

Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina

Algunos temas
relevantes



Universidad[®]
Católica
de Manizales

REGISTRADA MINEDUCACIÓN

Facultad de
Educación



Red Latinoamericana
de Metodología de las Ciencias Sociales
NODO COLOMBIA

Las imágenes del libro Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina: algunos temas relevantes, son una contribución del artista Sebastián Jiménez @sepc_, diseñador visual de la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia), quien tiene un enfoque en la imagen fija y, más profundamente, en la ilustración mediante la indagación de diferentes técnicas artísticas con múltiples experimentaciones en el aspecto cromático compositivo y técnico.

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Valencia González, Gloria Clemencia

Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina: algunos temas relevantes, RedMet nodo Colombia / compiladora Gloria Clemencia Valencia González. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, 2019

260 páginas: ilustrado

Red Latinoamericana de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-97757-7-6

1. Ciencias sociales - Latinoamérica 2. Educación - Latinoamérica 3. Investigación social 4. Investigación en artes

CDD 300.72

BIBLIOTECA UCM



Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina

Algunos temas relevantes

Compiladora

Gloria Clemencia Valencia González

Copyright©

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

ISBN 978-958-97757-7-6

Editor: Cárol Castaño Trujillo

Corrección de estilo: Alexander Monroy Henao - Centro Editorial UCM

Diseño: Juan Andrés Mejía Londoño - Unidad de Marca UCM

Ilustraciones: Sebastián Jiménez @sepc_ Cel + 57 3108841804 Manizales, Colombia

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito del Centro Editorial Universidad Católica de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Católica de Manizales y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

©Centro Editorial Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60-63

<http://www.ucm.edu.co/centro-editorial/>

centroeditorialucm@ucm.edu.co

Manizales - Caldas

Hecho en Manizales, Caldas - Colombia

contos
nada

13

Ciencias sociales, lenguajes y construcción de paz

- **Prácticas y saberes hegemónicos de subalternización**
[Pág. 14]
Luis Ernesto Vásquez Alape
 - **Discurso y Hegemonía: La educación en América Latina**
[Pág. 30]
Daniel Carlos Gutiérrez R.
Gloria Clemencia Valencia G.
 - **La reconfiguración del sujeto en las ciencias sociales hoy: una necesidad. La universidad y la formación profesional**
[Pág. 44]
Carlos Gallegos Elías

61

Formación en investigación, alcances y desafíos para las Ciencias Sociales y la Educación

- **Un ejercicio de repliegue en las prácticas de investigación en las Ciencias Sociales desde la Región**
[Pág. 62]
Lucy Santacruz Benavides
Carolina Avendaño Peña

- **Formación investigativa y estilos de enseñanza en la universidad**
[Pág. 78]
Gloria Clemencia Valencia G.
Gloria del Carmen Tobón V.
 - **La formación de posgrado y el desarrollo profesional del profesorado en el ámbito educativo**
[Pág. 110]
Martha Liliana Marín Cano
Juan Carlos Palacio Bernal

139

Estética, artes y conocimiento Social

- **La Enseñanza de la Investigación en las Artes en la Universidad de Sonora**
[Pág. 140]
Arturo Valencia Ramos
Diana Brenscheidt gen Jost
Leonel De Gunther Delgado

153

Territorios, tiempos y cuerpos, desafíos para las ciencias sociales latinoamericanas

- **Una lectura retro cursiva de la infancia y la niñez** [Pág. 154]
Gloria del Carmen Tobón V.

- **Educación, Democracia, Construcción de Paz y Memoria Social. Aproximaciones al estado del arte en contextos del conflicto armado en Colombia**

[Pág. 174]

*Olga Lucía Fernández Arbeláez
Mauricio Orozco Vallejo
David Arturo Ospina Ramírez*

- **La educación imperfecta**

[Pág. 200]

*Samuel Patiño Agudelo
Andrés Felipe Jiménez López*

- **Formación Inclusiva, Convivencia y Paz desde la Escuela: posibilidades para el posconflicto colombiano**

[Pág. 216]

*Didier Andrés Ospina Osorio
David Arturo Ospina Ramírez*

239

Presentación programa de investigación

- **Territorio y complejidad: aproximaciones y líneas de fuga desde el parque natural los Farallones de Cali – Colombia**

[Pág. 240]

*Beatriz Amparo Vesga Sánchez
Arnaldo Ríos Alvarado*

Agradecimientos

Este primer libro que publica el Nodo Colombia la RedMet, después de siete años de historia recorrida entre complicidades de numerosas personas, académicos, directivos y líderes sociales de diversas instituciones colombianas; evidencia, sobre todo, que es posible trabajar y construir basados en la confianza. Cuando en 2012, la Universidad de San Buenaventura – Bogotá –, en cabeza de los doctores Marco Fidel Chica y María Teresa Arbeláez, abrió sus puertas para la institucionalización el Nodo, solo teníamos confianza mutua y cinco páginas escritas.

Así, año tras año, sumando cada vez voluntades y concitando los apoyos institucionales, hemos transitado por temas y problemas de las Ciencias Sociales y la Educación. Hemos realizado un coloquio anual, desplegado como espacio de conversación para aprender y elaborar juntos. La Universidad de Antioquia, en Medellín, la Universidad Libre, en Cali, la Universidad de Manizales, en esta ciudad, la Universidad de la Salle, en Bogotá, la Universidad Distrital –Facultad de Artes–, la Universidad Santo Tomás, también en Bogotá, UnicomfaCauca en Popayán y más recientemente, la Universidad Minuto

de Dios, Bogotá y la Universidad Católica de Manizales, han respaldado este sueño hecho realidad. Con rostros específicos, cada persona, académicos dispuestos a crear las condiciones en lugar de esperar a que lleguen, fueron decisivos en el logro de los objetivos propuestos. A todos ellos y ellas *gratitud eterna. Todos sus esfuerzos han valido la pena.*

El trabajo en el comité coordinador del Nodo con el profesor Alejandro Pimiento de la Universidad de Antioquia, Rosa María Cifuentes, ahora residente en República Dominicana y el tesón y apoyo constante, en todos los momentos, sobre todo los más difíciles, cuando pensábamos que no sería posible, del maestro Arnaldo Ríos, de la Universidad Libre –seccional Cali–, nos han permitido comprobar que la determinación es más importante que los condicionamientos para actuar y aprender a trabajar juntos.

Todo lo descrito hasta aquí, tuvo su origen y se ha desdoblado gracias al respaldo, confianza y apoyo sostenido del Comité Internacional de la RedMet, en cabeza del profesor Juan Ignacio Piovani, de la Universidad de la Plata en Argentina, sede internacional de la Red. Y, en el trabajo cotidiano, de la asesoría, presencia y respaldo de los colegas del Nodo México,

representado en el maestro y alma de la Red Carlos Gallegos Elías y el maestro Daniel Carlos Gutiérrez Rohán.

Para finalizar, reconocimiento, agradecimiento y compromiso con la Universidad Católica de Manizales (UCM), la Facultad de Educación, el Doctorado en Educación de esta Universidad y sus grupos de investigación ALFA y EFE, por su confianza y decisión de apoyar los objetivos del Nodo Colombia de la RedMet, de lo cual la publicación de este libro es una evidencia.

Gracias también a cada una de las personas de los equipos administrativos y logísticos de las instituciones que han transitado con nosotros este camino. En especial al Equipo del Centro Editorial de la UCM, su decisión de apoyar-nos en medio de lo previsto y lo imprevisto, nos tienen hoy disfrutando este logro colectivo.

Gloria Clemencia Valencia González
Coordinadora RedMet Nodo Colombia

Presentación

Este recorrido por el texto escrito inició –para luego expandirse– con el pretexto (texto previo) de los planteamientos e interrogantes convocados en el Coloquio de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales 2018, realizado en la ciudad de Bogotá. Se retoman aquí los mencionados planteamientos porque abrieron el horizonte a las reflexiones sobre y desde América Latina que hoy ponemos en manos de los lectores¹. Al igual que para el Coloquio, la perspectiva general de este libro es reflexionar sobre “el malestar de la metodología de la investigación en Ciencia Sociales”.

Malestar evidenciado en los desafíos crecientes al traslucir que las urgencias de generación de conocimiento social en Colombia y en América Latina, no parecen resolverse por los modos tradicionalmente conocidos y estatuidos para generar conocimiento y que los modos emergentes abren, entre otros, los siguientes interrogantes: ¿Qué valor tiene, en este contexto, actualizar las clásicas preguntas de la metodología

¹La presentación y desarrollo del VI Coloquio Nacional y IV Internacional de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, puede consultarse en el siguiente enlace: <http://coloquiometodologiasinvestigacion.blogspot.com/2017/04/blog-post.html>

en sus fundamentos epistemológicos, ontológicos y epistemológicos?, ¿Qué aportaría a la discusión revisar las relaciones entre las condiciones de producción y las condiciones de circulación del conocimiento?, ¿Qué lugar ocupan las perspectivas de sabedores y practicantes para la configuración metodológica de la investigación en Ciencias Sociales?, ¿Qué lugar ocupan en estas discusiones y los resultados, la tradición elaborada desde el diálogo de saberes?, ¿Se supera el asunto con investigaciones planteadas desde los denominados diseños mixtos?

En últimas, ¿Cuáles son los desafíos del conocimiento social en el país y en el Continente que quedan, por decirlo menos, insuficientemente resueltos por la tradición metodológica de las Ciencias Sociales? Desde aquí, la Red Latinoamericana de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, RedMet y, específicamente, su Nodo Colombia, se vienen adelantando reflexiones sistemáticas a través de Coloquios anuales y, más recientemente, de investigación interinstitucional que posibiliten la consolidación progresiva de una masa crítica en el país orientada a interrogar los modos y las implicaciones del trabajo con el conocimiento.

Esos nuevos posicionamientos y problemas que interpelan el quehacer metodológico derivan también en la reflexividad por la enseñanza de la metodología de investigación y la articulación metodología-pedagogía.

En este contexto de interrogantes y pretensiones, el presente libro se organiza sobre cuatro apartados, cada uno con textos disímiles en sus contenidos, en sus pretensiones, en sus alcances. Capítulos asociados a investigaciones, de modo tal que presentan resultados de generación de nuevo conocimiento, donde se evidencia tanto el desenvolvimiento metodológico de lo conocido, de la atención a los cánones y a los estatutos científicos normalizados, como esfuerzos de posicionamiento emergente de alternativas en las cuales se dan a conocer giros metodológicos asociados, bien al lugar de los sujetos de indagación y de la voz del investigador, bien al lugar de la sensibilidad y la corporalidad de los sujetos investigadores, bien al lugar de la crítica y de la interrogación como vías para posicionar nuevas preguntas y ángulos de mirada renovados. Veamos los apartados del libro y los capítulos que los componen²:

Ciencias sociales, lenguajes y construcción

²El orden de los apartados es una forma de organización y no obedece a jerarquización o

de paz, despliega su potencial al poner en tensión desde el ángulo de la crítica, prácticas y discursos de algún modo naturalizados y sus implicaciones para el trabajo con el conocimiento. Reúne cuatro capítulos, que desde ópticas diferentes se orientan a interrogar el orden social estatuido (Vásquez Alape), las implicaciones educativas de los discursos progresivamente entronizados como hegemónicos (Gutiérrez y Valencia) y los desafíos contemporáneos del sujeto para las Ciencias Sociales (Gallegos).

Formación en investigación, alcances y desafíos para las Ciencias Sociales y la Educación es un apartado dedicado a interrogar cómo se forma un investigador – cómo se enseña a investigar –. Compuesto por tres textos, Santacruz y Avendaño, interrogan el valor de hablar de epistemologías del sur desde América Latina y sus implicaciones para la Universidad y para la investigación que ella realiza. Valencia y Tobón indagan por la enseñanza de la investigación, los supuestos que le subyacen y los desafíos que implica. En un despliegue de estudio de caso, Marín y Palacio indagan por el desarrollo profesional del profesorado a través de sus prácticas y las implicaciones derivadas para comprender problemas sociales y realizar investigación.

clasificación alguna.

Estética, artes y conocimiento Social. Este apartado se corresponde con un único capítulo en el cual Valencia, Brenscheidt y De Günther, basados en el estudio de la enseñanza de la investigación en Sonora, a partir de la descripción, despliegan construcción de sentido para interrogar qué se entiende por conocimiento artístico y cuál es el sentido de la investigación en el campo de las artes.

Territorios, tiempos y cuerpos, desafíos para las ciencias sociales latinoamericanas. Este apartado cuarto, aglutina resultados de investigación sobre poblaciones o ámbitos específicos que evidencian dislocaciones entre sus comprensiones previas y expresiones actuales o que interrogan los modos frecuentes y tradicionales de tratar determinados grupos o aspectos de la vida colectiva en el continente. Tobón realiza una lectura retrocursiva de la infancia, como categoría de aparición reciente, para vincularla con las prácticas sociales y relaciones intersubjetivas que se establecen con los niños en disímiles contextos. Fernández, Orozco y Ospina establecen relaciones entre educación, democracia, construcción de paz y memoria social desde la perspectiva del conocimiento elaborado y sus implicaciones para pensar contextos de

vida asociados al fin del conflicto armado colombiano. La educación imperfecta planteada por Patiño y Jiménez, se orienta hacia una educación anclada a contextos, dirigida a los sujetos particulares y, en esa medida, lejos de ideales de perfección y armonía, sino, más bien, valiosa en y por su imperfección. Cierran el apartado los planteamientos de Ospina y Ospina sobre algunas tramas de sentido y significado elaboradas por estudiantes y comunidades educativas alrededor de la formación integral pregonada por un porcentaje importante de Proyectos Educativos Institucionales.

Finaliza el libro, un apartado especial que los avances de un programa de investigación en el territorio de los Farallones³ con amplitud de experiencias y desarrollos metodológicos tejidos entre perspectivas clásicas de hacer ciencia y modos emergentes de generación de conocimiento (Vesga y Alvarado).

Como se hace evidente, el libro en su conjunto y cada apartado en específico, entregan al lector o lectora una amplia gama de argumentos y posibilidades conceptuales y metodológicas para pensar una América Latina que se niega a morir y se encuentra por nacer. En

³Cali – Montañas del Sur de Colombia

límite de esta paradoja, el artista @Sepc se unió a esta obra con sus pinturas: formas de intervención, de comprensión, de resistencia y de interpretación de la vida urbana alegre y dolorosa, colorida y pálida, bulliciosa y silenciosa, más rica y menos rica, que hacen de esta América territorio geofísico y socio-simbólico de interés geoestratégico, aún después de 500 años en que dejó de ser lo que era para plantar la semilla del estar siendo.

