos.
c. Beneficiarios indirectos.

Mediante técnicas como:

- Análisis documental.
- Entrevista en profundidad.

Etapas dos

2. Descripción de prácticas de educación ciudadana y análisis de los discursos que las complementan -segundo año-.
Fase dos

2. Conocer informes de experiencias de estas organizaciones.
3. Analizar los discursos y las prácticas de educación ciudadana, implementadas desde estas experiencias.

Desde los anteriores ejes se trabajará:
a. Lo pensado.
b. Lo planeado.
c. Lo ejecutado.
d. Sus resultados.

Lo anterior mediante:
- Entrevista a profundidad.
- Observación etnográfica.

Resultados esperados

1. Un inventario y base de datos de las experiencias que se están implementando a nivel de educación no formal sobre educación y democracia.

2. Caracterizar las experiencias más significativas de educación no formal en educación y democracia del eje cafetero.

3. Conocer las formas discursivas y prácticas como se está formando en educación ciudadana.

4. Teorizar sobre la construcción de democracia, como estilo de vida en espacios micro: Familiares, comunales, Zonales, locales y regionales

5. Publicaciones:
- Elaboración y difusión de tres artículos que den cuenta de las fases trabajadas en la investigación a la vez que sirve como material de trabajo para la implementación de estrategias educativas.

6. Un evento de socialización, al terminar la fase dos.

7. Fortalecimiento del grupo investigador proponente de la presente investigación.

8. Consolidación de las líneas de investigación de la universidad en particular aquellas en las que estan vinculadas los investigadores.

Estrategia de comunicación

1. Desarrollo de los dos eventos de socialización mencionados en el número anterior.

2. Elaboración y publicación de mínimo 3 artículos que den cuenta de la investigación, según lo descrito en el número tres del subtítulo anterior.

3. Conversatorios con los grupos de Trabajo para su retroalimentación.


5. Edición de un libro que sintetice el proceso investigativo.

II. TEMA ESPECIFICO.

PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS COMO CONSTRUCCIÓN Y EXPRESIÓN DE CIUDADANÍA EN CALDAS.

Descripción del problema

La muerte se va enseñoreando en el territorio colombiano, desde las cálidas tierras de la costa atlántica hasta las selvas húmedas, pero siempre humanas, del sur del país; desde el espacio de biodiversidad del Pacífico, hasta las tierras del petróleo, en el oriente. En todo el país, dado el conflicto armado interno, se generaliza el enfrentamiento a muerte entre sectores armados (guerrilla, militares, paramilitares) con graves consecuencias sobre la población civil.

Pero igual, la vida emerge, renace a lo largo y ancho de nuestro territorio, siendo muchas las expresiones que el Estado y la población generan en su lucha por defenderla.

Entre estos dos extremos de vida-muerte se presentan una serie de matices que van afectando la vivencia en democracia, pluralidad, tolerancia y aceptación del otro y de la otra, expresándose en la discriminación económica, étnica, de género y en muchas otras formas que, si bien, no atentan directamente contra la vida misma, sí lo hacen contra su calidad, contra la sana convivencia, contra la integridad humana.

Lo anterior se da en la vida cotidiana, en las calles de barrios y comunas, en nuestros campos, en las instituciones gubernamentales, en la intimidad del
hogar, en los espacios escolares, en el ámbito laboral, presentándose vulneración de los derechos humanos en cuanto afectación de la dignidad del hombre y la mujer.

Es en este contexto donde surgen expresiones como la Constitución Política de Colombia, el Mandato por la Paz y múltiples procesos organizativos de la sociedad civil, que se resiste al lenguaje de la muerte, del dolor, de la miseria o de una vida indigna ante la no garantía del ejercicio de sus derechos.

Así, pues, como se presentan matices explícitos y reconocidos en la expresión de violencia armada en las distintas regiones del país, se encuentra la vulneración de los derechos humanos, muchas veces “de manera invisible”, en las distintas zonas colombianas, lo que crea condiciones para que se realicen procesos investigativos que ausculten estas particularidades de la manera como se vivencian los derechos humanos en la cotidianidad.

Si bien es cierto, existen estudios que analizan la violencia estructural del país, y algunos que lo hacen en las regiones, también lo es que se pierde la dimensión de lo pequeño y el análisis de las formas menos “espectaculares” de violencia, por lo cual se hace necesario avanzar en el conocimiento de las maneras cotidianas, y no siempre tan vistosas, como se vulneran y violan permanentemente los derechos.

En la Defensoría del Pueblo, seccional Caldas, y dadas sus funciones, se retoman las quejas y se atienden los casos que, desde su competencia, tienen que ver con la defensa, protección y promoción de los derechos humanos. A partir de allí, se hace importante y útil recoger, ordenar y analizar la información de las personas atendidas por esta institución en sus cinco años de labores, información que permita tipificar las diferentes expresiones de la vivencia de los Derechos Humanos en el departamento de Caldas, reconociendo la función educadora a través de estos procesos de la Defensoría, y, sobre todo, reconocer en este proceso una expresión concreta del ejercicio y de la construcción de ciudadanía.

**Problema**

¿Cómo se ejercita y construye ciudadanía desde la protección de la defensa de los Derechos Humanos, a través de la Defensoría del Pueblo, seccional Caldas?

**Objetivos**

**General**

Analizar la forma como se ejercita y construye ciudadanía en la protección
de la defensa de los Derechos Humanos, a través de la Defensoría del Pueblo, en Caldas.

Especificos

Establecer las razones por las cuales la población acude a la Defensoría del Pueblo.

Identificar los derechos más vulnerados en el departamento de Caldas.

Identificar los principales agentes e instituciones vulneradoras de los derechos humanos en el departamento.

Tipificar las diferentes formas de vulneración y violación de los derechos humanos en Caldas.

Conocer cuáles son los mecanismos de protección interpuestos con más frecuencia.

Conocer la labor educativa desarrollada por la Defensoría del Pueblo en Caldas.

Identificar los grupos ciudadanos más vulnerados en sus derechos.

Reflexionar sobre la formación de ciudadanía a partir de la actuación de la Defensoría del Pueblo, en Caldas.

Metodología

Revisión de documentos.
Sistematización.
Análisis de la información
Socialización y ajustes.
Descripción de los resultados.

III. TEMA ESPECIFICO.

RECONOCIMIENTO DE ESPACIOS DEMOCRÁTICOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

Planteamiento del problema

¿Cuáles son las características de la vivencia democrática en el espacio escolar?
Objetivos

General

1. Obtener conocimiento sobre las maneras como se vive la democracia en espacios escolares concretos.

Especificos

1. Conocer las redes de relaciones que se dán entre los actores educativos de estos espacios escolares.

2. Analizar las formas como se dirimen los conflictos en la vida cotidiana escolar.

3. Caracterizar la vivencia democrática en un ámbito escolar micro.

Metodología

- Acercamiento a la comunidad educativa
- Sensibilización hacia la propuesta investigativa
- Desarrollo del proyecto
  - Elaboración de técnicas e instrumentos para la recolección de información.
  - Recolección de información.
  - Implementación de talleres.
  - Análisis de Información.
  - Diseño de plan de acción.

Resultados esperados

- Conocimiento y graficación de las redes de relaciones que se dan entre los actores educativos para potencializar los gobiernos escolares.

- Tipificación de las maneras implicitas o explicitas como se dirimen los conflictos, como apoyo para repensar los manuales de convivencia.

- Reconocimiento de estrategias mediante las cuales se concreta la vivencia democrática, en la perspectiva de implementación del PEI.

Hasta aquí, la presentación de los fundamentos teóricos de la Línea de Investigación en Educación y Democracia, que, a manera de un horizonte propositivo, se presentan para seguir recorriendo colectivamente los caminos del conocimiento y de la democracia.
Capítulo II. Educación y Democracia
CAPITULO III

EDUCACION Y
DESARROLLO LOCAL

Silvio Cardona González
Jorge Morales Parra
Jorge Eliécer Rivera Franco
CAPITULO III

EDUCACION Y DESARROLLO LOCAL

La Línea de Educación y Desarrollo Local tiene una tradición que se remonta a las carreras de formación profesional en Administración Educativa, Orientación y Consejería y Educación y Ciencias Religiosas. En estas carreras desde hace unos diez años se realizan esfuerzos investigativos sobre el comportamiento de la educación en el nivel local y sobre las metodologías educativas empleadas en el trabajo de participación comunitaria.