*Ciencias sociales,
lenguajes
y construcción
de paz*

Prácticas y saberes
hegemónicos
de subalternización



SEPC
80K

@SEPC_ (22)

Prácticas y saberes hegemónicos de subalternización

Luis Ernesto Vásquez Alape⁴

Introducción

Las prácticas y saberes hegemónicos de subalternización que se han dado en América Latina a partir de la conquista, son asumidos en este escrito bajo la premisa que afirma que estos deben ser tratados desde un imperativo ético-político, arraigado en un campo de reflexión epistémico de pensamiento crítico que posibilite interpretar su historia, tanto desde la totalidad, como desde los recortes que se pueden efectuar para problematizarlos a partir de ejercer sobre ellos procesos de extrañamiento (Piovani, 2016) que lleven a escudriñar sus dinámicas, sus relaciones de poder, saber y verdad, y sus tácticas y estrategias, en el sentido de Certeau (1996), donde la

⁴Vicepresidente de la Red Diálogo de Saberes (Colombia). Docente e investigador de Comunicación Social de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. Docente e investigador Universidad de La Salle. Docente catedrático en asignaturas de educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá y Universidad Militar Nueva Granada. Integrante del Consejo Del Instituto Internacional de Teología a Distancia, Bogotá, Colombia. lvasquez@unisalle.edu.co

táctica emerge como resistencia que propone el *débil* a partir de sus *maneras de hacer* en medio de la creatividad de lo cotidiano que se propone como práctica de resistencia frente a las estrategias impuestas por el poder.

El imperativo ético-político tiene como perspectivas las herramientas analíticas y metodológicas de la arqueología y la genealogía foucaultiana y el enfoque decolonial; en relación con las primeras, se precisan los conceptos de prácticas y saberes donde la práctica se comprende como la racionalidad compuesta por sistemas de acción que organizan lo que los hombres hacen en un espacio y un tiempo determinados, en el caso de este capítulo, referidos a la transición entre la conquista y la colonia en Colombia. Las prácticas históricas se constituyen en el entrecruzamiento entre saberes y poderes, que se dan en medio de las interacciones, de las prácticas discursivas (episteme) y no discursivas (dispositivos) y las tensiones producidas en medio de las dinámicas e interacciones que emergen en la relación entre conquistados y conquistadores, y colonizados y colonizadores a partir de los campos de fuerza generados en: el entrelazamiento de hábitos y costumbres, en el ámbito de lo cultural; las normas y leyes, en lo político y social; y las creencias,

en el contexto de lo sagrado y también lo cultural; todo lo cual se sintetiza en prácticas de dominación, resistencia y re-existencia.

En relación con los saberes, estos se configuran, por un lado, de acuerdo con los conocimientos que se construyen desde y en relación con las prácticas históricas, las vivencias y las experiencias y, de otro, en la constitución histórica de objetos concretos de conocimiento. Los saberes se forman cuando, a partir de un campo de subordinación y coordinación de enunciaciones, se definen y conceptualizan las condiciones de posibilidad de una realidad. Esta se apropia dando vida a un discurso que puede reflejarla o distorsionarla creando *una verdad* (otras verdades) y, con ella, *modos de subjetivación* (Foucault, 1988).

Al asumir como derrotero analítico las prácticas y los saberes que se producen en medio de los poderes hegemónicos de la conquista y los flujos de poder que se hacen presentes, surgen los siguiente cuestionamientos: ¿cuáles son las prácticas y los saberes de las comunidades originarias antes de la llegada de los conquistadores?, ¿cuáles son las de los conquistadores y colonizadores?, ¿cuáles

son las prácticas y saberes que emergen, se legitiman e instituyen, a partir de la subordinación y de la resistencia que se origina en nuestro territorio?, y ¿cuáles son los modos de subjetivación en general y de subalternización que se producen en medio del poder hegemónico de la conquista y de la colonización?

La perspectiva decolonial se asume como un pensamiento y proyecto intelectual cuyas problematizaciones se centran en el develamiento de las prácticas históricas de dominación eurocéntricas (inicialmente), que negaron el ser, el poder y los saberes de las comunidades amerindias y les impusieron su pensamiento, religión, tecnologías, formas de conocer, cultura y simbologías (formas de producir sentidos). “En opinión de Said, el colonialismo moderno no se reduce tan solo al ejercicio arbitrario de un poder económico y militar, sino que posee una dimensión cognitiva que de aquí en adelante llamaremos la colonialidad” (Castro, 2005, p.44), idea que complementa Mignolo al hablar de la colonialidad del poder, del saber y del ser

En el sentido de lo planteado por Castro (2005), desde la afirmación de Said, y de la concepción de Mignolo, la perspectiva de la decolonialidad tiene como propósito

rescatar las formas propias del pensar latinoamericano, sus identidades y, con esto, sus poderes.

Este escrito se ocupa de los flujos de poder que se deslizan en la conquista y la colonia en el devenir histórico de América Latina, en general y de Colombia, en particular, y que dan origen a matrices de poder cuyo movimiento histórico traslapa el poder soberano, con poder pastoral, poderes disciplinares y gubernamentales, de acuerdo con la racionalidad imperante. Se trata la manera como la hegemonía se traslada de un relato de poder más acendrado en el poder soberano ejercido por los conquistadores y colonizadores españoles, a uno constituido por los criollos independentistas cimentado en un pensamiento de corte liberal.

El poder soberano del rey es aquel que se instaure empleando, como tecnologías de poder, la muerte y el castigo, legitima su supremacía de manera hegemónica, a través de la fuerza de las armas de los conquistadores y de la imposición de las ideas a partir de los preceptos teológicos educativos que doblegan el espíritu e imponen una moral que favorece la obediencia a la corona española (el soberano) a través de dispositivos políticos tales como el Virreinato en la Nueva

Granada que se encargan de constituir al sujeto y a las poblaciones amerindias en sujetos y poblaciones súbditas al transformar sus prácticas cotidianas y por ende sus racionalidades. El soberano es el que *hace morir o deja vivir*, es el dueño de la vida del originario amerindio, lo cual depende de la obediencia o resistencia que presente en relación con los intereses de la corona.

Las prácticas de poder hegemónico subyugante y subalternizador, que inicialmente se concentran más en la fuerza y en el genocidio, se perfeccionan y sofistican pasando del *hacer morir o dejar vivir* al *hacer vivir dejar morir* de las poblaciones. Estos procedimientos se comienzan a imponer desde la monarquía y se continúan en el pensamiento liberal en una racionalidad biopolítica en el sentido en que vale la pena capitalizar la vida del súbdito conquistado y colonizado como sujeto de productividad.

En otras palabras, la biopolítica es una tecnología de gobierno que «hace vivir» a aquellos grupos poblacionales que mejor se adaptan al perfil de producción necesitado por el Estado capitalista y en cambio, «deja morir» a los que no sirven para fomentar el trabajo productivo, el desarrollo

económico y la modernización. Frente al peligro inminente que representan estos enemigos, la sociedad debe «defenderse» y para ello está justamente la biopolítica. (Castro, 2007, p.57)

El corpus textual del presente escrito se divide en dos grandes apartados. El primero realiza un despliegue reflexivo sobre las prácticas hegemónicas de la conquista y la colonización, que constituyen al sujeto indígena como sujeto subalternizado. Y el segundo interpreta el paso del poder soberano de la colonia al poder liberal que sumerge al individuo y a la población en los ámbitos modernos de la producción industrial.

Bajo esta macroestructura se muestra cómo las matrices de subalternización varían de acuerdo con los poderes hegemónicos que se imponen dadas las condiciones de posibilidad que se presentan en la correlación poder, saber y verdad, presentes en los entretnejidos históricos cultivados en las diferentes épocas.

Éramos una visión

Éramos una visión con el pecho de atleta, las manos de petimetre y la

frente de niño. Éramos una máscara con los calzones de Inglaterra, el chaquetón de Norteamérica y la montera de España. El indio, mudo, nos daba vuelta alrededor, y se iba al monte, a la cumbre del monte a bautizar sus hijos. El negro, oteando, cantaba en la noche. (Martí, 1981)

América Latina es producto de un invento propiciado por prácticas de conquista y colonia, a la que se ha visto abocada desde el siglo XV, constituidas por representaciones, imaginarios y simbologías atravesadas por relaciones de poder, saber y verdad plasmadas, en principio, en prácticas de fuerza, guerreristas que, bajo el dominio impuesto por el uso de las armas y la imposición de la muerte, generaron miedo y terror. En segunda instancia, tales representaciones se plasman en fabulaciones, una especie de ejercicio literario (crónicas) que, inicialmente, los misioneros y aventureros señalados por *el designio de Dios* y la voluntad de la monarquía española construyen narrativas que relatan la manera como los conquistadores se enfrentan a mundos desconocidos desde interpretaciones que se configuran a partir de una matriz constituida por una visión mítica, una racionalidad científica, un poder religioso y un deseo legendario.

Estas visiones provienen, a la vez, de la herencia medieval, los afanes de la modernización, del catolicismo, de la codicia, de la hegemonía eurocéntrica y de los entrecruzamientos que se dan entre diferentes campos de fuerza en los que se van constituyendo de manera concreta subjetividades subalternizadas.

En relación con lo planteado en el párrafo anterior, la intencionalidad, desde *los códigos imperiales* (Hardt y Negri, 2002), que imponen un *orden mundial*, es la de implementar un sistema mundo (Wallerstein, 1979) hegemónico, unidireccional, único, homogeneizante que se comienza a movilizar a través de la fuerza, el engaño, la catequización y posteriormente se sofisticada con la instrucción, la educación⁵ y un sistema de demandas disciplinares jurídico políticas, enmarcadas en una lógica de seguridad y control que funciona a partir de la construcción de una territorialidad unificada y un dominio de poder soberano, conjugado con un poder pastoral, un poder disciplinar anatomopolítico y

⁵Saldarriaga (2003) plantea que en los procesos de gubernamentalización dados en Colombia y afianzados por la Reforma Radical de 1870 y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria se establece una diferencia entre instrucción y educación, correspondiendo la primera a los aprendizajes técnicos y la segunda a lo moral.

el gubernamental biopolítico⁶ que constituyen a la población indígena como *sujeto domesticado*.

Al respecto Todorov (2007) reflexiona sobre la manera prejuiciosa como es interpretada la población descubierta, no desde su propio ser, hacer, pensar y sentir, a partir de sus prácticas y saberes históricos, sino desde imaginarios y supuestos que ya traían los conquistadores españoles, con base en experiencias de contacto con otras poblaciones y otras historias:

Al comienzo del siglo XVI los indios de América, por su parte, están bien presentes, pero ignoramos todo de ellos, aún sí, como es de esperar, proyectamos sobre los seres recientemente descubiertos imágenes e ideas que se refieren a otras poblaciones lejanas. El encuentro nunca volverá a alcanzar tal intensidad, si esa es la palabra que se

⁶El poder soberano es asumido como aquel que tiene derecho sobre la vida de sus súbditos bajo el precepto del *hacer morir, dejar vivir*. El poder pastoral es un poder que explora, guía y doblega las almas, dominando la conciencia de los individuos. El poder disciplinar es aquel que mediante dispositivos arquitectónicos y rutinas *normaliza* y dociliza los cuerpos de manera individual. El poder biopolítico se ejerce sobre la vida de las poblaciones, la vida se convierte en dispositivo político, manipulada desde la alimentación, la medicina y leyes que regulan a toda una población.

debe emplear: el siglo XVI habrá visto perpetrarse el mayor genocidio de la historia humana. (Todorov, 2007, p.14)

El sujeto indígena, en América Latina en general, emerge de una procedencia histórica donde ha sido enunciado, a partir del discurso hegemónico como: "indio", "tribal", "natural", "aborigen", "primitivo", "originario", "nativo", "minoría", "indígena" (Pérez, 2012, p.97); "salvaje", "buen salvaje", "indio", "bárbaro", "caníbal", "horda vagabunda", "tribu belicosa", "monstruo nunca visto", "animal", "irracional", "plaga", "feroz", "desagradecido", "traicionero", "rencorista", "ladrón", "bicho", "tromba apocalíptica". O, en la medida en que se mezcló con los españoles, bajo el imaginario cultural de blancura, generando una geocultura, donde surge la subjetividad moderno/colonial en el mundo hispánico, que lo clasifica como: "mestizo", "saltapatras", "cambujo", "tornatrás" (Brooks, 2017) y, con ello, se le ha construido una historia con múltiples vertientes que terminan constituyendo sus prácticas y saberes históricos en un entretejido discursivo de negación de su sangre, su ancestralidad y devenir existencial que terminan colonizando su ser.

Los poderes hegemónicos impuestos por diferentes imperios, inicialmente el de los discursos eurocéntricos, posteriormente el de los de Estados Unidos y en la actualidad por el gobierno del mercado, han producido al sujeto indígena como sujeto subalterno (Gramsci, 2000) en experiencia y condición subjetiva de subordinación, determinada por una relación de dominación,⁷ donde el sujeto indígena al que se le imponen tecnologías de poder, incorpora los regímenes específicos de verdad, del poder hegemónico, a través de las prácticas de castigo físico y la muerte, más la imposición de enunciados religiosos, morales, epistémicos, culturales cargados de ideologías dogmáticas que niegan la presencia de ese otro originario.

En la constitución de la historia como historia universal, a partir del siglo XVI, el ingreso de las sociedades americanas

⁷Historia de la clase dominante e historia de las clases subalternas. La historia de las clases subalternas es necesariamente disgregada y episódica: hay en la actividad de estas clases una tendencia a la unificación, aunque sea en planos provisionales, pero esa es la parte menos visible y que solo se demuestra después de consumada. Las clases subalternas sufren la iniciativa de la clase dominante, incluso cuando se rebelan; están en estado de defensa alarmada. Por ello cualquier brote de iniciativa autónoma es de inestimable valor" (Gramsci, 2000, p. 27).

a la modernidad iba a producir un mapa sociocultural de características desgarrantes, el sometimiento, la degradación y la dramática ruptura de los equilibrios ecológicos y sociales en las grandes culturas sedentarias. La persecución y el aniquilamiento de los grupos culturales, redundaron en una mortandad cuya magnitud llegó a alarmar a la metrópolis española. (Argumedo, 2009, p.16)

En Colombia, en el ámbito de lo educativo y del saber pedagógico, con la procedencia del movimiento independentista y el protagonismo de los diferentes grupos patrióticos, bajo la preeminencia de los intereses criollos, emerge la necesidad de configurar un sistema que garantice la consolidación de la República a partir de la constitución del Estado Nación cimentado en una racionalidad jurídico/política, preocupada por el mejoramiento *de lo social*, que ha de interiorizarse, en gran medida, por procesos de normalización implementados en la práctica pedagógica compuesta por un sujeto (maestro) una institución (la escuela), y unos saberes (currícula, métodos, órdenes de discurso) que garanticen la canalización de esfuerzos en beneficio de las nuevas relaciones de poder establecidas.

De la oreja de Dios al engranaje de actuación

Lo social se presenta como una invención necesaria para volver gobernable a una sociedad que ha optado por el régimen democrático. (Donzelot 1998)

En Colombia, en la segunda mitad del siglo XIX, se introduce con la Reforma Radical de 1870 y su Decreto Orgánico, impulsada por los liberales, una tecnología de poder gubernamental donde confluyen y se entremezclan poder pastoral, poder soberano, poder disciplinar, biopoder y tecnologías del yo.

De esta manera, se descentran y se reacomodan los poderes entretajidos en las racionalidades pastorales y del soberano, impuestas por la monarquía para dar prevalencia a las tecnologías liberales que presuponen la constitución de un sujeto libre y, a la gubernamentalidad, que hace posible desde el gobierno del Estado, el progreso, la modernización y el gobierno de sí mismo. Se pasa de unas prácticas y relaciones donde *la presencia de Dios* signa y determina desde los sueños y deseos más íntimos y ocultos, hasta las prácticas políticas, económicas y militares.

Se trata de una lógica administrativa y burocrática que propone como ente protagónico la norma, la regla jurídica (Reforma Radical, Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria)⁸, que incluye y da libertad al sujeto en la sociedad, pero que le moldea los procedimientos, el pensamiento, la moral en aras de la unidimensionalización en beneficio de la utilidad y el mercado. Ante esta nueva realidad,

La oreja de Dios era una pequeña máquina muy elemental si la comparamos con esta. Qué fácil sería

⁸El decreto tuvo el propósito de organizar en todos sus aspectos, hasta en los más minuciosos, el sistema nacional educativo. Estableció tres grandes sectores de acción: enseñanza, inspección y administración. Creó por primera vez una Dirección General de Instrucción Pública, adscrita al Ministerio del Interior, prolegómeno de lo que más tarde sería el Ministerio de Instrucción Pública. Para dirigirla se estableció el cargo de Director General de Instrucción Pública, provisto por el Presidente de la República. A la Dirección General se le dieron las más amplias funciones: formular los programas de enseñanza, fijar textos y publicarlos, organizar bibliotecas escolares, llevar estadísticas educativas, proponer candidatos para dirigir las Escuelas Normales Nacionales, suspender los Directores de Educación de los Estados Federales por mal desempeño de sus funciones, etc. El decreto está impregnado de la ideología que acuñe la burguesía europea en su etapa ascendente y de madurez" (Jaramillo, 1980, p.2)

sin duda dismantelar el poder si este se ocupase simplemente de vigilar, espiar, sorprender, prohibir y castigar; pero no es simplemente un ojo ni una oreja: incita, suscita, produce, obliga a actuar y a hablar. (Foucault, 1996, p.136)

La oreja de Dios es el poder del monarca, su representante en la tierra, que todo lo escucha, hasta las voces del alma, para detectar si se cumple con sus valores: el temor de Dios, el respeto y cumplimiento de sus designios sobre todo el de la obediencia que garantiza que *el indio* no se salga de sus causas y atente contra sus poderes. La oreja de Dios está presente en los castigos, en los conocimientos, en toda práctica cotidiana y, en las prácticas religiosas que generan condiciones de posibilidad de un sujeto de sumisión.

Las nuevas relaciones de fuerza, cimentadas ahora en el ánimo independentista y en las prácticas liberales de civilización y progreso son materializadas por los radicales liberales a través de la Reforma Educativa de 1870 que:

Tenía como objetivo cambiar la visión de mundo de la sociedad de la época, caracterizada por estar arraigada a fuertes creencias religiosas con las

cuales explicaban su realidad social y natural, muchas veces como producto de fuerzas misteriosas que se debían a la voluntad divina. (Monroy, 2008, p.401).

Con esto se pasa de un sujeto indígena súbdito a un sujeto indígena de la productividad.

La nueva ley, la reforma, implantada por los liberales se constituye en un dispositivo biopolítico, una línea de fuerza y un proceso que se concretan en la gubernamentalidad y la racionalidad compuesta por:

1) Un conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor del saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. 2) La tendencia, la línea de fuerza que, en todo occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar "gobierno" sobre todos los demás: soberanía y disciplina que indujo, por un lado, al desarrollo de toda

una serie de aparatos específicos de gobierno y por otro, al desarrollo de una serie de saberes. 3) Por último habría que entender la "gubernamentalidad" como el proceso o, mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los Siglos XV y XVI, se gubernamentalizó poco a poco. (Foucault, 2006, p.136)

Con las nuevas dinámicas y las relaciones entre el poder, sus discursos y lo cotidiano, la gestión hegemónica para la subalternización, ahora, es de archivo y no ya de perdón. La función social no la determina el poder pastoral, la caridad, la comprensión ni el dispositivo de perdón del pastor gestionado sobre cada individuo, sino el poder político, el cual:

(...) no se ocupa de los individuos sino en tanto que elementos de una masa o un grupo, localizados en un territorio, unidades de una muchedumbre a quienes se les exige un sacrificio, incluso de la vida, por "el bien común" o el "bien de la ciudad o de la patria". (Saldarriaga, 2003, p.198)

Sistema educativo y gestión de lo social

En mi opinión, la pregunta que surgió a finales del siglo XVIII es la siguiente: ¿qué somos en este tiempo?
Foucault (2004)

Dentro de las tecnologías de poder que se emplean en cada una de las racionalidades de gobierno en Colombia se encuentran: la monarquía, ejercida a través del Virreinato y, la del comienzo de la república con el ascenso de los “liberales radicales” al poder. En estas se cuenta con la educación como la más eficaz para doblegar la vida, *docilizar* los cuerpos y/o conducir a las poblaciones con el fin de imponer un poder y garantizar un sistema hegemónico político, económico y social que lleve a la constitución y naturalización de una cultura de la sumisión, el disciplinamiento y/o masificación. Con el surgimiento de la República el sistema educativo se configura de manera consciente y científicamente estructurado dentro de los preceptos de la racionalidad moderna con sus consabidas exigencias de competitividad y productividad económica, sin dejar de lado el poder pastoral, al servirse de la iglesia católica en las misiones, para seguir occidentalizando las culturas originarias, esta vez con el moldeamiento del alma,

como otro elemento educativo que, junto con la educación para la industrialización, constituye sujetos útiles, funcionales a los nuevos poderes y a la estructura social, económica y política.

En este sentido, para develar el tipo de sujeto y la nueva práctica de subalternización que emerge con la tecnología de poder liberal, de corte biopolítico y gubernamental, que se impone con el nacimiento de la República, es necesario tener en cuenta los aspectos, prácticas históricas y saberes que constituyen el sistema educativo como dispositivo de poder que no solo contiene un aparato ideológico del Estado (Althusser, 1982), sino que, al tiempo se configura como una red compuesta por diagramas de poder que instaura unos saberes y produce unas verdades que le sirven a la hegemonía, de carácter liberal, establecida a partir del traslapamiento de un saber pedagógico, en particular, con un sistema educativo, en general, en relación con la producción e invención de una estructura social que combina las prácticas de sumisión y adoctrinamiento religioso monárquico con dinámicas civilizatorias de progreso y de modernización que lo llevan al disciplinamiento de los cuerpos y a la conducción de las poblaciones mediante las prácticas gubernamentales

direccionadas desde el Decreto orgánico de 1870 (Jaramillo, 1980) y la Ley 89 del 25 de Noviembre de 1890 (Holguín, Tribin, Narváez, y Peñarredonda).

El *engranaje de actuación* gubernamental biopolítico propuesto por los liberales radicales, a partir del Decreto Orgánico de 1870 en Colombia, propone una homogenización de las poblaciones, al no tener en cuenta la pluriversalidad de las mismas con sus particularidades culturales, tal como se manifiesta, de manera explícita en la introducción, donde se plantea que “se dispone que el Gobierno nacional promueva con los Gobiernos de los Estados los arreglos conducentes para reducir la Instrucción pública primaria a un sistema uniforme en toda la Nación” (Jaramillo, 1980, p.4). Esto con el propósito de garantizar la constitución de un nuevo sistema social, donde la educación se propone como dispositivo fundamental de libertad y avance de la nación, pero paradójicamente asumido desde un modelo eurocéntrico, bajo la égida de las ideas, prácticas y saberes tomadas de los países llamados avanzados, tal como se dispone en el Artículo 31 que reza:

Es un deber de los Directores de escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral de

los niños y jóvenes confiados a su cuidado e instrucción, para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad y universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria y frugalidad, pureza, moderación y templanza, y en general todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, la base sobre que reposa toda sociedad libre. Los maestros dirigirán el espíritu de sus discípulos, en cuanto su edad y capacidad lo permitan, de manera que se formen una clara idea de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar y perfeccionar la organización republicana del Gobierno, y asegurar los beneficios de la libertad. (Jaramillo, 1980, p.10)

Se aseguran los *beneficios de la libertad* cuando se *eleva el sentimiento moral de los niños* grabando en sus corazones principios como la industria, que implica unos saberes y unas prácticas para la productividad económica capitalista que, a la vez van a determinar los imaginarios de *piedad, justicia, respeto a la verdad, y amor a su país*. No se tienen en cuenta los principios, ni las tradiciones tejidas durante cientos de años en las comunidades originarias.

Al mismo tiempo, la educación directamente relacionada con los pueblos indígenas, parte del precepto de la *minoría de edad de estos* tal como se plantea en la Ley 89 de 1890, Por medio de la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. Y se delegó a las misiones de comunidades religiosas

(...) para promover la Civilización (entendida como la enseñanza de la moral cristiana y la occidentalización de su cultura) de los indios. Los misioneros tuvieron bajo su control la educación primaria para varones en el territorio de su jurisdicción y se constituyeron en poderosas organizaciones a través de las cuales el Estado hacía presencia en gran parte del territorio nacional. (Pineda, 2002, p.1)

El Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria de 1870 y, la Ley 89 de 1890 asumidos como dispositivos biopolíticos, se encuentran siempre inscritos en un juego de poder, maquinado por los criollos, y dinamizado por sus dirigentes liberales que hacen posible su realización al convertirla en práctica histórica y constitución de un saber que se hace posible a partir de la puesta

en marcha de regímenes de verdad cimentados en la urgente necesidad de la modernización y el progreso que repite la lógica "centro periferia" al considerar que, dentro del mismo territorio colombiano, existen poblaciones mayores y menores de edad y, que, de acuerdo con su identidad, cultura y características deben recibir educación y tratamiento político, económico y social. En última instancia, se sirven de:

(...) un conjunto heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, orales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no dicho, estos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos. (Foucault, 1978, p. 5-7)

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Bogotá: Oveja Negra.
- Argumedo, A. (2009). *Los silencios y las voces de América Latina: notas*

- sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos Aires: Coliue.
- Castro, S. (2007). *Michel Foucault y la colonialidad del poder. Tabula Rasa*, (6), 153-172.
- Castro, S. (2005). *La hybris del punto cero*. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (2004). Tecnología política del individuo. *Revista Veredas*, 5(9), 213-226.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. La Plata, Argentina: Caronte.
- Foucault, M. (1999). La filosofía analítica de la política. *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gramsci, A. (2000). *Cartas desde la cárcel*. Madrid: Veintisiete letras.
- Gramsci, A. (2000). *Cuadernos de la Cárcel*. Cuaderno 3. Tomo 2. México: ERA.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós
- Holguín, H., Tribin, A., Narváez, E. y Peñarredonda, M. (1890). *Ley 89 de 1890. Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada*. Bogotá: Gobierno Ejecutivo.
- Jaramillo, J. (1980). *Decreto orgánico de instrucción pública, noviembre 1 de 1870*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110>

- Martí, J. (1981). *Nuestra América. La Revista Ilustrada de Nueva York*. Recuperado de: <https://www.encaribe.org/Files/Personalidades/jose-marti-perez/texto/Nuestra%20Am%C3%A9rica.pdf>
- Monroy, M. (2008). *La causalidad en la reforma educativa en Colombia a finales del Siglo. XIX Simposio Internacional Proceso Civilizador*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Anais.
- Pineda, R. (2002). Estado y pueblos indígenas en el siglo XIX. *Credencial Historia*, (146). Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-146/estado-y-pueblos-indigenas-en-el-siglo-xix>
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Salgar, E. y Zapata, F. (1870). *Decreto orgánico de Instrucción pública del 1 de noviembre de 1870*. Gobierno nacional de los Estados Unidos de Colombia.
- Todorov, T. (2007). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial*. Tomo I. México: Siglo XXI.

*Discurso y hegemonía:
la educación en
América Latina*



Discurso y hegemonía: la educación en América Latina

Daniel Carlos Gutiérrez Rohán⁹
Gloria Clemencia Valencia González¹⁰

Introducción¹¹

Desde la lógica de la historia, cada acontecimiento producto de la actividad humana es relevante y forma parte de un entramado inmenso de relaciones sociales que configuran al sistema capitalista en su conjunto. Así, lo que se puede interpretar como casualidad representa en realidad una causalidad histórica, que comúnmente se pierde en aproximaciones parciales a los fenómenos. Los procesos particulares aparecen como si se generaran por sí mismos y no como resultado de interacciones entre

el fenómeno y su causa. Dicho de otra manera, un fenómeno específico puede ser resultado de procesos generales; de tal forma que acontecimientos que ocurren en Argentina, Colombia o México pueden aparecer aislados, sin relación entre ellos; sin embargo, son resultado de una serie de políticas diseñadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) o el Fondo Monetario Internacional (FMI) como parte de estrategias para el desarrollo del mercado global.

Esta aproximación se puede encontrar en los distintos ámbitos de la vida social, desde la economía, la política o la educación, entre otros. No constituyen elementos aislados, sino que forman parte de un sistema en el cual los intereses del mercado prevalecen y permean las distintas esferas que componen las estructuras sociales. Lo que ocurre en México con la educación se parece mucho a lo que pasa en Argentina, Colombia, Chile y toda América Latina.