En el programa de Educación y Ciencias Religiosas, varios trabajos de investigación tuvieron como tema central el análisis de las estrategias educativas empleadas para la evangelización en las comunidades barriales, parroquiales y municipales. En el programa de Orientación y Consejería Educativa se trabajó sobre el currículo de programas de educación no formal, y en Administración Educativa se realizaron investigaciones sobre las características de la planificación educativa en los municipios del centro de Caldas, sobre las metodologías y resultados de los diagnósticos en los núcleos de desarrollo educativo en la ciudad de Manizales y sobre las necesidades básicas y la calidad de vida en los municipios de Caldas. En todos estos trabajos investigativos se abordó la problemática surgida de las relaciones entre educación y desarrollo desde varios enfoques y concepciones. Los esfuerzos fueron significativos y esto posibilitó el que una vez estructurada la Especialización en Planeamiento Educativo, profesores formados en la dimensión teórica de la Educación y el Desarrollo abordaran esta línea de investigación.

En la Especialización en Planeamiento Educativo, la relación entre educación y desarrollo local se abordó desde aspectos teóricos y metodológicos que permitieron profundizar en la investigación sobre los siguientes temas: la educación y el desarrollo en: las veredas, los barrios, las comunas, los núcleos educativos, los municipios y la descentralización educativa. Todos estos trabajos fueron emprendidos desde una concepción de educación y desarrollo que se fue depurando hasta llegar a articularse en un macroproyecto de investigación sobre la temática Ciudad Educadora, entendiendo la ciudad como el ámbito local en el cual es factible el desarrollo.

Los desarrollos conceptuales que a través de su vida académica ha alcanzado la Universidad Católica de Manizales con sus programas en educación, han sido la base que, en concordancia con las necesidades y características socioeducativas del país, han conducido a la emergencia y fundamentación teórico conceptual de la Línea de investigación: “Educación y Desarrollo Local”.

**Capítulo III. Educación y Desarrollo Local**
La conceptualización ha avanzado sobre las temáticas de la modernización administrativa con reflexiones sobre el desarrollo y su papel en la dinámica social y con propuestas alternativas de gestión administrativa municipal; sobre la temática de la planificación participativa y la creación de ambientes favorables al ejercicio de la participación y la autonomía como condiciones para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos; sobre la relación entre educación y trabajo y sobre el papel de la educación en la transformación de actitudes y prácticas culturales.

CONCEPTOS BÁSICOS DE LA LÍNEA

Uno de los referentes fundamentales que direcciona el Sistema Educativo Colombiano, con miras al alcance de metas, retos y propósitos, es el “Plan Decenal de Educación 1996-2005”. En el se expresa de la siguiente manera la relación entre la educación y desarrollo:

“El acto y los procesos educativos no se justifican en sí mismos, su significado y su valor proveen de los objetos sociales y culturales, en los aspectos económicos y políticos de una sociedad. La calidad, el tipo y la pertinencia de la educación no se pueden desligar del proyecto de nación que se proponga un país determinado. La educación por sí misma no produce el cambio, pero ningún cambio social es posible sin la educación”.

En concordancia con este referente la línea de investigación, aborda dos aspectos básicos que direccionan su objeto de estudio: Educación y Desarrollo. Si se entiende que ambos conceptos son la expresión de unos sistemas de prácticas sociales, o más bien, de unos objetivos sociales y culturales en los aspectos económicos y políticos de una sociedad, tanto el uno como el otro se encuentran en sus relaciones y en un objetivo único. Las relaciones que entre ellos se dan están marcadas por la interdependencia. En las acciones de desarrollo, si se quiere garantizar eficiencia y eficacia, es necesario un proceso educativo. Para fortalecer las acciones educativas, a su vez, es necesario alcanzar niveles aceptables de desarrollo.

La articulación de los objetivos de ambos conceptos es uno de los factores que históricamente permite identificar la dinámica de una sociedad. Una característica de las sociedades en crisis ha sido la incongruencia entre los objetivos de las prácticas educativas y los de los procesos económico y político que las enmarcan. Esta incongruencia es a su vez causa de tensiones en la dimensión cultural de dichas sociedades y se convierte en factor que lleva a la búsqueda de nuevas alternativas de desarrollo. En naciones que
tienen un proyecto social claramente definido se percibe el esfuerzo permanente para lograr que los objetivos de la educación y el desarrollo sean similares y que las prácticas educativas económicas y políticas se orienten en una dirección definida por los propósitos de ese proyecto.

En este sentido, se debe educar para lograr el desarrollo social, cultural y económico, y estos tipos de desarrollo a su vez se promueven para conseguir el desarrollo humano pleno, tanto de los grupos como de los individuos, en el marco de un proyecto social.

Los individuos y grupos sociales actúan en unos escenarios reales, demarcados por las dimensiones del espacio y del tiempo. De este hecho concreto surge la preocupación por la realidad local, en la dinámica de la comprensión de la relación desarrollo-educación, dentro de un ámbito constituido no sólo por un territorio geográfico, sino por una red de interacciones sociales, culturales y económicas que allí se viven. Las prácticas de la educación y del desarrollo, que son objeto de investigaciones en la línea, son históricos y situacionales.

Al investigar sobre las concepciones, interrelaciones, direccionamiento, estructuración e impacto de estos dos procesos dentro de la localidad, el énfasis estará dado en el sentido de la relación: la educación como factor de desarrollo local, con el reconocimiento de que la educación es factor crítico para el desarrollo. Este posicionamiento la convierte en el eje fundamental para el desarrollo económico, social y político, al punto de que sin una educación contextualizada localmente y orientada al logro de los objetivos locales de desarrollo, no puede haber desarrollo local.

En esta línea de investigación se propone como objeto de estudio las relaciones entre educación y desarrollo, buscando establecer la influencia y las connotaciones que la educación tiene sobre éste, sin dejar de lado en ningún momento, el análisis de los efectos que un mayor o menor nivel de desarrollo alcanzado en una sociedad tiene sobre la educación.

En la década de los 90 se ha enfatizado sobre el papel de la educación en los procesos sociales. Tanto los organismos internacionales, las instituciones oficiales como las ONG’s han entendido la necesidad de la educación para lograr desarrollo humano, económico, político y social.

En las distintas articulaciones de la educación con el desarrollo local, se encuentran proyectos que tienen que ver con la salud, la participación comunitaria, la planificación participativa, el desarrollo agropecuario, la protección de los recursos naturales, el fomento de los derechos humanos, el desarrollo de la cultura; experiencias orientadas a la formación de municipios saludables, a la formación de identidad cultural, a la vivencia de las prácticas...
democráticas; a la formación de culturas de participación y convivencia, a la transformación de prácticas culturales que atentan contra el medio ambiente; todas ellas fundamentadas en procesos educativos.

La educación se considera eje del desarrollo en múltiples dimensiones, pero su acción es claramente identificable cuando se manifiesta en las dimensiones humana, económica, social, política y cultural.

En la dimensión humana del desarrollo la educación actúa sobre los aspectos físico, valoral, emocional, cognitivo, comunicativo y lúdico del ser humano.

Es función de las comunidades locales organizar el sistema educativo de tal manera que respondan a las exigencias del desarrollo humano en tales aspectos.

La educación es eje de desarrollo en la dimensión económica, cuando garantiza la competitividad y la productividad de las unidades económicas que operan en la localidad, por su impacto en el capital social, mediante la formación de capital humano y por la transformación que produce en la cultura. Estas transformaciones que se dan en los planos científico y tecnológico se orientan a motivar, formar y capacitar a la comunidad local para liderar sus propios procesos de desarrollo organizacional y empresarial.

La educación es eje de desarrollo socio político cuando bajo una concepción democrática, se orienta a fortalecer el poder popular, mediante el ejercicio de la participación; cuando busca la construcción de comunidades, el fortalecimiento de organizaciones y la creación de ambientes de convivencia en los que pueda encontrarse el bienestar individual y colectivo. Tales propósitos se logran cuando la educación brinda los aprendizajes básicos que necesita una persona o un grupo social para interactuar en su contexto y con otros contextos, pudiendo realizarse como persona y proyectarse al entorno. En este sentido la educación contribuye al ejercicio de la participación y a la construcción de comunidades cuando posibilita oportunidades reales de acuerdo a conocimientos, destrezas y habilidades equiparables pero no iguales en diferentes contextos, es decir acordes con la diversidad cultural.