Plantear como problema de conocimiento cuestiones relacionadas con la metodología y su enseñanza, puede permitir ubicar la forma en que han impactado en países latinoamericanos las grandes transformaciones promovidas

⁹Profesor Universidad de Sonora, México.
dcbgutier@sociales.uson.mx

¹⁰Profesora Universidad Católica de Manizales, Colombia. gcvg18@gmail.com

¹¹Este documento es producto de la reflexión, análisis y discusión de los contenidos teóricos y el material empírico generado en el proceso de desarrollo de la investigación sobre *subjetividades escolares*, planteado por investigadores de las Universidades de Manizales (Colombia) y Sonora (México), de 2017-2018. Además, de reflexiones sobre investigaciones realizadas alrededor de temáticas sociales como la migración. Y, sobre la investigación social misma, todas debidamente referenciadas en la bibliografía.

por los organismos internacionales, en las prácticas más específicas y cómo estos impactos han tenido consecuencias determinantes en el proceso de construcción de hegemonía orientado por las condiciones del mercado global. La educación se ha convertido en un elemento fundamental para el ejercicio de la hegemonía a través del discurso contenido en la idea de la Sociedad del Conocimiento (sustentada en la Economía del Conocimiento) y ha sido insertada en el proceso educativo, normalizada como la mejor opción para educar a los jóvenes estudiantes.

Ha sido tan eficaz esa inserción discursiva que ya no se enseña a pensar, ni en el bachillerato ni en la universidad. Ahora, lo que se enseña son las competencias que sustituyen los contenidos disciplinares; los profesores incorporan ese discurso a su práctica docente sin siquiera cuestionarlo. Una asignatura como la de Metodología de la Investigación Científica, que podría estar orientada hacia la construcción de un pensamiento crítico, entendido como un pensamiento autónomo, analítico, fundamentado, cuestionador, se ha convertido en la enseñanza-aprendizaje de un conjunto de recetas de manual sobre procedimientos instrumentales del proceso de investigación.

El sujeto y la unidad de la historia en América Latina

La unidad de la historia en América Latina se constituye por diversos procesos específicos que coinciden en un tiempo-espacio determinado (la idea de lo determinado es importante para el análisis de las diferentes realidades de una Latinoamérica diversa y heterogénea), lo que a su vez tiene su expresión práctica en cada país en particular, con su propia unidad de la historia que está constituida por diversos procesos que dan lugar a un sinnúmero de fenómenos y eventos. Como señala Castoriadis (2011): "La esencia de la historia es, indudablemente, la actividad humana en todas sus dimensiones" (p.256). Por ello, la historia de cada país, tanto como la unidad histórica de nuestra región, solo se puede ver a la luz del punto en el que se encuentra el desarrollo del sistema capitalista y la estructura del poder económico y político en el orden mundial.

Aunque hay una unidad histórica (como un conjunto de procesos con unidades temporales diferenciadas), América Latina no debe verse en sí misma aislada, sino como parte de un entramado de relaciones de poder a escala mundial. Esto también es válido para cada uno de estos

países como producto del conjunto de relaciones entre países ricos, pobres y no tan pobres, como ejercicio hegemónico y no solo como ejercicio de poder, en el terreno de la dominación política, cultural, ideológica. Lo básico es dominar en el terreno de la política y la ideología para la construcción de hegemonía, como dirección del conjunto de grupos sociales (es una cuestión central en Marx (1982) cuando se refiere a la ideología como falsa conciencia o en el pensamiento de Gramsci (1975) sobre la noción de hegemonía y en otros autores ya relativamente más recientes como Althusser (1988) o en el pensamiento latinoamericano Juan Carlos Portantiero (1987)).

En la constitución de la unidad histórica en cada país latinoamericano y con ello la unidad histórica de toda América Latina, es decir, la unidad de los procesos constituyentes de la historia de la región, está en función de esas relaciones de poder, del ejercicio de la hegemonía, específicamente la ejercida por Estados Unidos sobre nuestra región (al respecto, ver las reflexiones planteadas por Aníbal Quijano (1977-1980-1988), Pablo González (1996), Norbert Lechner (2006a, 2006b), Enrique Dussel (1990), Edgardo Lander (2000) y, más recientemente, De Sousa (2009) con la idea de *epistemología*

del sur. Solo de esta manera se puede entender lo que ha ocurrido en Brasil con la caída de la presidenta Dila Rousseff, lo que está ocurriendo en Argentina a partir de la presidencia de Mauricio Macri, la crisis política y económica de Venezuela o las llamadas “reformas estructurales” que han modificado sustancialmente la vida pública en México, y así en otros países de esta región; no es una casualidad ni un hecho aislado, aunque se presenten como fenómenos sin ninguna relación, propios de cada país, cuando en realidad forman parte de una estrategia de *renovación* de la hegemonía norteamericana sobre América Latina, en la cual el proyecto educativo orientado por el modelo por competencias es un elemento central.

Para entender estos procesos como una totalidad histórica, se necesita de la constitución de un sujeto transformador de la realidad a partir del conocimiento (todo nuevo conocimiento debe conducir a una transformación del ámbito social, por ejemplo, plantear proyectos educativos coherentes con las realidades históricas de los distintos países de Latinoamérica), de la razón.

Es decir, las condiciones históricas en América Latina requieren de un sujeto histórico y por tanto, un sujeto político,

capaz de desentrañar lo que el presente plantea (que es el presente articulador de un conjunto determinado de procesos históricos que da como resultado, en primer lugar, un fenómeno, un evento histórico y, en segundo lugar, un número indeterminado de procesos continuos-discontinuos en un movimiento difuso; es decir, que da lugar a lo que se conoce también como realidades múltiples. Dicho de manera sintética, una relación entre lo dado y lo dándose). Se requiere un sujeto capaz de reconstruir, como objeto de reflexión, el conjunto donde se entrelazan en un espacio determinado diferentes capas o trayectorias temporales. Este ejercicio de la razón supone establecer el espacio-tiempo de un fenómeno dado, en este caso un sujeto capaz de generar conocimientos contra-hegemónicos (en el sentido planteado por De Sousa, 2009) materializados en proyectos educativos.

Desde la lógica de la razón y la producción de conocimiento, reconstruir el presente supone una racionalidad intencionada por recuperar lo dado de lo dándose, a partir de la constitución de un objeto en el que se reconozca al fenómeno en su espacio como producto de un conjunto determinado de trayectorias temporales e históricas. Tal recuperación solo puede ser producto de la razón y, por tanto, solo

puede ser teórica para darle sentido a la expresión empírica del fenómeno.

Proceder de otra forma, como lo hacen los científicos que trabajan sus objetos influidos por los métodos y las metodologías empiristas, conduce a plantear falsos problemas de conocimiento; falsos no porque no existan o carezcan de contenidos explicativos, sino porque limitan sus aproximaciones a la morfología del objeto, a estudiar los efectos. En este sentido son falsos, porque solo estudian una dimensión del fenómeno; lo estudian en sus efectos, en su *morfología* y despojan al objeto de su contenido histórico, lo que significa que no se consideran las diversas articulaciones que hacen que el fenómeno estudiado se presente como tal, pues es ahí donde radican las causas. Es decir, la relación causa-efecto se parcializa y reduce el espacio-tiempo del objeto a cuestiones ubicadas prioritariamente en el espacio social y que son formulados a partir de factores externos al objeto, como sería la influencia de intereses económicos, políticos e ideológicos. Lo que representa un condicionamiento externo o bien uno interno, propio de los procedimientos metodológicos impuestos como *el método*.

El resultado de esta parcialización es que en mucho del conocimiento que actualmente se produce en nuestros países, existe la tendencia a ignorar que tanto el sujeto como el objeto están determinados históricamente. El acontecimiento no es el resultado de un proceso espontáneo, sino que se produce a partir de trayectorias históricas (temporales) que coinciden en un espacio para producir ese fenómeno, pero no como una casualidad, sino como una causalidad histórica. Por ello no está constituido por hechos anecdóticos, sino por la articulación de procesos.

La coincidencia y articulación de diversas trayectorias temporales en un espacio determinado es lo que Zemelman (2005) aludió como el *momento histórico*, reconstruido por un sujeto, a quien se le puede llamar crítico, en el sentido de que busca lo histórico del fenómeno. Y también porque busca entenderlo enraizado en el movimiento de la historia. Castoriadis (2011) señala que “la historia es la actividad constituyente permanente de una colectividad de sujetos constituyentes [...] la historia es la subjetividad y el producto de la subjetividad”. (p.120). De acuerdo con esta idea, solo el sujeto individual puede confrontar su subjetividad con otras subjetividades. Es decir, los conocimientos que es capaz de producir

confrontados con otros conocimientos para generar intersubjetividades, cuyo resultado lógico es la constitución de comunidades epistémicas. Es como la historia se constituye y no solo se materializa o expresa en momentos históricos, sino que, básicamente, es un producto de la construcción teórica como método para dar sentido al fenómeno sobre el que se reflexiona.

En este caso, es el sujeto crítico en quien radica la responsabilidad de ordenar las trayectorias temporales para darle sentido al movimiento de la historia y buscar significaciones. O sea, es responsabilidad del sujeto crítico convertir las casualidades, de aquellos conocimientos cuyos contenidos teóricos son escasamente explicativos, en causalidades históricas como *reconstrucción articulada* (la idea de reconstrucción articulada viene de, entre otros, Bourdieu (2004), cuando expresa lo que para él es el objeto de estudio y de Zemelman (2005), en el mismo sentido) de las trayectorias temporales planteadas en un objeto de estudio.

Es solo desde la reconstrucción teórico-empírica del objeto de estudio que es posible entender la lógica del movimiento social y darles sentido a las diferentes cristalizaciones históricas. De otra manera,

es inabarcable la cantidad de fenómenos heterogéneos que suceden con diferentes ritmos y duraciones en cada espacio social. Por eso hay una cantidad indefinible de objetos de conocimiento posibles, que representan un desafío para el sujeto crítico y su posibilidad de dar sentido solo a algunos pocos de toda esa infinitud de fenómenos y acontecimientos.

El sujeto tiene que constituirse como tal ante cada nuevo desafío de conocimiento, ante cada nuevo desafío para reconstruir un pequeño segmento del movimiento social en un conjunto determinado de articulaciones históricas. Es decir, un sujeto nuevo ante un nuevo objeto y no el mismo sujeto para objetos diferentes, con necesidades explicativas diferentes y, sobre todo, con trayectorias temporales diferentes. Lo que el sujeto debe ordenar son las temporalidades de cada fenómeno, que nunca son las mismas. Por ello, no se puede proceder con un mismo método para cualquier objeto, como pretenden quienes defienden y promueven el uso del método experimental como la opción privilegiada para la investigación social. América Latina requiere que repensemos nuestras formas de investigar y también los objetos de estudio y su pertinencia histórica y social, particularmente en el ámbito de la educación es imperativo

construir objetos de estudio bajo una lógica epistemológica crítica.

Discurso y hegemonía: educación y política

Gentili (1996) escribió:

La salida que el neoliberalismo encuentra a la crisis educativa es producto de la combinación de una doble lógica centralizante y descentralizante. Centralización del control pedagógico en (a nivel curricular, de evaluación del sistema y de formación de docentes) y descentralización de los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema. (p.9)

El asunto del control de los procesos educativos no es nuevo, empieza a tomar forma en la década del ochenta. La alternativa de la globalización neoliberal es poner a la educación bajo las reglas del mercado a partir de lo cual el proceso de privatización de la educación se profundiza a través de un nuevo discurso orientado a introducir transformaciones a los planes y programas de estudio: controlar la formación docente (bajo el esquema del modelo por competencias), con un nuevo discurso; el control financiero y con ello el control político de la escuela.

El mercado desplaza al Gobierno de la obligación de brindar educación y establece nuevas condiciones. La educación y la política se subordinan a las condiciones impuestas por la globalización neoliberal. Por ejemplo, se ve claro cómo el discurso educativo sobre el éxito basado en el esfuerzo individual y la formación de *capital humano*, se reproduce en planes y programas de estudio y es asumido por los propios profesores en sus cátedras; por otra parte, el discurso político sobre la democracia, reducida a la festinada democracia electoral, se ha convertido, junto con el de las competencias, en elementos centrales para la construcción y el ejercicio de la hegemonía en la etapa neoliberal del sistema capitalista. A propósito de esta categoría, Portantiero (1987) señala:

La acción hegemónica sería aquella constelación de prácticas políticas y culturales desplegadas por una clase fundamental, a través de la cual se logra articular bajo su dirección a otros grupos sociales mediante la construcción de una voluntad colectiva que, unificándolos parcialmente, traduce sus intereses corporativos en universales. (p.151)

Entonces, la fuerza del mercado ha tendido a la privatización de la educación y la ha transformado en un muy rentable negocio. Para ilustrar lo anterior transcribimos una nota del periódico LaJornada:

De pronto, la educación pública se ha vuelto un nuevo mercado, gracias a las reformas impulsadas durante la década pasada [...]. Una conferencia de inversionistas interesados en el sector educativo con fines de lucro (Capital Round table For-Profit Education Private Equity Conference), en julio del año pasado, afirmó que la educación es ahora el segundo mercado más grande de Estados Unidos, valuado en 1.3 billones de dólares [...]. Indica que se están ampliando las oportunidades en el sector educativo orientado al lucro, gracias a iniciativas promovidas en el Congreso (...) (Brooks, 2013, párr.1-3)

Se pueden ubicar algunos rasgos centrales que dan sentido a la relación política-educación en el contexto del proceso globalizador:

1. El modelo neoliberal ha subordinado la educación a los intereses del mercado; la convirtió en una estructura legitimadora de la hegemonía norteamericana.

2. Los gobiernos han jugado el papel de instrumentos hegemónicos para orientar los impulsos privatizadores a través de reformas estructurales que han transformado la vida social.
3. Las reformas educativas en Latinoamérica han sido vehículos para el ejercicio hegemónico de manera doble: primero, la educación como negocio-mercancía y, segundo, se ha orientado a la formación de fuerza laboral dócil, flexible con las competencias básicas que requieren los procesos productivos para ocupar empleos que no son de calidad (un empleo de calidad puede entenderse como aquella ocupación bien remunerada y dentro del campo de la formación profesional).
4. Las reformas académicas han sido orientadas por decisiones políticas, para facilitar la introducción de un discurso eficientista y sin compromiso social en la formación de los jóvenes.
5. La educación se ha convertido en el medio y ámbito para impulsar visiones del mundo que normalizan la educación como mercancía.

Consideraciones finales

Así como las fuerzas del mercado condicionan el tipo de ciencia que se

práctica en América Latina (determinación de métodos, orientaciones teóricas, financiamiento, sistemas de evaluación y los propios problemas de investigación), la educación también ha sido condicionada y orientada como estrategia para el ejercicio hegemónico. Ciencia y educación siguen los planteamientos de la sociedad del conocimiento como la expresión cultural, intelectual educativa y política de la economía del conocimiento.

La producción de conocimiento, los procesos educativos y la reconfiguración política, se han convertido en los elementos estructuradores de la hegemonía neoliberal en América Latina.

Más que hablar de una dominación directa, se trata de la acción de las instituciones para traducir esos intereses en expresiones prácticas de los distintos grupos sociales que los toman como sus propios intereses y se normalizan en la vida cotidiana. Este proceso de ejercicio hegemónico se ha dado en dos etapas para su materialización en América Latina: primera etapa, de las instancias internacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Unesco, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), a modo de sugerencias se han establecido directrices

para orientar las políticas de gobierno hacia transformaciones estructurales para dar contenido discursivo a los procesos sociales; en la segunda, los gobiernos locales convierten esas sugerencias en reformas (educativa, laboral, política, etcétera) para elaborar planes y programas sectoriales, en los cuales se materializa y normaliza el discurso dominante.

No se trata de una dominación en sí misma, como un mecanismo de subordinación que somete completamente al dominado, sino que se trata de un asunto de dirección del conjunto de grupos sociales en cada país de nuestra región, a través de orientaciones ideológicas, culturales, educativas y políticas provenientes de las instancias supranacionales (OCDE, BM, FMI, ONU-Unesco) dominadas por Estados Unidos y puestas en operación por los gobiernos nacionales para construir una unidad ideológica acorde a esas orientaciones.

En el contexto de las transformaciones generadas a partir de la propuesta de sociedad del conocimiento, la educación y la ciencia han sido fundamentales para introducir un discurso en el cual el conocimiento constituye el elemento central. Esta es una característica importante del momento histórico que

se vive actualmente en América Latina. El conocimiento generado por la ciencia y el reproducido en los procesos educativos han permitido legitimar un conjunto de transformaciones para establecer un tipo de ciencia y de educación acordes a los intereses que representan los organismos internacionales. La ciencia social orientada por métodos experimentales y la educación basada en un modelo por competencias asociado a las posturas conductuales reproducen un discurso que se ha convertido en el dominante, normalizado y asumido como propio.

El proceso globalizador pone al frente la educación para transformar los procesos hegemónicos tradicionales y convertirla en el principal soporte ideológico-cultural para la dirección social en América Latina; aparte de esa función, la educación, tocada por el mercado, también se ha convertido en un negocio muy lucrativo. Lo dijo Gentili (1996):

Se trata de transferir la educación de la esfera de la política a la esfera del mercado; negando su condición (real o hipotética) de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores. La educación debe ser

pensada como un bien sometido a las reglas diferenciales de la competencia. (p.5)

La hegemonía se reconstruye ahora desde instancias supranacionales; ya no es la dominación directa de un país dominante sobre un conjunto de naciones dominadas, sino que hay un desplazamiento del ejercicio del poder a través del BM, la OCDE, FMI, ONU/Unesco; ha resultado más efectiva la dominación a través de la educación y la política. El poder real permanece a la sombra de los organismos internacionales. Esta es ahora la nueva cara de la hegemonía.

Referencias

- Bourdieu, P. (2004). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI. México.
- Brooks, D. (2013). Inversionistas: la enseñanza, el segundo mercado más grande en EU. *La Jornada*. Recuperado el 3 de enero, de: <https://www.jornada.com.mx/2013/01/03/politica/004n1pol>
- Carvajal, G. y Valencia, G. (2016). Toma de decisiones en el aula escolar. *Revista Plumilla Educativa*, 17(1), 69-89.
- Castoriadis, C. (2011). *Historia y creación. Textos filosóficos inéditos 1945-1967*. México: Siglo XXI.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Clacso, Siglo XXI.
- Dussel, E. (1990). *La liberación latinoamericana*. México: Siglo XXI.
- Gentili, P. (1996). *El consenso de Washington y la crisis de la educación*. Buenos Aires: Clacso.
- González, P. y Amin, S. (coord.). (1996). *La nueva organización capitalista mundial vista desde el Sur, II. El Estado y la política en el sur del mundo*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- González, P. y Roitman, M (coord.). (1996). *Democracia y estado multiétnico en América Latina*. México: CIIH-UNAM/La Jornada.
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel*. Turín, Italia: Einaudi.
- Gutiérrez, D. (2015). Continuidades y rupturas de la investigación social. En F. González, *Pensamiento crítico y argumentación: continuidades*

- y rupturas (pp.21-32). México: Universidad de Sonora.
- Gutiérrez, D. (2016). Para entender el fenómeno migratorio. En V. Del Castillo y A. Méndez, *Crisis y migración, estrategias de los migrantes ante el cambio global* (pp.45-80). México: FCPyS-UNAM.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Lechner, N. (2006a). *Obras escogidas*. (Tomo I). Santiago: Lom Ediciones.
- Lechner, N. (2006b). *Obras escogidas*. (Tomo II). Santiago: Lom Ediciones.
- Marx, K. (1982). *Introducción general a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.
- Portantiero, J. (1987). *Los usos de Gramsci*. México: Plaza y Valdés.
- Quijano, A. (1977) *Imperialismo y marginalidad en América Latina*. Lima: Mosca Azul Ediciones.
- Quijano, A. (1980). *Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*. Lima: Mosca Azul Ediciones.
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima: Sociedad y Política Ediciones.
- Sacristán, M. (1998). *Antología Antonio Gramsci*. México: Siglo XXI.
- Simione, D. y Hersh, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial Unesco*. México: autor.
- Valencia, G. y Duque, D. (2017). Relatos de felicidad. *Boletín Científico Sapiens Research*. 7(1), 76-88.
- Valencia, G. y López, M. (2017). Las obviedades de los lenguajes en la vida del aula escolar. *Revista Plumilla Educativa*, (19), 38-59.
- Valencia, G., Gutiérrez D., Montoya M., Ramírez, B. y Cadavid, A. (2019).

Configuración de subjetividades en la escuela (sin publicar).

Victoria, J., Delgado, V., Pilcue W. y Valencia, G. (2016) El mundo indígena como clave de lectura. *Revista Plumilla Educativa*, (18), 146-162.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer, el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Anthropos.

*La reconfiguración del sujeto
en las ciencias sociales hoy:
una necesidad.
La universidad y la
formación profesional*



**La reconfiguración del sujeto en las ciencias sociales hoy: una necesidad¹².
La universidad y la formación profesional**

Carlos Gallegos Elías¹³

Cualquier fenómeno histórico tiene que ser considerado de tres maneras sucesivas: es un signo, que nos lleva a la constatación y al análisis; es también un resultado que nos permite ver hacia atrás, hacia el origen y hacia adelante.
(Vilar, 1980)

Introducción

Quienes trabajan en el ámbito de las ciencias sociales, en cualquiera de sus campos disciplinarios, tienen una tarea común: como un binomio inseparable están dedicados a investigar para producir conocimiento y transmitirlo. Ocurre así

¹²El presente trabajo se configura sobre la reflexión de proyectos de investigación realizados en el marco de la formación docente y desarrollos metodológicos realizados en la UNAM, Facultad de Ciencias Sociales, los cuales se referencian en la bibliografía general, referenciados en la bibliografía al final de este texto.

¹³Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Universidad Nacional Autónoma de México. gallegoselias@yahoo.com.mx

en cualquier espacio del desempeño de un profesional de las ciencias sociales, en los diversos ámbitos de ocupación laboral, lo que se hace es investigar para generar conocimiento y servirse de él para distintos objetivos. Sucede también, de la escuela, de los espacios estrictamente académicos ocupados en docencia e investigación, donde profesores y alumnos trabajan siempre en algún lugar de la cadena de la producción social del saber científico.

Parece pertinente, entonces, recuperar como punto de partida, el título de la serie que hemos venido publicando en el marco de nuestras actividades en la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales ¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar?, que son las preguntas básicas de nuestro quehacer: cómo investigamos, cómo transmitimos y cómo usamos lo que aprendemos.

Desarrollo

Desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas, nos proponemos conocer nuestra realidad, dar cuenta de ella y en este esfuerzo, desarrollamos técnicas y herramientas de investigación conducentes a modos de intervención

sociológica, en ocasiones con un altísimo grado de refinamiento, las cuales nos permiten un conocimiento cada vez más preciso de lo que ocurre en la realidad del objeto de investigación elegido, del cual podemos dar cuenta a veces de manera muy prolija y detallada. Sin duda, contamos con avances notables en la descripción de un fenómeno, un hecho social o un proceso. Apoyados en herramientas matemáticas y estadísticas somos capaces de describir puntualmente cualquier fenómeno social. Nos servimos de diseños derivados del avance del conocimiento para explicar la vida social y política.

Sin embargo, en esta respuesta a cómo investigamos, también nos encontramos que solo en contados casos buscamos comprender un objeto, explicarlo y plantearnos cómo resolver la pregunta de por qué ocurre lo que ocurre. ¿Por qué creemos lo que creemos? Somos capaces de acercarnos al objeto para conocerlo, de registrar minuciosamente lo que pasa, pero no nos detenemos frente a responder por qué ocurre lo que ocurre y tampoco nos preguntamos cuáles son los futuros posibles. Considero que la respuesta a por qué esto es así, está más allá de la reflexión cotidiana en nuestras instituciones de educación superior.

Nuestro mundo hoy está atravesado por dos tensiones principales, profundamente conectadas, donde el avance tecnológico y los cambios que este genera no solo se traducen en la recomposición a escala mundial en la división internacional del trabajo y al mismo tiempo, del modo de acumulación del capital, sino que se traduce en una constante recomposición política que deriva de la globalización en curso.

Si pensamos desde la larga duración, en muy poco tiempo transitamos del mundo imaginado por Julio Verne (2017-2016), H.G. Wells (2016) y George Orwell (2002), de la ciencia ficción en la literatura a una recreación real de esos mundos imaginados, a veces ominosos para el futuro de la humanidad. Nuestra realidad es una relectura de ciencia ficción contemporánea que está a nuestro alcance. El espacio virtual es ahora nuestro espacio de todos los días, donde transcurre buena parte de la vida de quienes podemos acceder a él. La acelerada robotización de la producción industrial, que en estricto sentido es una suerte de expansión de las capacidades del hombre para producir, ha conducido a un cambio profundo de la naturaleza del conocimiento, que deviene cada vez más en una mercancía, y que ha dejado de

valer en sí mismo por el altísimo valor de cambio que alcanza en el mercado.

Este hecho necesariamente se refleja en las exigencias que la vida económica y social impone a nuestras instituciones superiores de educación, obligadas a una rápida transformación de la naturaleza de su función y sentido. Hoy en día, su objetivo central no es la producción del conocimiento, sino la producción de las competencias y destrezas que demanda el mercado de trabajo, donde la velocidad de los cambios ha conducido a una obsolescencia muy rápida del conocimiento y de las formaciones profesionales. Lo cual, al mismo tiempo, lleva a dejar de lado la comprensión de lo que conocemos y la búsqueda de sentido a nuestro futuro.

En los últimos años hemos vivido la acelerada transformación de las ciencias de la computación: en los usos de la impresión en 3D, en el acelerado avance del conocimiento en genómica que ha permitido la utilización de las células madre para generar órganos, en una enorme expansión de la inclusión digital que ha permitido crear la empresa hotelera más importante del mundo sin tener hoteles o la empresa más grande

de transporte sin tener transportes. O bien el registro digital en tiempo real que identifica las rutas idóneas para ir a un sitio elegido y sortear los obstáculos en el camino. Todos estos desarrollos han llevado a la creación de un nuevo espacio multidisciplinario muy complejo, que conjuga y hace posible la interacción de múltiples campos del conocimiento y la información que se produce en cada uno.

Lo que se conoce como Big Data es en realidad un ámbito que contiene prácticamente todo lo conocido donde confluyen la información generada desde múltiples fuentes que requiere de herramientas cada vez más complejas y poderosas para procesar millones de datos por segundo, lo que en nuestros días se traduce en un insumo indispensable para la economía financiera, para el comercio electrónico, para regular el tránsito y el tráfico aéreo y marítimo, el tránsito en las metrópolis, la salud, la gestión pública y casi cualquier actividad humana contemporánea. En síntesis, una globalización de la inclusión digital que facilita el acceso a cada vez más información, que lleva al encuentro con el otro eje que debemos tener presente: *los efectos sociales y políticos de la naturaleza de ese desarrollo.*

Inevitablemente, vamos a encontrarnos la otra cara que acompaña a este proceso de notables avances: el crecimiento exponencial de la desigualdad, de la exclusión y de la globalización de la miseria. Los beneficios de estos desarrollos no están concebidos para resolver los problemas de las grandes mayorías, de los excluidos: los nuevos tratamientos médicos y los fármacos de diseño que aprovechan el avance de la biotecnología están reservados para quienes pueden pagarlos, porque la lógica desde la cual se concibe todo el proceso de lo que se ha denominado cuarta revolución industrial es la búsqueda de ganancias. Más allá de responder a los grandes retos sociales, los intereses que se imponen son los del empresario que busca el beneficio, aun cuando estos avances exponenciales nos permitirían mejorar cualitativamente nuestro desarrollo y acelerar todos los procesos productivos y de gestión pública y privada, en tanto tienen el potencial de acercarnos a la posibilidad de erradicar la desigualdad y hacer converger los nuevos sistemas y aprovechar sus beneficios para todos.

De acuerdo con lo que piensan algunos de los especialistas más calificados en

México, como Sergio M. Alcocer¹⁴ (2017), “no se trata de desarrollos aislados que se aplican, sino del encuentro de esos desarrollos, donde los nuevos sistemas combinan infraestructura física, software, nanotecnología, sensores, tecnología digital y telecomunicaciones” (p. 29), que han dado lugar al desarrollo de productos no tangibles, cuyo valor de intercambio es el más alto, por ejemplo, el comercio o los servicios financieros.

Hasta aquí de manera muy sucinta, hemos recordado uno de los ejes de la articulación actual de la sociedad contemporánea, que tiene su contraparte en el impacto social y político de este acelerado proceso de transformación científica y tecnológica. Tenemos que preguntarnos por su efecto en una sociedad lastrada por una enorme desigualdad, no solo en el ámbito social, sino en su estructura productiva, donde junto a enclaves altamente tecnificados, que han desplazado prácticamente la acción de los trabajadores, coexiste una oferta laboral masiva marcada por la baja productividad y casi nula competitividad.