La educación es eje de desarrollo cultural cuando al actuar como práctica reguladora de la cultura, permite la resignificación de relaciones, escenarios y prácticas culturales que inhiben los procesos del cambio social, centrado en el desarrollo de las personas o impiden relaciones con la naturaleza fundamentadas en el uso racional del patrimonio biofísico y cultural para lograr el equilibrio entre lo ecológico y lo social. En el contexto local, la educación permite que la identidad cultural se busque desde la comprensión de la diversidad y la multiculturalidad como realidad propia de los escenarios de la acción cotidiana de las personas. No es posible el desarrollo en
localidades donde las prácticas económicas, políticas, sociales y culturales sean premodernas. El cambio de este tipo de prácticas, el salto a la modernidad y a la modernización exige un proceso educativo que permita la emergencia de una nueva cultura.

Hay cuatro temáticas recurrentes en la fundamentación conceptual del objeto de estudio de la línea:

La formación democrática, el mejoramiento de la calidad de vida a partir del mejoramiento de la calidad educativa, la modernización administrativa y la transformación de actitudes y prácticas culturales.

De estas cuatro temáticas se desprenden las categorías desde las que se explica en la Línea, el Desarrollo Local y las relaciones que éste tiene con la educación:

Una categoría de participación desde la concepción de la democracia como un estilo de vida. Una categoría de identidad cultural desde el entendimiento de la calidad de vida como concepto relativo, que se manifiesta en situaciones de bienestar que son determinadas desde la cultura y en las que debe existir una base consensual, de acuerdos, tanto en sus contenidos como en sus fines y medios. Una categoría de autonomía mediada por la descentralización, según la cual la calidad de la educación y la modernización administrativa sólo se logran a través del reconocimiento de las actitudes, las aptitudes y los valores culturales propios.

Participación ciudadana, identidad cultural y autonomía local mediada por la descentralización son las categorías que orientan la discusión de los problemas que surgen cuando se trata de explicar la relación educación y desarrollo en los ámbitos local y regional.

El desarrollo conceptual de esta línea se ha sustentado prioritariamente entre otras, en las propuestas teóricas de la escuela de pensamiento creada por la Fundación CEPAMUR, desarrollada en los trabajos del equipo de investigación liderado por Manfred Max Neef; en el paradigma de desarrollo sostenible, en la propuesta que sobre sistemas locales de Educación está desarrollando Francisco Cajiao y en experiencias que articulan la educación formal, no formal e informal, tales como “Ciudad educadora”, “Municipio saludable”, “Municipio verde”.

Del desarrollo a Escala Humana se han asumido las posiciones que proponen desplazar el desarrollo de los objetos a las personas y que plantean la necesidad de producir y “promocionar los conocimientos que permiten socializar la conciencia crítica y los instrumentos cognitivos necesarios para contrarrestar las formas de dependencia ... para promover un desarrollo
que sea consistente con los objetivos de la autodependencia, la satisfacción de las necesidades humanas y la participación comunitaria" (MAX NEEF, 1986).

Del desarrollo sostenible se asume una concepción sistémica de la cultura en la que interactúan lo biofísico, lo tecnológico, lo organizacional, lo simbólico y lo cognitivo como componentes de un todo perceptible en el sistema local y "la necesidad de producir una redefinición epistemológica de los campos tradicionales del conocimiento; materializada en la construcción de nuevos modelos interpretativos integrados de las ciencias sociales y las ciencias naturales.

La propuesta de Francisco Cajiao se ha asumido en muchos trabajos, pues aporta la concepción de sistema educativo local como un aspecto de la modernización administrativa que se posibilita con la implementación de las políticas de descentralización, participación y planificación local.

De las experiencias de Ciudad Educadora, Municipio Saludable, Municipio Verde se retoman los conceptos de intersectorialidad, interdisciplinariedad y la articulación de las metodologías de la educación formal, no formal e informal desde una conceptualización de la educación en la que se supera lo escolar y se reconoce la existencia de múltiples agentes educativos.

**OBJETO DE ESTUDIO**

La Línea de Investigación orienta su actividad al estudio de las relaciones entre educación y desarrollo que conllevan a transformaciones estructurales en el sistema social local, al incidir sobre la cultura, sobre las mediaciones y los mediadores culturales, sobre las condiciones colectivas de aprendizaje y los aprendizajes colectivos, sobre la comunicación y la participación de la comunidad en las decisiones y sobre la creación de saberes científicos y tecnológicos que permitan mejorar la calidad de vida de las personas e integrar a la comunidad a la dinámica intercultural y económica de la competitividad exigida por la globalización.

**PROPÓSITOS**

- Identificar, analizar y someter a prueba, en condiciones específicas, las diferentes estrategias a través de las cuales es posible convertir la educación en un eje del desarrollo en las dimensiones humana, sociopolítica, económica y cultural.

- Producir conocimiento sobre el sentido y funciones de la educación en las diferentes dimensiones del desarrollo local.
- Impulsar la formación de una comunidad académica regional, cuyo objeto de estudio e intereses sean los abordajes conceptuales y metodológicos de la relación Educación y Desarrollo Local.

- Diseñar propuestas educativas de intervención frente a los problemas y necesidades identificadas en el entorno local y regional, que permitan transformaciones que se manifiesten en el desarrollo humano, sociopolítico, cultural y económico.

- Crear una red de información y experiencias a nivel regional para apoyar los procesos locales de desarrollo.

- Propiciar el intercambio de experiencias de desarrollo local con otras organizaciones nacionales e internacionales.

- Proponer a gobiernos locales mecanismos de administración que permitan fortalecer la identidad cultural de las comunidades.

- Diseñar, aplicar y evaluar estrategias que faciliten la integración de los sistemas educativos locales a planes generales de desarrollo, tanto locales como regionales.

- Ampliar la oferta de programas educativos sobre educación y desarrollo, para convertir a la Universidad Católica de Manizales en factor de desarrollo de los sistemas educativos regionales y locales.

**ESTRATEGIAS**

El desarrollo de la línea se garantizará mediante las siguientes estrategias:

- Capacitación de los docentes investigadores y estudiantes que se vinculen a ella, a través de la asistencia a eventos académicos pertinentes y del direccionamiento de las unidades de aprendizaje del plan de estudios con temáticas propias de la línea.

- Contacto permanente y, en lo posible, realización de convenios con las administraciones municipales de aquellas localidades donde hace presencia la Universidad, con el fin de ofrecer proyectos de desarrollo.

- Difusión de los hallazgos investigativos y de la producción conceptual, a través de un boletín informativo producido por el equipo de investigadores de la línea, con una periodicidad semestral.

- Trabajo interdisciplinario con investigadores de programas diferentes a
educación (en los ámbitos local, regional, nacional e internacional), que se comprometan a explorar las posibilidades de la educación en sus campos de trabajo.

**OBJETIVOS DE CONOCIMIENTO**

- Producir conocimiento sobre el sentido y funciones de la educación en las diferentes dimensiones del desarrollo.

- Evaluar las experiencias educativas que apunten a fortalecer el desarrollo local.
- Crear conocimientos a partir de la evaluación de experiencias educativas.

- Evaluar el impacto de los enfoques y políticas de desarrollo que sustentan los planes educativos municipales.

- Explorar nuevas técnicas investigativas que permitan una mejor comprensión de la cultura, la educación y el desarrollo local.

- Conocer y sistematizar los proyectos y metodologías educativas alternativas que se aplican a otros sectores de la actividad social y se orientan a fortalecer el desarrollo local.

**POSIBLES PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN EN LA LÍNEA**

La línea tendrá desarrollos significativos al abordar problemas como:

- ¿Cuál es la calidad de la educación en los sistemas educativos locales?.

- ¿Qué tipo de propuestas alternativas de desarrollo local pueden tener como eje al sector educativo?.

- ¿Qué estrategias se pueden implementar para lograr la articulación del sistema educativo local y el desarrollo local?.

- ¿Con qué estrategias educativas se pueden satisfacer las necesidades de participación ciudadana y cooperación comunitaria, para desarrollar en las comunidades capacidad de autogestión?.

- ¿Cuáles son las estrategias de planificación y las políticas de educación ambiental con las que puede direccionarse el desarrollo local?.
- ¿Cómo insertar de manera efectiva los programas de desarrollo local sostenible, a través de estrategias de educación ambiental?

- Con qué estrategias educativas se pueden fortalecer las organizaciones comunitarias de la localidad?