Todo esto en un marco donde es imperativo plantearnos cómo aprovechar los avances

¹⁴Presidente de México exponencial, Centro de Pensamiento estratégico en México.

del conocimiento y traducirlos en la posibilidad de mejores condiciones para la calidad de vida de todos los mexicanos. Así que estamos frente a la posibilidad de múltiples escenarios, abiertos a un desarrollo económico exponencial que, al mismo tiempo, nos conducen al riesgo de profundizar la desigualdad y la exclusión, que inevitablemente dejarán fuera a la mayor parte de la población (Forrester, 1997; Harari, 2016).

La casi infinita gama de posibilidades de la inclusión digital deviene paradoja: de un lado, puede ser la puerta para el desarrollo de mejores condiciones de vida para todos, pero, del otro lado, si la estructura social permanece como está, si seguimos tal como vamos, en un país donde la vigencia del Estado de derecho es una ilusión, la puerta para profundizar la exclusión de los excluidos está abierta; donde millones de vidas y futuros ya han sido destruidos desde ahora y para siempre y ninguna política social de carácter remedial, como las que se aplican en nuestros países, pueden revertir el proceso. Se trata, por tanto, del esfuerzo por explicarnos dónde estamos como sociedad y dónde como campo disciplinario. En este orden, planteo un acercamiento de respuesta a la pregunta

sobre los rasgos más generales de nuestra historia reciente y a preguntarnos hacia dónde vamos. Un orden de cuestiones que nos llevará directamente al nudo problemático de lo que hacemos hoy en ciencias sociales.

En el orden social, vivimos un momento de enorme complejidad atravesado por múltiples interrogantes sobre cuestiones no resueltas, salvo un punto en el que me parece que todos estaríamos de acuerdo: hemos empezado a vivir... y a padecer un prolongado declive del desarrollo del capitalismo, donde las formas de articulación social, económica y política hasta hoy conocidas, viven una suerte de crisis de tan larga duración que parece instalada de manera permanente. Su historia es una sensación de tensiones y conflictos en todos los ámbitos, de tal magnitud que sus consecuencias nos han tocado a todos y en todos los países y desde luego, a la educación universitaria donde para querer forjarnos en ella, tenemos que preguntarnos para qué y cómo formamos. En contextos donde la promesa de la modernidad y del progreso, las utopías del liberalismo y del socialismo devinieron en realidades muy lejanas del futuro prometido. Los paradigmas que las sostuvieron no nos advirtieron que

también podríamos fracasar en el camino, para encontrarnos como hoy, en un punto en que no sabemos como sociedad ni como institución qué hacer frente a una realidad con múltiples problemas que no han sido resueltos.

Circunstancia que es materia de múltiples reflexiones y ha sido expuesta recurrentemente en la literatura sociológica contemporánea, a pesar de lo cual seguimos empantanados sin una comprensión detallada del fenómeno, registrada en estadísticas muy prolijas, pero sin ninguna respuesta que nos permita delinear el camino para un futuro incluyente. Seguimos inmersos en una realidad sobrecargada por la exclusión y la desigualdad social, incapaces de generar una transformación, de imaginar nuevas opciones para construir un futuro distinto.

Un buen ejemplo de esta incapacidad es que la propuesta para salir de esta crisis sistémica es volver a aplicar una y otra vez las mismas recetas de la ortodoxia neoliberal que nos imponen las instituciones financieras globales para solucionar los problemas, generados precisamente por la ortodoxia de su aplicación. Se propone el mismo orden de soluciones para las crisis que ocurren

en la Unión Europea o en América Latina, donde la regla es idéntica: aplicar la ortodoxia canónica neoliberal para salir de una crisis ya instalada y prácticamente institucionalizada.

Uno tras otro, los grandes proyectos políticos que se proponían enfrentar y superar la desigualdad y construir la democracia social terminaron en fracasos. Los centros del poder político y económico donde se asientan el poder hegemónico han dado la misma respuesta para Grecia, España o Italia que para Brasil, Argentina o México: profundizar en la austeridad, reducir al mínimo la acción pública en el ámbito de las políticas de bienestar, recortar pensiones, suprimir y privatizar servicios de salud y educación e incrementar exponencialmente la deuda pública, porque lo importante es salvar al sistema financiero. Rescate que se nos impone a costa del empobrecimiento de las mayorías y del recrudescimiento del autoritarismo y de la recurrencia, cada vez más frecuente, a la violencia institucional y la criminalización de los excluidos. Un modelo donde cada uno de nosotros cada día debe más y donde todos los días disminuye nuestra capacidad adquisitiva, porque la prioridad es rescatar a quienes originaron este desastre.

En realidad, la deuda pública que crece geométricamente, se traduce en una mayor acumulación privada, porque los fondos proporcionados por la banca internacional se transfieren directamente a sus filiales nacionales, así que en la realidad se traduce en la socialización de las pérdidas y en la naturalización del empobrecimiento. Argentina hoy y México son un muy buen ejemplo de cómo las recetas neoliberales se tradujeron en una erosión mayúscula de la capacidad soberana de los Estados nacionales, que han cedido sus decisiones a los organismos supranacionales, cuyo objetivo es perseverar en la austeridad para garantizar la estabilidad macroeconómica y siempre prometeros, una y otra vez, que en algún momento retomaremos la senda del crecimiento, mientras que la vida cotidiana sigue ahí: cada vez mayor desigualdad y pobreza; una concentración acelerada de la riqueza en cada vez menos manos que se traduce en una violencia sistémica que ahora también se manifiesta en el interior de los países más desarrollados.

Se configura de esta manera un problema que debemos tener siempre presente: una situación así es el escenario ideal para la irrupción de un nuevo e importante

jugador en el campo que parece haber llegado para quedarse: la delincuencia organizada que se ocupa, ya no solo del tráfico de drogas, sino de la trata de personas, secuestro, extorsión, tráfico de armas, acompañados de una estela de violencia incontrolable que poco a poco nos conduce a nuevas formas de articulación del poder económico y político real, porque sustrae de la acción del Estado buena parte de sus potestades y establece control propio en los territorios que requiere para el trasiego de actividades ilícitas. Es difícil que las autoridades de cualquier país del mundo lo admitan, pero lo cierto es que estamos frente a nuevas formas de organización política y de organización territorial que todavía no sabemos nombrar, pero ante las cuales lo peor que podemos hacer es ignorarlas. De nuevo, México es un buen ejemplo de ese proceso, pero no ocurre solo aquí y hoy afecta también, sobre todo, a Colombia y Argentina.

Ante un escenario como este donde no sabemos cómo llegamos a este punto de descomposición del tejido social y político, no sabemos qué hacer. Las respuestas para enfrentar estos retos han fracasado una y otra vez; institucionalmente no hemos podido imaginar otra solución que

profundizar la violencia de la represión y ni siquiera nos planteamos pensar nuevas opciones para responder al desgaste inútil de la acción pública.

El mundo que aprendimos a explicar simplemente ya no existe; el país que conocimos ha devenido en algo irreconocible. Seguimos con la retórica de pensarnos como países democráticos y demandamos del otro el pleno respeto a los derechos humanos y al Estado de derecho, sin reparar en las enormes desigualdades económicas, sociales y políticas que agudizan cada vez más la exclusión y la práctica ausencia del estado de Derecho en amplias zonas de nuestro territorio. Respondemos cada vez más con más violencia institucional a las necesidades del pobre y del migrante y peor aún si es mujer, joven o indígena. La respuesta pública más frecuente es la represión, en la plaza pública o que se traduce en el mejor de los casos en la deportación y lamentablemente, cada vez en mayor número, en la muerte de los migrantes, en los feminicidios y en la criminalización de los jóvenes.

No hemos sido capaces de entender lo que emerge frente a nosotros: un proceso de descomposición social donde la

desigualdad y la violencia se acrecientan cada día y tampoco de interrogarnos para imaginar qué hacer para comprender y explicar este proceso de degradación. En nuestras universidades, por lo menos en la gran mayoría de ellas, continuamos nuestro trabajo como si esa realidad no existiera porque ocurre fuera de ese nicho protegido donde trabajamos; donde vivimos concentrados en atender la tarea que nos han asignado como prioritaria: producir y reproducir la fuerza de trabajo. Ámbitos donde nos toca ocuparnos en la formación en competencias, saberes y destrezas para asegurar la buena marcha de los procesos productivos, producir *capital humano*. En buena medida, sin conciencia de lo que hacemos, actuamos como una parte de la cadena productiva dedicada a producir mercancía sujeta a criterios de rentabilidad: el *capital humano* tiene que ser cada vez más competitivo para generar mayores ganancias.

En toda Latinoamérica los organismos supranacionales de carácter financiero nos han impuesto reformular nuestros planes de estudio con criterios que tienden a privilegiar la competitividad y la formación profesional en la lógica de la acumulación del capital. En una altísima medida, hay que reiterarlo, nuestra tarea

principal es formar *capital humano* y generar *emprendedores*, así que tenemos que empezar a preguntarnos por el valor de lo que hacemos y a interrogarnos si solamente somos la última parte de la cadena de una forma de expresión dominante de articulación social, cuyo efecto real es construir una forma de dirección cultural para imponer la hegemonía del capital.

Tenemos que empezar a cuestionarnos si otra Universidad es posible. Empezar a preguntarnos si nuestra tarea fundamental es servir al aparato productivo para que los profesionales egresados de nuestras aulas salgan altamente calificados y orientados a garantizar su competitividad, mejorar su productividad y su flexibilidad laboral. Este es el sujeto imaginado identificable en un proyecto semejante: más y mejores competencias, más y mejores saberes y destrezas, más eficiencia y eficacia para el desempeño laboral, más rapidez para procesar la información, más utilidad para el cambio que nos imponen los avances tecnológicos (De Sousa, 2005; González Casanova, 2013).

Pareciera ser que el único propósito subyacente de las reformas a los planes de estudio actualmente en curso, es elaborar

las disposiciones para apoyar el desarrollo del aparato productivo. Los organismos supranacionales que ahora dirigen la educación: el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en la práctica han sustituido las labores de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y, de nuevo, aunque reiterativo, nos han asignado un lugar en la división internacional del trabajo y ciertas tareas a cumplir en la localización internacional de la producción. De modo tal que nos orientamos a cumplir de manera políticamente correcta nuestro papel de *economías emergentes*. De acuerdo con esa tarea asignada, en las instituciones educativas nos debemos ocupar de entrenar y calificar a los profesionales para cumplir las tareas que nos corresponden, por asignación, en la globalización y en la sociedad de la información, para apoyar al desarrollo y la acumulación del capital.

Esta visión se traduce en convertir a las universidades en empresas sujetas a criterios de rentabilidad, sujetas a generar rendimientos y ganancias que le permitan la venta de la mercancía que produce: los servicios educativos, la investigación y

el *capital humano*. La universidad debe reconvertirse en una inversión estratégica con una gran flexibilidad productiva y altamente competitiva para concurrir con éxito a un mercado que responda oportunamente a la obsolescencia programada y a los avances técnicos. Sus servicios serán mejor valorados y cotizados cuanto mejor y más oportunamente responda a las cambiantes necesidades del aparato productivo.

Así, las reformas a la educación, la modernización y actualización de los planes de estudio, hoy en marcha en las instituciones de educación en América Latina, siguen un mismo patrón de transformación, marcado por la exigencia de un paradigma que privilegia el pragmatismo, la eficiencia y la eficacia en el desempeño laboral del individuo y donde el aprendizaje se concentra, como hemos dicho, en desarrollar disposiciones para responder a los usuarios del servicio, consumidores finales de la mercancía producida por la educación superior. La oferta y la demanda que se produce en el mercado define el perfil de lo que se requiere, y dónde y cómo invertir en la educación superior. El desempeño profesional del *capital humano* (Schultz 1961, Becker 2009) es solo un insumo más del proceso de acumulación del capital.

Las reformas a los planes de estudio en realidad están definidas por una visión subyacente, que ni siquiera necesita ser enunciada ni se discute porque se naturaliza el sometimiento de la universidad al paradigma de la sociedad de la información y a la pérdida del sujeto como centro de nuestras preocupaciones y de nuestro quehacer académico. Insistiremos una y otra vez, en que este modelo instrumental e individualista carente de todo sentido de responsabilidad social puede y debe ser superado, por eso es necesario develar su verdadero carácter: es la tarea que nos ha sido asignada en la estrategia contemporánea de acumulación y concentración del capital, aunque lleve el nombre de sociedad del conocimiento.

Una visión de la tarea de la educación superior, que muchos de entre nosotros han internalizado y asumido como propia, que han aceptado sin discusión, ni cuestionamientos, que han asumido como expresión de una posmodernidad necesaria. En esta asunción acrítica radica la fuerza de la dominación. Esta posmodernidad es un efecto naturalizado de que llegamos al fin de la historia, porque se extinguieron las promesas de otro futuro posible.

Las utopías fueron derrotadas una tras otra: la República Española, la Primavera de Praga, la Caída de la Unidad Popular, la Comuna de Shanghái, el derrumbe de la utopía socialista, la Primavera Árabe; una tras otra, dejaron su lugar al autoritarismo y a la globalización de la miseria, junto a una, todavía mayor, la concentración de la riqueza y de las decisiones reservadas para del 1% de la población del mundo.

En las ciencias sociales este fracaso nos llevó –y no es ocioso reiterarlo– a la pérdida de una visión humanista como eje rector de nuestras reflexiones y a privilegiar el objeto como centro de nuestras indagaciones y por tanto, al saber hacer, al manejo de un conocimiento reconocible a partir de indicadores ya establecidos, a través de códigos despojados de toda riqueza conceptual y así la metodología de la investigación científica en ciencias sociales ha devenido en algo apenas reconocible porque se ha subsumido y entendido como meras técnicas de investigación, donde, por ejemplo, el análisis coyuntural se enseña como análisis del presente, como una discusión sobre la actualidad, o bien, donde la prospectiva deja de pensar en cómo construir el futuro y deviene en un extraño ejercicio de futurología.

Un saber hacer en ocasiones muy elaborado capaz de registrar minuciosamente un fenómeno o un proceso que en el mejor de los casos puede llevarnos a elaborar proyectos muy bien contruidos de acuerdo con el canon establecido, pero imposibles de aplicar. Ocurre así porque uno de los efectos inesperados de la pérdida de la utopía, de la ausencia de horizontes de futuro nos llevó al abandono de la tarea de pensar, de la tarea imprescindible de cuestionar nuestras propias certezas para buscar comprender y explicar qué pasa y qué nos pasa. Llegamos al extremo que un reconocido sociólogo se permite disertar sobre cómo y para qué seguir adelante si hemos llegado ya al fin de la historia (Fukuyama 1988).