- ¿Qué impacto han tenido las políticas y planes de desarrollo implementados por los gobiernos nacionales y regionales sobre la orientación de los planes de desarrollo local, particularmente en lo relativo al sector educativo?

- ¿Qué relaciones se encuentran entre los planes institucionales y los planes municipales?

- ¿De qué manera la cultura escolar está incidiendo en la cultura ciudadana en cuanto a prácticas políticas y sociales?

- ¿Cuál ha sido el impacto de los Planes Municipales de Educación (P.E.M.) y los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I), en la transformación de las culturas locales?

- ¿Cuáles son los obstáculos políticos, culturales y sociales que se encuentran y están dificultando la participación de las comunidades educativas?

- ¿Cómo es posible integrar los diversos programas educativos propuestos por instituciones de diferentes sectores, a la luz de los Planes Educativos Municipales?

- ¿Qué relaciones hay entre educación y productividad?

- ¿Cómo vincular los sistemas educativos locales al mejoramiento de la productividad local y regional?

- ¿Cuáles son las características culturales de la realidad local, fundamentales para la formulación de los Planes Educativos Municipales?

- ¿Cómo articular educación formal, no formal e informal en un sistema educativo local único?

**APORTES CONCEPTUALES PARA LA DISCUSIÓN TEÓRICA**

"La humanidad en un sentido universal y planetario y la comunidad en un sentido particular y local, parecieran ser los dos polos de pertenencia en los cuales se reconocerá el individuo en la nueva civilización emergente"

(E. TIRONI 1994)
El contexto mundial de las políticas de desarrollo

La globalización y la aplicación del modelo neoliberal afectan profundamente las estructuras sociales tradicionales; originan una nueva visión del mundo en la que el mercado impone una cultura que supera los límites regionales y nacionales, en la que lo social es paulatinamente desplazado hacia la esfera privada. "El fin de lo social se expresa en el retiro creciente del individuo a su esfera privada, en la apoliticidad, en la pérdida de la imaginación política, en el empobrecimiento de la creación cultural y artística, en la desvalorización del pasado, en el consumo desmesurado como fuente de goce. Es el conformismo generalizado... en reemplazo de lo social, que es al mismo tiempo el espacio del sentido, de la solidaridad, del bien común y la libertad, se consolidan los mass-media y la moderna tecnología telemática. Estos producen más cosas sociales en apariencia, pero neutralizan las relaciones sociales y lo social mismo en profundidad" (Sarmiento, 1997).

No obstante estos problemas, la globalización se impone como un imperativo y constituye uno de los retos fundamentales de la sociedad actual. Emerge una sociedad en la que apertura y competitividad como manifestaciones de la globalización se orientan en lo económico, lo político, lo social y lo cultural a elevar la calidad de vida de las personas a partir de desarrollos sociales, científicos, tecnológicos y financieros y, para la cual se exige "el establecimiento de políticas y planes de acción para la cualificación del recurso humano a alto nivel y su participación en el mercado planetario mundial en todas sus dimensiones y componentes" (Vergara, 1997).

Como resultado de la globalización se transforma los espacios y las relaciones políticas y sociales que se dan en ellos. Aparecen en escena nuevos entes territoriales como actores de desarrollo.

Como resultado de la ampliación de la visión del mundo originada en las nuevas tecnologías de la información, surgen nuevas dimensiones del pensamiento, que obligan cambiar la racionalidad de los sistemas productivos y sociales. Se exige capacidad, competitividad y "una elaboración de referentes comunes a través de la elaboración de visiones compartidas del futuro y el análisis de la identidad nacional y regional" (Medina, 1996).

Los nuevos actores del desarrollo que surgen en el mundo de la globalización, centros de poder mundial creados por el mercado, regiones y localidades, interactúan permanentemente. No es posible pensar lo local sin hacer referencia a lo regional. Los nuevos sujetos sociales deben "pensar globalmente y actuar localmente" (Medina, 1996).

El impacto del neoliberalismo es evidente en dos frentes. Produjo una crisis
sin retorno en los paradigmas sociales vigentes hasta la década del 80 y ensanchó de manera desorbitada la brecha entre los dueños del capital y los desposeídos, entre los países del sur y los oligopólios internacionales.

Desaparecidos el socialismo y el Estado de Bienestar, las concepciones y prácticas de desarrollo social se ven reducidas a mínimos antes insospechados. El supuesto neoliberal es que los bienes y servicios sociales son un producto que está al alcance de todas las personas. En este supuesto “no se requiere universalizar valores de solidaridad, equidad, organización, participación, bien común o derechos humanos” (Sarmiento, 1997).

Las políticas de desarrollo de un Estado cuya economía acoge el modelo neoliberal se orientan a fortalecer la inversión en beneficio del capital y a reducir la inversión social. “El neoliberalismo es incompatible con el desarrollo social” (Max-Neef, 1997). En Colombia la implantación del modelo neoliberal ha significado una notoria reducción en los niveles de la calidad de vida de la población.

Globalización y neoliberalismo han llevado al debilitamiento de las organizaciones sociales. La primacía de lo privado y la desaparición de lo social en los fenómenos masivos han originado una despolitización de los ciudadanos y de sus organizaciones. Esta despolitización tiene múltiples manifestaciones y en Colombia, se muestra en el rechazo a la participación, la insolidaridad y la ausencia de proyectos comunitarios.

Globalización y neoliberalismo son dos hechos objetivos ineludibles que obligan a pensar en estilos de desarrollo alternativos que resultan de un análisis crítico del modelo vigente; en unos actores alternativos, los sectores populares; y en espacios sociogeográficos alternativos, uno de ellos, lo local.

Lo local aquí se puede considerar alternativo porque se construye con las organizaciones populares; con el esfuerzo de las personas y porque es autogestionario.

El estilo de desarrollo alternativo tiene que ofrecer las posibilidades de generar procesos de transformación de esta sociedad, partiendo de las condiciones en que hoy estamos, para construir una sociedad que en últimas satisfaga las necesidades del desarrollo humano.

Desarrollo económico, desarrollo social, desarrollo alternativo, desarrollo humano. El término desarrollo se utiliza en muchos sentidos, es un concepto polisémico. Es necesario explorar en sus múltiples significaciones para encontrar el sentido del desarrollo a que se hace referencia cuando se trata del desarrollo local.
En un primer acercamiento al concepto se encuentra que el desarrollo significa crecimiento económico. Los que así lo pensaron vieron en el desarrollo la posibilidad de acceder a los índices macroeconómicos objetivos y a un proceso creciente de industrialización como manifestación de la dinámica del capital. Para ellos el crecimiento podía traducirse a la población al generar satisfactores de necesidades objetivas y cuantificables: infraestructura, vivienda, educación, salud, empleo, servicios domiciliarios.

En los debates sobre efectos de este tipo de desarrollo pudo percibirse desde muy temprano que el modelo no era integral, que no tenía en cuenta muchos factores fundamentales de la sociedad y las personas, que su énfasis estaba en los objetos y no en la gente, que no tenía en cuenta que "los aspectos culturales, la forma como los sujetos se relacionan, las capacidades personales, el crecimiento personal de la población, las cualidades en la participación y en su entorno referido a su medio ambiente, son cualidades esenciales del desarrollo" (Gallego, 1997).

Análisis como éste, llevaron a plantear propuestas para un desarrollo alternativo entendido como un concepto en el que se articulan en "una interrelación activa los conceptos de justicia social, paz, libertad, participación ciudadana, economía sana, desarrollo científico y técnico, y ética de responsabilidades colectivas e individuales" (Sarmiento, 1997).

En esta visión integral del desarrollo son significativos los aportes, que para superar los modelos cimentados en el neoliberalismo, ha hecho el grupo de la Fundación CEPAUR, liderado por Manfred Max Neef con la propuesta de un Desarrollo a Escala Humana. "Tal desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía, de la sociedad civil con el Estado" (Max Neef, 1986).

Este nuevo enfoque reconoce que el desarrollo es un proceso que se entiende en la totalidad de la sociedad y en la transdisciplinariidad; y en la necesidad de un paradigma totalmente nuevo y no de un remedio a las crisis que enfrentan los modelos tradicionales. Su postulado básico es que "el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos" (Max Neef 1986). Sólo desde aquí será posible superar la problemática originada en las pobrezas que enfrentan los habitantes del tercer mundo. La base para el desarrollo no proviene, en este enfoque, de las economías globales. "Esa base se construye a partir del protagonismo real de las personas como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en que el protagonismo sea realmente posible" (Max Neef, 1986).
Estos espacios funcionales al desarrollo se encuentran en Estados que tengan la "convicción de que sólo rescatando la dimensión "molecular" de lo social (microorganizaciones, espacios locales, relaciones a escala humana) tiene sentido pensar las vías posibles de un orden político sustentado en una cultura democrática". (Max Neef, 1986).

Este tipo de Estado exige una nueva forma de mirar el desarrollo, una nueva forma de contextualizarlo. Aquí encuentra su asidero la refundamentación de las estrategias del desarrollo alternativo orientado a fortalecer los ámbitos locales para darle un sentido diferente a las relaciones económicas internacionales; de tal manera que se lleguen a superar, mediante el fortalecimiento de modelos alternativos, los dogmas en que se sustenta la economía del mercado. "Ningún orden económico internacional podrá ser significativo si no está sustentado en la formulación estructural de una densa red de nuevos órdenes económicos locales" (Max Neef, 1986).

En la actualidad, la discusión sobre el desarrollo y la problemática que le subyace se está orientando, cada vez con más fuerza, desde los conceptos que fundamentan el paradigma del "desarrollo sostenible", para el que, el ser humano (y con él, la cultura) y el entorno ecológico, configuran un sistema histórico social en el que interactúan permanentemente.

Como resultado de esta interacción se han originado diferentes tipos de configuración estructural que constituyen el ambiente. Este concepto ayuda a comprender por qué la idea de desarrollo sostenible va más allá de la relación hombre naturaleza.

Pensar en el desarrollo sostenible es pensar en "la capacidad de una sociedad para dar desenvolvimiento a sus potencialidades, basándose en el uso racional de su patrimonio biofísico y cultural; usando como elemento fundamental la comprensión de la lógica que siguen los procesos físico-químicos y bióticos aplicados a la construcción de su instrumentalidad tecnológica y organizacional, con el objetivo de garantizar su permanencia en el tiempo y en el espacio, satisfaciendo equitativamente las necesidades de su población" (González, 1996).

Lograr un estado de desarrollo sostenible exige la construcción de estrategias de interacción entre el sistema natural y el sistema social, que parte de analizar la lógica entre los dos sistemas, generando una unidad integrada e interregulada. "La construcción y el logro del desarrollo sostenible, se hace a partir de la interacción entre los habitantes de un lugar y su ecosistema, mediante la confluencia entre la lógica del sistema natural y la demanda social" (González, 1996). En este punto hay que precisar que todo tipo de demanda social está regulada por el sistema cultural, pues se parte de un concepto amplio de la cultura.
Para abordar el desarrollo sostenible hay que comprender la cultura como el resultado de una interacción entre los sistemas biofísico, tecnológico, organizacional, de conocimiento y simbólico.

El paradigma del desarrollo sostenible es una aspiración que se materializa en una práctica social concreta y ésta sólo se puede realizar en un tiempo y en un espacio determinados.

**Planeación más desarrollo**

La globalización del mundo contemporáneo hizo reaparecer en la escena económica, política y cultural del fin del siglo XX, dimensiones socio-espaciales invisibilizadas por el capitalismo y el socialismo de las décadas precedentes.

Federico Bervejillo, por ejemplo, nos invita a pensar en una geografía económica más compleja y diversificada. Considera que el desarrollo territorial se ubica en la encrucijada de los megaproyectos y las historias y estrategias locales.

Sergio Boisier, por su parte, señala que las tendencias políticas y económicas de escala mundial están produciendo modificaciones significativas en la geografía política, con la dilución de los estados nacionales y el surgimiento de cuasi-estados supranacionales, territorios sub-nacionales y ciudades. Todos éstos con significativo poder de competencia en el ámbito internacional por capital, tecnologías y mercados.

La interacción entre lo regional y lo local es permanente en el mundo contemporáneo de la globalización. En unos casos para configurar redes y aunar fortalezas, en otras para evidenciar distancias insalvables y buscar caminos de reconversión de los territorios.

Las preguntas que se han venido haciendo sobre lo regional y lo local, se ubican entonces en la perspectiva de la planeación y el desarrollo, pero con base en tres principios del trabajo planificador. El primero consiste en planear con la participación de todos los actores que directa o indirectamente tienen intereses en el territorio, lo que permite hablar de planificación participativa. El segundo hace referencia a planear para la satisfacción de todos aquellos que intervienen, lo cual significa en dos palabras: planeación concertada. Y el tercero pienta la necesidad de planear con la fijación de metas claras de corto, mediano y largo plazo, o sea hacer planeación proyectiva y prospectiva.

Para que exista una verdadera planeación participativa, es necesario reconocer como válidas las siguientes condiciones:

- Intercambio de información y del saber acumulado, entre los actores sociales de una comunidad y los asesores y técnicos.
- Responsabilidad compartida de los agentes externos y de la comunidad, en los procesos de planeación.

- Las responsabilidades e interacción entre el agente externo y los actores sociales de una comunidad, en la perspectiva de:
  
  - Identificar las necesidades, intereses y potencialidades.
  - Jerarquizar las necesidades, intereses, problemas y potencialidades, para la búsqueda de soluciones.
  - Identificar recursos y factibilidad de las propuestas de solución.
  - Formular objetivos.
  - Determinar acciones necesarias para el logro de los objetivos.

La dimensión regional

Investigadores del INER (Universidad de Antioquia), conciben la región como un espacio significado, limitado por actores internos según el propósito de su vida privada y pública y que pueden llevarlos a configurar comunidades de interés y de sentido.

La región así entendida posee un nombre (patronímico) que le da sentido de pertenencia e identidad frente al exterior.

El énfasis se coloca en las dimensiones socioculturales, sin privilegiar las potencialidades vistas como recursos o riquezas, e incluso como oportunidades y fortalezas en la competencia con otras regiones.

Se impone entonces la Región Sujeto. Es un hecho dinámico, en el cual los pobladores son —o pueden ser— agentes internos que asimilan y traducen los elementos exógenos para el devenir propio del continuum localidad —región.

Es un proyecto político-cultural de los asociados que le asignan valores al entorno. Es un hecho para descifrar y un construible en el que se puede ejercer la política en el puro sentido de los términos.

La Región Sujeto invita a pensar la noción de territorio enfatizando su valor cultural genérico, para las especialidades que trascienden lo físico. El territorio es el espacio humanizado, socialmente significado, apropiado, intervenido, vivido y deseado. En la región confluyen lo único y lo diverso, lo macro y el microcosmos, el todo y las partes, la cultura y las subculturas.
La noción de región indica la existencia de unos entes mayores y de otros menores: nación, comunidad de naciones, subregión, provincia, comarca, ciudad, pueblo, aldea, localidad.

La región es el locus donde puede encontrarse voluntad política para configurar, construir y gestionar proyectos de desarrollo común.

La región está ubicada en un lugar intermedio de la escala territorial.

El grupo de investigadores del INER, invita a pensar otra noción de región, trazada por ellos: “es una entidad territorial con fronteras sociales delineadas y reconocidas en virtud del conjunto de procesos económicos, sociales, políticos y culturales que en ella se desarrollan, y que permiten pensarla hasta cierto punto como una globalidad social con características propias y diferenciables de otras colectividades similares que en conjunto conforman una sociedad mayor” (Villegas y García).

La dimensión local

En las anteriores concepciones, el ámbito local es el ámbito del desarrollo. El espacio local es el escenario socioespacial en el que se anuda el conjunto de relaciones sociales que constituyen la vida cotidiana de los sujetos. Estas relaciones se articulan por referencia a un territorio específico. En esta realidad se realizan las actividades cotidianas de los individuos, en ella se crean y recrean los hechos más significativos de su vida; en ella se realizan los procesos de socialización que les permiten integrarse a un grupo social específico. En la realidad local se configuran las relaciones interpersonales y con el entorno. Este aspecto es de relevante importancia pues genera la identidad del ser humano con un hábitat determinado.

La realidad local se remite a un doble referente: el escenario de la vida individual y colectiva, de un lado; y, las relaciones sociopolíticas del otro. Lo local es pues, el espacio para el desarrollo humano, es imagen de convivencia, de comunidad humana, de solidaridad. En él se construye identidad en un grupo social, a través de significaciones culturales compartidas; se posibilita la autogestión y se establecen las relaciones de poder con verdadera equidad.