Este es el telón de fondo en que se han producido una gran cantidad de elaboraciones teóricas –reitero otra vez, y hay que reconocerlo– con un altísimo grado de refinamiento sobre cómo acercarnos a los fenómenos emergentes que ha traído la posmodernidad. Herramientas que bien miradas, difícilmente nos permiten ir más allá de un acercamiento meramente morfológico al objeto de investigación. Un acercamiento y, al mismo tiempo, toma de distancia sobre

estos asuntos, nos lleva a preguntarnos por la pertinencia de lo que hacemos en ciencias sociales, tanto en México como en buena parte de las universidades de América Latina; a preguntarnos sobre la pertinencia de enseñar con un modelo disciplinar que divide compartimentos estancos, lo que está unido en la realidad, cuya lógica descansa en el saber hacer desde distintas ópticas sin asumir que nuestra tarea es buscar, comprender y explicar los dinamismos que están detrás de las nuevas realidades sociales, económicas, políticas y culturales del mundo contemporáneo.

Deviene relevante preguntarnos si el deslumbramiento que nos producen las enormes posibilidades que ahora están a nuestro alcance, la llamada cuarta revolución industrial, nos han llevado a volcar nuestra atención en desarrollar al máximo las potencialidades de las nuevas herramientas y a olvidarnos que todo este desarrollo científico y tecnológico es posible gracias al conocimiento acumulado y a la investigación que han realizado y realizan sujetos concretos, la mayor parte de ellos investigadores y profesores universitarios, que desarrollan su labor mayoritariamente en el ámbito de las instituciones de educación superior.

Sujetos concretos que construyeron y construyen un acervo de conocimiento que ha hecho posible este avance de la humanidad, quienes a partir de lo conocido asumen el reto de pensar e imaginar las potencialidades de lo sabido. El deslumbramiento que nos producen los prodigiosos avances tecnológicos y científicos, combinado con la pérdida del horizonte del futuro, nos llevó al olvido de la historia y del sujeto, que dejó de estar en el centro de nuestra tarea. Sin embargo, en medio de esta marea que parece arrasar todo, en todos los países, emergen nuevas formas de resistencia que reclaman un futuro distinto.

El regreso del sujeto que entendemos como la capacidad de transformar lo dado en futuro que reclama saber ser y no solo saber hacer, saber pensar, saber construir, y es ahí donde están los *dinamismos constituyentes* de los que hablaba Zemelman. Reconocimiento de la condición de *estar determinados y de al mismo tiempo, determinar* (Zemelman, 1985, 1995, 2005, 2011).

Es decisivo reposicionar el centro de nuestras preocupaciones y nuestros objetivos en nuestra tarea fundamental: construir al sujeto. Donde al mismo tiempo

que se aprende una visión humanista crítica y propositiva, se aprende a saber hacer y a dominar las nuevas herramientas tecnológicas. Diseñemos un modo de intervención social donde al tiempo que aprendemos a pensar con rigor, aprendemos a ser críticos y reflexivos, a escuchar y a dialogar, a saber y a investigar, a saber hacer y a alcanzar las más altas y competitivas calificaciones para el desarrollo laboral.

Enfrentemos la degradación curricular que hoy vivimos y partamos del riquísimo legado filosófico y ético que hemos heredado. Integremos nuestra historia con nuestra necesidad de futuro. Aprendamos con nuestros clásicos (González Casanova, 2013; Morin, 2000; De Sousa, 2005) a usar nuestras herramientas de trabajo para integrar los distintos modos de pensar y hacer contemporáneos y así lograr, desde un pensamiento crítico, construir una ciudadanía responsable con nuestra historia, con nuestro planeta y con nuestro futuro.

Luchemos por un currículum que deje atrás la dispersión disciplinaria, que nos permita aprender y aprehender una visión comprensiva del conocimiento científico y técnico, junto a uno histórico-político, y a dominar los instrumentos teóricos,

epistemológicos y metodológicos de una política democrática incluyente, a través de la cual recuperemos, desde una visión humanista, la posibilidad de regresar al sujeto como centro de nuestras preocupaciones.

Referencias

Alcocer, S. (2017). En los albores de la hiperconexión. *Nexos*, (472), 29-30.

Becker, G. (2009). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. (3a ed). University of Chicago Press.

De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM

Forrester, V. (1997). *El horror económico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fukuyama F. (1988). *El fin de la historia*. Recuperado de: https://www.alianzaeditorial.es/minisites/manual_web/3491295/CAP8/1_FindelaHistoria.pdf

- Gallegos, C. (2010). ¿Cómo pensar lo nuevo? Un Itinerario Metodológico. En *¿Cómo investigamos? ¿cómo enseñamos a investigar?* (pp. 283-292). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gallegos, C., Gutiérrez, D. y Lince, R. M. (2012). *Lecturas de metodología de las ciencias sociales*. Tomo I. México: UNAM, FCPyS y Secretaría de Educación del Estado de Chiapas.
- Gallegos, C. (s.f.). Formación docente interdisciplinaria: una propuesta para la enseñanza aprendizaje de la investigación científica (2012-2014). Documento de trabajo, proyecto parte del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza.
- González Casanova, P. (2013). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Harari, Y. (2016). *Homo Deus: Breve historia del mañana*. España: Debate.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Francia: Unesco.
- Orwell, G. (2002/1945). *Rebelión en la granja*. España: Editorial Destino.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, (51.1), 1-17.
- Verne, J. (2017/1869). *Veinte mil leguas de viaje submarino*. (Trad. Antonio Álvarez Práxedes). Madrid: Editorial Verbum.
- Verne, J. (2016/1886). *Robur el conquistador*. Andalucía: Editors Ediciones.
- Villar, P. (1980). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wells, H.G. (2016/1909). *Tono- Bungay*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimientos y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: El colegio de México.

- Zemelman, H. [Coord] (1995). *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina*. Caracas, Venezuela: CRIMUNAM/Nueva Sociedad.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones Críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI/Crefal.

Formación
en investigación,
alcances y desafíos
para las
Ciencias Sociales
y la Educación

Un ejercicio de repliegue
en las prácticas de
investigación en las ciencias
sociales desde la región



Un ejercicio de repliegue en las prácticas de investigación en las ciencias sociales desde la región¹⁵

Lucy Santacruz Benavides¹⁶
Carolina Avendaño Peña¹⁷

Hablar de momentos, propuesta para una ubicación epistémica

Participar en el panel: ciencias sociales, lenguajes y construcción de paz, es una oportunidad para presentar una reflexión que aporta en la constitución de un campo crítico en la investigación en ciencias sociales. Para ello, se parte de considerar las epistemologías del sur como un campo de análisis de las prácticas formativas en investigación en la educación superior. A través de esta postura se busca contar con una fundamentación

¹⁵Este texto se desarrolla en el marco de la investigación profesoral *Investigación universitaria: desafíos desde las epistemologías del Sur, lectura crítica de prácticas de enseñanza en investigación universitaria en Nariño*. Universidad Mariana, Maestría en Pedagogía.

¹⁶Doctora en Estudios Culturales. Antropóloga. Investigadora Instituto Andino de Artes Populares IADAP

¹⁷Magíster en Educación, Licenciada en Artes Escénicas y trabajadora social, Docente Tiempo Completo Universidad Mariana.

epistemológica crítica que se distancie de perspectivas instrumentales sobre el método. Pretender exponer los pasos para el desarrollo metodológico de la investigación, sería una contradicción, frente a la iniciativa de proponer escenarios de discusión en la formación de investigadores para la construcción de un pensamiento epistémico (Zemelman, 2001, pp. 5-17).

El afán por mantener la pretensión de 'rigor y confiabilidad en la producción científica', obliga al investigador a contar con prescripciones antes de iniciar un proceso investigativo y proponer cierto ordenamiento rígido dentro de él. Este control de los problemas de investigación se constituye en garante del capitalismo cognitivo, donde la producción científica se traduce en mercancía y el investigador en una suerte de operario de tal industrialización. Se podrían proponer estas cualidades como las formas de materialización de un tipo de ser investigador, performatividades¹⁸ que dan cuenta de lenguajes y acciones correspondientes con las formas de subjetivación moderna.

¹⁸Asumimos la performatividad desde el planteamiento de Butler (2002) "no como un "acto" singular y deliberado, sino, antes bien, como la

Involucrarse o zambullirse en terrenos donde ese control no se administra exclusivamente desde los proponentes de la investigación, suscita una respuesta temerosa y cuidadosa. Desde la propia experiencia, es posible reconocer que quien domine los manuales y ubique taxonómicamente una pregunta de investigación reúne las competencias para generar productos académicos de calidad. Dejar entrar la incertidumbre, la creatividad, las propias demandas de quienes hacen parte de una comunidad, se convierten en un obstáculo que resta confiabilidad a la carta de navegación identificada como metodología.

Las preguntas aquí propuestas están pensadas como una *trasescena* del ejercicio metodológico, pues se reconoce que es en los modos de proceder y concebir el quehacer investigativo donde se materializa el posicionamiento epistemológico abismal identificado por De Sousa (2009a). Este círculo de reflexión busca preparar un terreno en práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (p.18). También la materialidad es considerada por la misma Butler cuando refiere que “deberá concebirse como el efecto del poder, como el efecto más productivo del poder” (p.18), como una construcción cultural que es visible en la materialidad del cuerpo.

la formación de investigadores para la generación o identificación de aquellas desviaciones frente a ese pensamiento abismal, lo que se encuentra en sintonía con el *clinamen*¹⁹, propuesto por el mismo De Sousa (2009b).

¿Cuál es el sentido de hablar de epistemologías del sur en nuestro contexto?

Las epistemologías del sur hacen parte de una apuesta teórica y política que es impulsada tanto por activistas sociales como por académicos e intelectuales comprometidos con la transformación en los procesos de producción de conocimiento. Como lo ha planteado Escobar (2016), constituyen una vía para reconocer la diversidad de formas de entender el mundo, un espacio donde es posible comprometer nuevamente el pensamiento con la vida, para no continuar siendo cómplices de la

¹⁹Término procedente de la física. Al respecto, De Sousa (2009b) retoma una manera de identificar la desviación dentro de una relación aparentemente inalterable, en este sentido, el *clinamen* se derivaría como en “el inexplicable “quiddam” que altera las relaciones de causa y efecto, lo que es lo mismo, la capacidad de desviación atribuida por Epicuro a los átomos de Demócrito” (p.61).

producción social de lo inexistente, a través del silenciamiento e invisibilidad de otros conocimientos, de otras formas y posibilidades de y para la vida.

Históricamente, la educación y en particular la universidad, se ha convertido en la institución garante y protectora de los márgenes del 'conocimiento posible', del 'conocimiento verdadero'; sus muros protegen los modos de reproducción y validación de la verdad a través de la ciencia. Preguntarse por el escenario histórico y geopolítico donde la universidad adquiere relevancia, como el lugar privilegiado de producción del conocimiento, lleva a cuestionar la universalidad pretendida del conocimiento científico, como única forma posible de conocimiento. La universidad, en este sentido, es la institución donde la producción social de lo inexistente que plantea Escobar (2016), se configura en política y práctica de la vida académica. Los conocimientos producidos desde esta institución, validados por el método científico, adquieren estatuto de verdad y de autoridad epistémica que incide en el gobierno de las poblaciones.

Esta pretensión de establecer mecanismos de gobierno de las poblaciones a través de la generación del conocimiento

científico, como ha sido demostrado por el informe Gulbenkian coordinado por Immanuel Wallerstein, explicita el papel de las ciencias sociales como empresa del mundo moderno. Ya para el siglo XVI se plantea el desarrollo de un conocimiento secular sistemático que establezca leyes que permitan determinar un tipo de física social, haciendo del mundo un campo cognoscible, por tanto, "la ciencia pasó a ser definida como búsqueda de las leyes naturales universales que se mantenían en todo tiempo y espacio" (Wallerstein, 2007, p.3).

Esta 'lucha epistemológica' que Wallerstein muestra al interior de Europa en el siglo XVI es una tensión al interior del estatuto científico, donde el foco sobre el conocimiento de la naturaleza ubicó a la filosofía como no científica, porque no desarrolla su conocimiento a través de la experimentación. Esto hace que dentro de las ciencias sociales se enraíce fuertemente el positivismo como mecanismo de producción de conocimiento a través del método científico. Sin embargo, como afirma De Sousa (2009b), estas divisiones, alrededor del conocimiento y el alcance de la verdad se encuentran georreferenciadas al interior del mundo europeo, los conocimientos que se

encontraban por fuera de los límites geopolíticos del 'primer mundo' ni siquiera eran contemplados como existentes:

Estas tensiones entre ciencia, filosofía y teología han llegado a ser altamente visibles, pero, como afirmo, todas ellas tienen lugar en este lado de la línea. Su visibilidad se erige sobre la invisibilidad de formas de conocimiento que no pueden ser adaptadas a ninguna de esas formas de conocimiento. Me refiero a conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas al otro lado de la línea. (De Sousa, 2009b, p.33)

Es entonces necesario comprender la dimensión geopolítica donde el conocimiento occidental moderno adquiere el estatuto de *universal*. La ciencia y las ciencias sociales en particular cumplen inicialmente un rol central en los procesos intraeuropeos de organización de la sociedad y formación de los estados modernos. El lugar de gestación de las ciencias sociales se da a partir de la posición imperial, es importante reconocer este punto de partida, pues el surgimiento de las disciplinas sociales fue parte del lugar de dominación que ocupó el mundo europeo en el proceso de

expansión del sistema capitalista. Ubicar a los investigadores contemporáneos sobre el lugar de origen de las ciencias es fundamental para reconocer cómo siglos después este estatuto de ciencia es adoptado por las colonias, para ubicarlo como un tipo de borramiento de sus propias formas y construcciones de conocimiento.

Ya para el siglo XIX, la creación de las disciplinas y profesiones que organizan compartimentalizando el conocimiento de lo social, desarrollará tal perspectiva positivista como tensión al interior de cada disciplina en la definición de sus objetos y métodos característicos. Es así como al interior de las ciencias sociales, las ciencias llamadas nomotéticas (economía, sociología y ciencia política) tendrán una mayor jerarquía, ya que en su método involucran la medición, experimentación y formulación de leyes sociales, como denota Wallerstein (2007); en buena medida estas disciplinas se ocuparon de describir y desarrollar su conocimiento pensando en la realidad social de los países donde se encontraban.

La *ciencia social* durante el siglo XIX tuvo lugar principalmente en Gran Bretaña, Francia, Alemania, Italia y Estados Unidos.