“El espacio local es un lugar de agrupamiento colectivo reconocido social y culturalmente donde es posible forjar un potencial movilizador sobre todo cuando se constituye históricamente la ligazón territorio e identidad. Aquí las personas concretan lo cotidiano a través de valores, normas y prácticas grupales vivenciales en un espacio común y en la decisión de vivir juntas. Lo local se presenta como un territorio de reconstrucción de relaciones humanas, como espacio de solidaridad, de reciprocidad, de democracia y como un proceso de conformación y difusión de la identidad amenazada” (Benavente, 1991).

Capítulo III. Educación y Desarrollo Local
Este espacio se inserta en un contexto regional y nacional. La dinámica económica, política y cultural que se vive en él es una manifestación particularizada de las estructuras y estrategias globales y de las relaciones de poder que se están dando en la sociedad total.

En el enfoque del desarrollo a escala humana, lo local como base del desarrollo tiene que convertirse en un microespacio de poder que se construye a través de la participación.

Construir ese microespacio de poder sólo es posible si las organizaciones de la sociedad civil y las instituciones del Estado unen sus esfuerzos para establecer un sistema de democracia participativa. Jaime Joseph (1997) en el ensayo “Desarrollo local e indicadores integrales” propone las estrategias básicas que harán posible que los espacios locales se conviertan en verdaderas unidades geopolíticas en las que el desarrollo esté vinculado a la participación democrática.

Estas estrategias giran en torno a un enfoque administrativo descentralizado en el que se identifiquen y determinen espacios geopolíticos locales con las siguientes características:

a. “Tener recursos suficientes para sostener un proceso de desarrollo económico que pueda satisfacer un creciente porcentaje de las necesidades humanas. Nos referimos a recursos humanos, en primer lugar a personas capacitadas para impulsar la producción, comercialización y desarrollo técnico, a recursos económicos para la producción y a mercados con una demanda local real.

b. Deben existir, por los menos potencialmente, actores bien constituidos en la sociedad civil, fundamentalmente las organizaciones urbanas populares, empresarios, instituciones educativas y de apoyo técnico.

c. “Para poder sostener un proceso de desarrollo local, una pieza importante la constituye el gobierno local” (Joseph, 1997).

En las características anotadas se destacan como actores del desarrollo local a la sociedad civil y al Estado. Ellos son quienes en últimas deben negociar las condiciones para que el desarrollo pueda tener como objetivo a las personas y como criterio principal el mejoramiento de la calidad de vida.

Si la estrategia política para el desarrollo local es la descentralización, la estrategia social por excelencia debe ser la educación. No es posible alcanzar niveles significativos de desarrollo sin una estrategia educativa que se oriente a formar líderes capaces de definirlo y orientarlo: el desarrollo local es un proceso multidimensional que se refiere a las condiciones y relaciones políticas, económicas, sociales y espirituales del ser humano. Se refiere a
las relaciones con el medio ambiente y con las formas de organización. En un enfoque de desarrollo integral referido a la dimensión local hay que considerar que cada una de las dimensiones está relacionada con las otras y por lo tanto un proyecto realizado en una de ellas debe tener en cuenta las interacciones que se establecen con las otras.

En una visión del desarrollo local deben tenerse en cuenta, como mínimo, los siguientes componentes:

- Planificación y ordenamiento territorial-ambiental: comprende acciones ligadas al ordenamiento físico, al desarrollo de la infraestructura básica y de transporte y al manejo de los recursos naturales.

- Vivienda: comprende la construcción y el mejoramiento de las condiciones del hábitat.

- Salud y saneamiento ambiental: comprende la atención preventiva y curativa en el campo de la salud, la disposición de las aguas servidas y el manejo de los desechos.

- Educación, cultura y recreación: que comprende la infraestructura educativa y el desarrollo de los espacios para las actividades culturales y recreativas.

- Generación de ingreso: comprende las acciones relacionadas con el fomento de las actividades económicas locales y la formación socio productiva del recurso humano.

- Derechos ciudadanos y establecimiento institucional y local: "lo cual comprende tanto el impulso a procesos democráticos de información y comunicación, como el desarrollo de acciones que contribuyan a garantizar el ejercicio de los derechos individuales y colectivos y el fortalecimiento de los poderes locales". (CERCA, 1996).

Para liderar procesos en cada una de las dimensiones y en los aspectos considerados como componentes del desarrollo local, se requieren procesos educativos.

El desarrollo local asumido como "un proceso de crecimiento integral individual y colectivo de las personas que comparten un microespacio mediante el cual se van logrando grados necesarios de autonomía construyendo vínculos de solidaridad y cooperación, tomando el control progresivo de todos los aspectos de sus vidas y por lo tanto creando un poder local que influye en la sociedad local" (Benavente 1991) no se da sin procesos educativos que permitan construir una cultura de solidaridad, cooperación, participación y capacidad de autogestión.
Educación y desarrollo

Históricamente el análisis de las relaciones entre educación y desarrollo debe abordarse desde dos vertientes que tuvieron su origen en la década de los 50. Por una parte se estableció la relación entre educación y desarrollo económico y, por otra, la relación entre educación y desarrollo de la comunidad.

Las dos vertientes se diferencian en el énfasis con que orientan las prácticas educativas desde las modalidades formal y no formal, pero se encuentran al perseguir los fines que corresponden al modelo de desarrollo vigente.

El análisis de las relaciones entre educación y desarrollo económico se remonta al final de la década del 50 cuando a través de la investigación económica se encontraron resultados productivos, que no eran explicables por las simples inversiones realizadas en los factores tradicionales de producción: Tierra, capital físico y trabajo. En esa época T.W. Schultz (1961) en su ensayo “Investment in Human Capital” sugiere que la explicación de ese factor residual debería encontrarse en el efecto de la educación como generador de cambio tecnológico. A partir de estos análisis la “educación empezó a considerarse como elemento clave en el desarrollo económico, puesto que propiciaba la modernización de la industria y la agricultura. Se pensó que este progreso no podía ser esperado de gente analfabeta y sin capacitación, y que la educación, además de tener altos valores culturales es una inversión a favor de la gente, en la medida en que mejora sus capacidades y por consiguiente aumenta los futuros ingresos de la gente”. (Arredondo, 1990).

En este contexto la relación educación y desarrollo se establece desde dos premisas: - La educación fomenta el desarrollo económico, y - La escasez de mano de obra calificada es un impedimento para el crecimiento económico.

Estas premisas marcan una tendencia economicista que al finalizar la década de los 60 se traduce en la teoría del “Capital Humano”, en la que la relación educación y desarrollo se limita a la relación educación economía.

“Una nación con planes y aspiraciones hacia el desarrollo económico no puede permitirse soslayar la preparación de sus agentes de producción” (Parnes 1968). Este enfoque de la educación es consecuente con el modelo de desarrollo vigente que se fundamentaba exclusivamente en la presencia de la industrialización como patrón que los países subdesarrollados debían adoptar para alcanzar desarrollo.

Para industrializarse los países deberían impulsar y modernizar su sistema educativo y tener una clara visión de las relaciones entre educación y economía.

Capítulo III. Educación y Desarrollo Local
La teoría del "Capital Humano" establece las premisas de tal relación: La gente es la mayor riqueza de un país, pero es necesario transformar esa "materia prima" a través de la educación, si se desea un impacto significativo en la economía. Así, "la educación y la economía no pueden permitirse ya trabajar separadamente. Tienen que trabajar juntas en el quehacer del desarrollo" (Arredondo, 1990).

En la tendencia economicista, la educación es concebida como la vía para la superación de la marginalidad y para la movilidad social; la educación es una inversión rentable cuyo impacto se traduce en desarrollo económico, social y político y en igualdad social.

La educación para el desarrollo industrial se completó desde la década del 50 con un tipo de educación que permitiera movilizar a las comunidades hacia las metas del desarrollo social.

En esta época se reconoció a la educación un papel decisivo en el desarrollo comunitario. Las metodologías del desarrollo comunitario fueron metodologías educativas cuyos objetivos eran: "estimular, ayudar y enseñar a la gente a adoptar nuevos métodos y a aprender nuevos conocimientos" (Barreto, 1988). La filosofía con que se desarrolló esta acción educativa era la de movilizar a la población para que resolviera por sí misma sus propios problemas.

Identificadas las relaciones entre educación y desarrollo económico y entre educación y desarrollo comunitario se pueden establecer dos grandes tendencias en la educación latinoamericana: la lectura de estas tendencias debe hacerse desde diferentes teorías del desarrollo. Una de ellas es la teoría de la dependencia, resultado de los análisis planteados por sociólogos latinoamericanos para explicar el atraso y subdesarrollo de los países.

Los exponentes de esta teoría definen el concepto de dependencia como "una situación en la cual la economía de determinados países está condicionada por el desarrollo y la expansión de otra economía, a la que están sometidas las primeras" (Dos Santos, 1970).

La dependencia no es sólo económica sino también cultural; no sólo se manifiesta en la relación entre países, sino también en la relación entre los sectores modernos y atrasados que constituyen un país.

Por otra parte, se encuentra la teoría desarrollista que explica el atraso por una limitada modernización, resultado de la falta de desarrollo industrial.

Desde los años 60 estas dos teorías marcaron las tendencias de la educación latinoamericana. Cada una de ellas dio origen a un modelo explicativo de las relaciones entre educación y desarrollo.
Una tendencia "se identifica con la adhesión a modelos exógenos, a filosofías y metodologías tecnocráticas y modernizantes, que por servir al desarrollismo pasa a ser una pedagogía de la dependencia: otra que se presenta como una posición crítica frente a la dependencia de unos países frente a otros y de unos sectores sociales frente a otros, que genera la pedagogía de la liberación". (Barreto, 1988).

El desarrollismo ve la educación como un subsector auxiliar del desarrollo económico, cuyo fin es la formación de recursos humanos para un determinado estilo de desarrollo. "La pedagogía desarrollista entronca con un cerrado economicismo en el que se da prioridad al crecimiento económico como condición y causa del desarrollo en general y, específicamente del social". (Nassif, 1984).

En contraposición surge la pedagogía de la liberación que se orienta a identificar los factores de alienación y deshumanización que hay en el contexto socioeconómico y político. Reconoce el carácter político de la educación y su carácter social. Propugna por la participación de los sujetos sociales en el proceso educativo y concibe la educación como una estrategia para la organización y la movilización de las comunidades.

Las tendencias aquí esbozadas han determinado las características de los modelos pedagógicos y de las acciones educativas en Latinoamérica. Pero es la segunda, la que ha determinado un mayor acercamiento de la educación al desarrollo local, a pesar de que cuando se empezó a trabajar en este sentido en la década del 60, las experiencias se orientaron con un concepto desarrollista.

El reconocimiento de la importancia del factor humano en el desarrollo y las propuestas alternativas al desarrollo económico, en las que el eje se desplaza al desarrollo humano por una parte, y al fortalecimiento de las propuestas de desarrollo comunitario con estrategias como la educación popular y la investigación participativa, en las que la participación, la autonomía y la autogestión son condiciones y fines en sí mismas, por la otra; han llevado a orientar el estudio de las prácticas educativas para el desarrollo y a priorizar modelos que tienen su origen en la tendencia de la educación liberadora.

En la actualidad la articulación entre educación y desarrollo en la dimensión local se centra en dos preocupaciones fundamentales: la crisis económica y el fortalecimiento de la democracia. Ambas preocupaciones tienen que ver con las dimensiones del desarrollo en las que la educación es considerada factor decisivo: lo económico, lo social, lo político, lo cultural, lo personal.

En esta articulación subsisten las tendencias que se describieron anteriormente, pues se parte del supuesto de que el papel del factor humano en el proceso del desarrollo, se interpreta desde dos enfoques diferentes.
"La consideración de dicho factor suele dividirse en dos grandes categorías: como parte del proceso productivo (es decir como recurso) y como objetivo final del desarrollo. Desde el primer nivel de análisis se insiste en forma recurrente en señalar qué factores tales como la información, los conocimientos, la creatividad, etc., son, y lo serán aún más en el futuro, factores decisivos para explicar el crecimiento económico. Desde el segundo eje, también se insiste acerca de la importancia de satisfacer objetivos de equidad social si se pretende que el proceso de desarrollo sea sostenido y duradero. Crecimientos que desconocen o no se acompañan por mejorías en la calidad de vida de la población no logran estabilizarse ni perdurar" (Tedesco, 1991).

En la corriente que considera el factor humano como objetivo final del desarrollo se está otorgando una consideración especial a la relación entre educación y democracia, enfatizando en la participación en las decisiones, los mecanismos de concertación, el respeto a la diversidad cultural y al pluralismo, como aspectos del desarrollo comunitario a los que puede accederse a través de estrategias educativas.

En las propuestas de desarrollo a escala humana la educación se sitúa como indicador y como motor del proceso de desarrollo. A través de ella se puede transformar la cultura. La educación será factor de desarrollo en la medida en que reafirme los valores, representaciones y quehaceres comunitarios que permitan el acceso al bienestar, o en la medida en que transforme los valores, representaciones y quehaceres que obstaculicen dicho bienestar.

Una educación orientada al desarrollo ha de contribuir a que los individuos logren la satisfacción de sus necesidades básicas, participen en la creación de valores, se integren positivamente a su grupo social, mejoren su relación con el medio ambiente y puedan crear proyectos que les permitan mejorar su condición humana, mediante la superación de las diversas formas de dependencia.

"El Desarrollo a Escala Humana requiere reestructurar la promoción de conocimientos, en miras a socializar la conciencia crítica y los instrumentos cognoscativos necesarios para contrarrestar las múltiples formas de dependencia" (Max Neef, 1986).

En los actuales enfoques del desarrollo local, el papel de la educación se lee desde la teoría de la dependencia. A la educación se le asigna una función de satisfactor sinérgico, (que no sólo satisface una necesidad, sino que contribuye a la satisfacción simultánea de otras), porque aunque se ubica como satisfactor de la necesidad de entendimiento "parecería ser parte constitutiva de otras necesidades, como la de subsistencia, la de participación y la de creación"... "Al volver la mirada a las estrategias del desarrollo humano,
desde la perspectiva de la dimensión educativa tendríamos la posibilidad de distinguir estrategias de educación para dar cuenta de la necesidad de “subsistencia”, que se articula con las necesidades básicas de aprendizaje; estrategias educativas para la necesidad de participación, que remite a la educación para la participación ciudadana y estrategias educativas para la necesidad de creación, que se articula con la educación para la producción de bienes y servicios económicos y culturales”. (Lavin, 1986).

De esta afirmación puede concluirse que las dimensiones del desarrollo local que más directamente pueden ser afectadas por la educación son: la humana, la económica, la cultural y la social. Y si se amplía la visión a otras propuestas sugeridas por la educación popular, se encuentra que la educación es un factor preponderante en la dimensión política del desarrollo, que se define como la necesidad de la organización de las comunidades para obtener poder y capacidad de decisión.

El espacio local es el ámbito por excelencia del desarrollo humano. Las principales estrategias para el desarrollo humano requieren de ambientes adecuados de comunicación y participación, que sólo son posibles en la dimensión local y que son susceptibles de dinamizar a través de procesos educativos.

La educación para el desarrollo local tiene que ver con estrategias formales, no formales e informales, aplicables en todos los sectores de la vida de las comunidades: la salud, la comunicación, la organización, la prevención ambiental, etc. En el medio local la educación es un factor que incide en la transformación o manteniendo de la cultura. Su función es reguladora, pues a través de ella se decide qué factores culturales son constitutivos de identidad y qué factores de otras culturas pueden integrarse a la cultura local para facilitar el desarrollo humano.

Puede afirmarse entonces, que toda acción de desarrollo local ha de fundamentarse en un componente educativo, no importa el sector sobre el que se realice, ni el problema o necesidad que pretenda resolver. El desarrollo local implica cambios y transformaciones que no pueden darse sólo en los objetos. Si ésto sucede (como tantas veces ha pasado) no hay desarrollo verdadero. El desarrollo local exige transformación en los sujetos. Esta es actitudinal (comienza por la persona) y cultural (se manifiesta en las acciones socialmente aceptadas). Para lograr el cambio en las representaciones culturales y en las prácticas sociales, socio-culturales, se exige un proceso educativo planeado y deliberado.

Muchas de las acciones de desarrollo local que tienen que ver con los mejoramientos de la calidad de vida, el desarrollo comunitario, la protección ambiental, la prevención en salud entre otros, han fracasado, aún en
situaciones en que la inversión económica ha sido alta y los recursos tecnológicos suficientes, porque no han tenido en cuenta que para iniciarse requieren de una capacitación previa, y que para mantenerse necesitan un cambio de actitudes culturales, resultado de un proceso educativo.

Desarrollo local y educación son dos polos imprescindibles para activar el circuito de la calidad de vida. Acciones de desarrollo local sin educación no producen transformaciones reales. La educación sin acciones concretas de desarrollo local es una práctica vacía, una abstracción sin sentido.

El aprendizaje para el desarrollo local debe ser significativo, es decir, que revele una realidad cotidiana para las personas y grupos y que los habilite para incidir sobre esa realidad de manera transformadora.

La acción educativa para el desarrollo local se canaliza a través de estrategias, en las que se articulan intereses que se mueven en las esferas del poder local y en los diferentes sectores de la vida de la localidad.

Algunas estrategias que en la actualidad se orientan a fortalecer las relaciones entre educación y desarrollo local son: LOS SILED (Sistemas locales de educación), las ciudades educadoras, la escuela como proyecto educativo y cultural, la investigación acción participativa, las ciudades saludables, los municipios verdes.

A través de los SILED se pretende integrar los organismos del Estado, la sociedad civil y el sector educativo, en una estructura administrativa orientada a modernizar la gestión de la educación, a lograr la participación de la comunidad y a mejorar la calidad de los procesos y resultados educativos. Un SILED pretende incidir sobre el desarrollo administrativo, con un enfoque de gestión participativa, sobre el desarrollo autónomo de comunidades a través de programas de autogestión y formación ciudadana y sobre el desarrollo humano a través de una acción sostenida para mejoramiento de la calidad educativa.

La estrategia ciudades educadoras parte del reconocimiento del potencial educativo de una ciudad en las modalidades de educación formal y no formal (aprender en la ciudad), e informal (aprender de la ciudad y aprender la ciudad).

ciudad educadora es una estrategia en la cual la educación se asume como eje de desarrollo local, al reconocer la interacción entre los planes de desarrollo municipal, los proyectos de formación ciudadana y los proyectos institucionales y locales.

Con la estrategia la escuela como proyecto educativo cultural se busca convertir a la institución educativa en un polo de desarrollo local, al integrar la
BIBLIOGRAFÍA GENERAL

CAPÍTULO I


INFORME DESARROLLO HUMANO. PNUD 1996.


_________; Fundamentos para una Personalización Liberadora. Manizales Centro Editorial Universidad Católica 5ª Edición 1998


CAPITULO II


__________ y Puyana, V, Yolanda. Sentí que se me desprendía el alma. Análisis de procesos y prácticas de socialización. Universidad Nacional de Colombia. INDEPAZ. Bogotá, 1996.


Carta de ciudades educadoras. En: corporación para la innovación, la tecnología y la humanística. Manizales Ciudad Educadora.8 Manizales, s.f. s.e. pg 16.


CORPORACIÓN PARA LA INNOVACIÓN, LA TECNOLOGÍA Y LA HUMANÍSTICA. Carta de ciudades educadoras. Manizales Ciudad Educadora.8 Manizales, s.f.


GARCIA S. Ricardo. La política como espacio escindido. Ponenencia presentada en el Congreso Mundial de IAP. Cartagena Colombia 1997.


LA FUERZA DE LA PAZ. Mandato ciudadano por la paz, la vida y la libertad. Boletín informativo. 1997.


MEJIA, Marco Raúl. La refundación de la Escuela y la Educación. Ponencia presentada en el encuentro internacional “Modernidad y Educación: El punto de vista de los Educadores” Santiago de Chile 1996.


RINCÓN, Omar. La noticia como chisme. En el Espectador, septiembre 7 de 1995. pg 4 A.


La ciudad sensible y la ciudad posible. En: Corporación para la innovación, la tecnología y la humanística. Manizales Ciudad Educadora. Manizales, s.f.

La ciudad sensible y la ciudad posible. En: Corporación para la innovación, la tecnología y la humanística. Manizales Ciudad Educadora. Manizales, s.f. s.e. pg 4.


THOMAS, Florence. "¡Felicitaciones, señora Isabel! Periodico el Espectador, domingo 27 de noviembre de 1994. p. 4 A.


VALENCIA G. Gloria Clemencia y AMADOR, Hernando. La vivencia y vigencia de los derechos humanos, tiene a la base un problema de desarrollo Ético-Moral. Manizales 1996.


CAPITULO III


EDUCACION Y SOCIEDAD. Lecturas desde la Universidad Católica de Manizales


VILLEGAS, Lucelly y GARCIA, Clara Inés. La Región y el ordenamiento territorial. Reflexiones sobre región desde la política y la cultura en las investigaciones del Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia. Santa Marta, 1990.

CAPITULO IV


RESTREPO, B. y OTROS. Materiales educativos e innovaciones. CECAB. Santafé de Bogotá, 1994.


GOMEZ MENDOZA, MIGUEL ANGEL. No sólo tiza y tablero. Epistemología de la pedagogía y de la educación. Bogotá, Magisterio, 1996.

TODOROV, TZVETAN. Simbolismo e interpretación. Caracas, Monte Ávila, 1981.


OTROS TITULOS DE LA COLECCION EDUCACION Y HUMANIDADES

1. Fundamentos para una Personalización Liberadora
   Hna Judith León Guevara

2. Educación y Democracia
   Alvaro Diaz Gómez.

   Hna Judith León Guevara.

4. El Educador: Dinamizador de la filosofía que Orienta la Acción Educativa.
   Hna Marta Diazgranados Santos.

C.I.P.A.C
Coordinación Institucional de producciones Académicas y Científicas
La educación Colombiana requiere cambios estructurales que le permitan asumir el reto de reconstruirse y resignificarse de acuerdo a las exigencias propias de la globalización social, económica y cultural, donde se evidencia y experimenta permanentemente la atención global-local. Esta recreación del Sistema Educativo Colombiano, constituye elemento central del Desarrollo Humano Social Sostenible que se proyecte para el país en el nuevo milenio, por cuanto si bien la educación no tiene un papel mesiánico, si es factor de desarrollo en tanto como proceso de socialización y producción cultural por excelencia en cualquiera de sus modalidades.

Una reconstrucción de tal magnitud exige un proceso de interpretación y comprensión de la propia historia, así como la previsión de los escenarios posibles, probables y las condiciones para lograrlos. Impele por tanto a que cada institución educativa encuentre dentro de los núcleos problemáticos señalados como posibles aquellos que le competan y se comprometan efectivamente en su abordaje.

Para abordar este reto la Universidad Católica de Manizales ha encontrado pertinente y relevante en el análisis y generación de conocimientos sobre educación, tres ejes considerados fundamentales por cuanto constituyen escenarios, procesos y caminos potenciales y necesarios para repensar y replantear la educación estructuralmente. Ellos son: La Democracia, El Desarrollo Local y El Currículo. Alrededor de estos ejes se reconfiguró la práctica investigativa de la universidad y se fundamentaron las líneas institucionales de investigación en educación.

La democracia, se presenta en forma propicia para la convivencia desde y en la pluralidad y diversidad, para invertir el sentido de lo que simbólica y fácticamente se ha construido en Colombia, convertir en tragedia nuestra mayor riqueza, la diversidad. Así entonces la democracia como forma de gobierno y estilo de vida posibilita y representa maneras específicas de entender y abordar la educación y al mismo tiempo se constituye en una prioridad de los procesos educativos en tanto generadores y formadores de ciudadanos democráticos.

La educación y el desarrollo son históricas y situacionales. Su ámbito de acción propio es la realidad local no entendida exclusivamente como territorio geográfico, sino como la red de interacciones sociales, políticas, culturales y económicas que se viven en ese territorio geográfico. En consecuencia, el Desarrollo Local se constituye en escenario micro y concreto en el cual se desarrolla y realiza la vida cotidiana de los grupos y de los sujetos.

En sus concepciones contemporáneas El Currículo ha sido visto con una mirada que transcien te la restricción al plan de estudios. Se entiende mas bien como un texto mediador que contiene diversas lógicas organizativas y reorganizativas sobre el mundo social, cultural, productivo y científico-tecnológico en un momento histórico dado. El cual plasma además las representaciones que un grupo humano tiene de la realidad para comprenderlas explicarlas o transformarlas y a partir de allí desarrollar propuestas pedagógicas anticipatorias.

Este libro va dirigido a educadores, investigadores y profesionales que orienten su trabajo en perspectiva del desarrollo humano y social.