Las otras disciplinas que integraron el campo de las ciencias sociales, de menor jerarquía por sus métodos de conocimiento, fueron la historia y la antropología. La historia en dicho momento se dedicaba a la generación de relatos históricos nacionales basada en la investigación empírica de archivos, y la antropología como disciplina enfocada en el estudio del mundo no europeo, con una trayectoria de investigación en las antiguas colonias y desarrollando un método fundamentalmente a partir de la etnografía. La geografía, el derecho y la psicología, constituyeron tres campos que no llegaron a ser componentes principales de las ciencias sociales (ver Wallerstein 2007, pp.12-36).

En el siglo XIX tienen preeminencia las teorías evolucionistas que adoptan el positivismo con su método científico como campo de interpretación del mundo. Es importante señalar que es desde estos cinco países donde se definen los métodos de producción del conocimiento, modos que buscan universalizarse, naturalizarse como los únicos posibles en todo el mundo. La eficacia de este proceso de expansión y universalización del conocimiento científico es un campo aún por explorar. Sin embargo, se puede mirar

cómo en la conformación de universidades alrededor del mundo y en este caso el establecimiento de universidades en Latinoamérica sí constituye uno de los mecanismos de difusión y traspaso de tal pretensión de universalidad dentro de estos contornos.

En términos epistemológicos, más que el proceso histórico singular de cada país en la región, hay que afirmar, siguiendo a De Sousa, que el pensamiento occidental moderno que se instituyó en las universidades a través del método científico, es un pensamiento abismal. Es decir, establece un sistema de distinciones que genera un conocimiento visible y un conocimiento invisible. De Sousa indica (2009b) que, en “este lado de la línea” se encuentra el mundo moderno, las sociedades metropolitanas y el paradigma sociopolítico de organización del mundo a través del Estado y el mercado, entre otros; mientras que del “otro lado de la línea” se encuentra un mundo producido como no existente, formas de vida y conocimiento radicalmente excluidos, territorios que corresponden a la zona colonial, “lo que más caracteriza al pensamiento abismal es, pues, la imposibilidad de la presencia de los dos lados de la línea” (De Sousa, 2009b, p.32).

¿Qué ha sucedido en la universidad latinoamericana en este trayecto?

En la crisis del contexto señalada por De Sousa (2011) se sugiere cuestionar la producción de los enunciados que hacen parte del pensamiento abismal y que determinan lo humano, lo cognoscible. Lo que nos permite reconocer cómo son anuladas e ignoradas formas de producción de conocimiento del lado 'invisible'. En este sentido, identificamos enunciados como calidad, eficacia, desarrollo, competencia e innovación, como códigos de ponderación del conocimiento científico utilizados en nuestro contexto universitario, procedentes del sistema de institucionalización de la investigación. Proceso silencioso que sucede a partir de la apropiación de términos, ajustados a través de adjetivos sobre lo que se considera debería ser o existir, es decir, del lado 'visible' del conocimiento.

De esta manera, la imposibilidad de transferencia de conocimiento entre lo abismal y el otro lado de la línea, señala lo que Zemelman (2001) apunta como desajuste entre pensamiento y realidad. El lado de lo visible se auto legitima al reconocerse como estatuto de verdad, sin tener en cuenta el contexto donde

se genera el problema de investigación. Para el caso de las universidades latinoamericanas, de manera generalizada, se presenta una relación unidireccional teoría-práctica donde se considera que lo elaborado por el pensamiento determina las realidades, obviando que estas proceden de tiempos, contextos y prácticas, complejas y cambiantes.

Zemelman (2001) propone el *pensamiento epistémico*, como una categoría de trabajo que posibilita responder a la fragmentación en el ejercicio investigativo, no como un contenido de ejecución, sino como una perspectiva metodológica que pueda orientar la labor investigativa y el quehacer docente en clave del pensamiento crítico. Para comprender la propuesta, es necesario reconocer la diferencia del pensamiento teórico con el pensamiento epistémico; el primero, más relacionado con la construcción de hipótesis con un contenido que construye preposiciones sobre la realidad; frente al segundo, el pensamiento epistémico considerado como un pensamiento sin un tipo de contenido, donde la intención se encuentra en identificar problemas de investigación a partir de preguntas que se distancien de determinismos. El pensamiento epistémico aborda la

relación con el conocimiento; por esta razón, Zemelman (2001) menciona que el trasfondo se encuentra en la demarcación del problema.

En algunos casos los procesos de investigación se limitan a confirmar marcos teóricos o hacer lecturas desde conceptos determinados para señalar ciertas prácticas, poniendo de manifiesto que el camino de indagación se limita a la confirmación de hipótesis o afirmaciones preconcebidas. Imperativos que aparentemente hablan de una realidad, pero que dentro del tiempo presente de los contextos se muestra diferente, pues la velocidad de lo social es distinta al ritmo de la producción científica. Para enfrentar esta diacronía, la invitación de Zemelman (2001) de asumir un pensamiento epistémico cobra valor, al requerir un distanciamiento frente a la idea de que la metodología es una verdad fijada para el acercamiento a la realidad.

Por consiguiente, el investigador requiere concentrar la atención sobre la pregunta problema y la construcción de categorías de trabajo como parte de la investigación. Zemelman (2001) propone un ejercicio de distanciamiento, como una acción de ubicarse al frente de aquellos conceptos

que señalan una realidad ficcional, enunciados que aparentan estar por encima de las realidades, para priorizar la construcción de categorías que emerjan en el proceso de investigadas.

En consecuencia, dentro de un proceso formativo que aborda cómo hacer investigación en el contexto de la universidad latinoamericana, convendría reconocer ¿qué sentido tiene cada uno de los momentos del proceso de investigación?, ¿desde qué lugar epistemológico se debe estar para leer y abordar las realidades? y ¿cómo desde estos lugares de producción (reproducción) de conocimiento se puede hacer caminos singulares en el pensamiento?

Es potente la afirmación de Zemelman acerca del método y las técnicas como grandes trampas, al considerar que la realidad solo puede ser estudiada por las técnicas. Este modo de operar corresponde al pensamiento teórico, donde el método es considerado el principal regulador de los modos de hacer en la investigación, situación que se convierte en un gran engaño al afianzar el desajuste pensamiento/realidad. Esta manera de hacer investigación científica

social es un problema en la formación de investigadores en el contexto de la universidad latinoamericana²⁰, lo cual conlleva a pensar “sobre realidades inventadas” (Zemelman, 2001) dentro de procesos formativos y de prácticas de enseñanza en investigación.

Otro aspecto señalado como trampa es el lugar dado a las categorías, es tal la crisis en las ciencias sociales que son utilizadas construcciones conceptuales o paradigmas de otras realidades para leer el Estado, la educación, las desigualdades, la democracia, entre otros lugares o campos investigativos. Este desajuste resulta una suerte de esquizofrenia académica al abordar realidades a partir de categorías de pensamiento lejanas a los contextos. Al revisar o hacer una lectura crítica sobre los conceptos, vale la pena reconocer si en los procesos de investigación se ha aportado con ideas y acciones pertinentes con los territorios, para revisar qué de esas textualidades y lecturas corresponde a una propuesta o creación desde el contexto.

²⁰Se destacan los trabajos de De Sousa (2008) con la globalización neoliberal de la universidad; Chomsky (2014) con la desaparición y el asalto neoliberal a la academia; Castro (2007) con la universidad plegada al mercado global; y Hoyos (2011) con la universidad como empresa con procesos de investigación productivos.

La categoría es entendida por Zemelman (2001) como un lugar con diversos contenidos o múltiples significaciones, diferenciados en su significante. Al asumirlas como verdad operan como trampas, esta identificación es una manera de denunciar aquellas prácticas que desde el cómo o la forma de la práctica investigativa coarta y domina una posibilidad de pensamiento crítico. Zemelman (2001) invita a “no atarse, no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos, sino plantearse el distanciamiento respecto de esos contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar” (p.5).

Por tanto, el llamado en esta intervención se encuentra en reconocer el lugar donde se está ubicados, pues esta posición determina lo considerado como conocimiento y verdad. Es necesaria una labor investigativa comprometida con una producción de conocimiento para el encuentro, el diálogo y el posicionamiento frente a las realidades (Zemelman, 2001). Para ello, es requerido un pensamiento epistémico crítico que formule preguntas que crucen y consideren los contextos, el modelo de desarrollo, la injusticia social, la posibilidad de una alternatividad;

en síntesis, el reconocimiento, cuestionamiento y producción de categorías propias.

¿Qué retos las epistemologías del sur nos plantean como grupo de investigación interesado en la pedagogía?

Las epistemologías del sur plantean algunos caminos para este ejercicio investigativo. De Sousa (2009b) plantea dos: por un lado, la necesidad de desarrollar una sociología de las ausencias involucrando la exploración sobre la pregunta ¿cómo se ha generado y se continúa manteniendo la producción de la inexistencia? y por otro lado, nos plantea la sociología de las emergencias, que se encuentra fundamentalmente en la exterioridad de los márgenes del conocimiento moderno occidental, en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos posibles, en el planteamiento de un pensamiento propositivo y pluralista, en el abandono de una concepción del tiempo lineal, en el uso contra hegemónico del conocimiento científico. La sociología de las emergencias las ubica el autor en los procesos sociales, en las luchas donde emergen mundos relacionales, en últimas, en una epistemología que asuma la ecología de saberes.

Se necesita entonces ser capaces de reconocer y generar desviaciones, virajes que nos permitan encontrar caminos creativos para la transformación.

La ecología de saberes está constituida por sujetos desestabilizadores, individuales o colectivos, y es, al mismo tiempo, constitutiva de ellos. Esto es, una subjetividad dotada con una especial capacidad, energía, y voluntad para actuar con cinamen. La construcción social de tal subjetividad debe suponer experimentar con formas excéntricas o marginales de sociabilidad o subjetividad dentro y fuera de la modernidad occidental, esas formas que han rechazado ser definidas según criterios abismales (De Sousa, 2009b, p.64).

Investigar sobre esas pequeñas desviaciones puede permitir construir nuevos caminos y nuevas formas de conocimiento abiertas al encuentro y diálogo con otras formas de saber, que sean capaces de salir del margen muchas veces autoimpuesto. Este proceso formativo a partir del ingreso escolar hasta la formación profesional ha generado un tipo de disciplinamiento del cuerpo y del pensamiento en correspondencia con lo abismal. La eficacia del pensamiento

abismal es justamente que ha sido incorporado en un marco de valores socialmente reconocido, sin embargo, en los territorios diversos habitados por los investigadores aparecen otras trazas del pensamiento que no corresponden a la matriz del conocimiento abismal, es ahí donde pueden surgir lugares de transformación, desviaciones que son posibles desde la ecología de saberes.

En este último acápite se comparte la experiencia de un círculo de autorreflexión, que se desarrolló con el grupo de investigación Indagar, de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana. Este ejercicio de autoconciencia²¹ se dio a partir de los planteamientos antes expuestos. Es necesario mencionar que esta metodología de trabajo busca, por un lado, involucrar a las investigadoras, su propio lugar de enunciación, así como el de su comunidad académica en un proceso de inmersión de la experiencia, con la intención de buscar espacios de transformación de las prácticas desarrolladas como investigadores y formadores en investigación. Es en este

²¹Los círculos de autoconciencia han sido propuestos desde las metodologías de investigación/acción feminista. Al respecto ver: *Nociones comunes experiencias y ensayos entre investigación y militancia*, de Marta Malo.

doble juego donde se construye el hacer y el estar, y es ahí donde se busca exponer las experiencias de vida que se encuentran en un lugar común.

Partimos de reconocer los procesos de formación en los que hemos sido instituidos como sujetos de la educación, desde la formación básica donde el disciplinamiento de los cuerpos está marcado por la norma, la regulación, el control. La gimnasia, la formación para las celebraciones patrias con los símbolos de la nación, el pupitre, el cuaderno, la evaluación, se constituyen en imágenes que recuerdan nuestro camino de disciplinamiento, nuestro camino de formación como sujetos escolarizados.

La escuela como primer escenario abordado, muestra un ejercicio efectivo de manipulación del cuerpo y el pensamiento, donde la educación tradicional restringe la creatividad, la imaginación y privilegia la repetición y la obediencia. Aparece aquí una primera línea en este recorrido de autorreconocimiento, en el que la escolarización señala la alienación del sujeto educado. El ejercicio invitó a reflexionar sobre las normas, los estándares y paradigmas de la educación. Este momento está caracterizado por la

rigidez, la exactitud, la precisión. Como menciona uno de los participantes: “si no se hacía en este sentido, se presentaban problemas, la disciplina y lo homogéneo para actuar todos de la misma manera, a pesar de no pensar de la misma manera”²².

El círculo de reflexión planteó la representación gráfica de este período escolar buscando dejar plasmada la frontera que marcan los muros escolares: el adentro y el afuera de la escuela. Las diferencias, las singularidades de cada uno, en el vínculo con un territorio específico, en el vínculo de una historia familiar, son borradas cuando se cruzan los muros escolares; la uniformidad es característica de este espacio escolar. Sin embargo, en el extramuro, otros espacios vitales continúan latiendo, incluso en la posibilidad de trasgredir los horarios, las responsabilidades y buscar en el encuentro con otros, en el encuentro con la complicidad, con la amistad, las posibilidades de la libertad. La pretensión de control, de disciplinamiento, nunca es completa, está atravesada por la trasgresión, por la necesidad de reinención del sujeto, por la búsqueda de nuevas posibilidades.

²²Taller grupo Indagar 2017, memoria del trabajo de círculo de reflexión.

Un segundo momento de este ejercicio se concentró en el rol como maestros, lo que permitió la ubicación desde el actor del disciplinamiento, esto admite el reconocimiento tanto de la reproducción de los marcos formales, como la exploración de estrategias de enseñanza. Dos escenarios que parecieran distintos, pero que finalmente responden a un lugar común como sujetos formados para el trabajo. Como fue señalado “la satisfacción con el trabajo, la construcción de su familia y propiedades” hacen parte del proyecto de vida dibujado desde la escuela, en el deber ser de un individuo que responde a los requerimientos sociales de producción y reproducción. La institución escolar ya no solo de formación básica y media, sino también universitaria, se establece como lugar de formación para el trabajo, dinámica donde la producción del conocimiento se transforma en el requerido currículo diseñado como mecanismo de adiestramiento en un tipo de profesión que responde a marcos disciplinares concretos. Aquí nos reconocemos como reproductores de los mecanismos de disciplinamiento, pero a la vez, como docentes con capacidades creativas diversas. La ensoñación, la fantasía, el juego, todos hacen parte de las desviaciones posibles en el ejercicio

de la enseñanza, único espacio de libertad del maestro.

El reto es ubicar la escuela como un espacio de felicidad, con mayor apertura a la autonomía, dar forma a las propias concepciones, el reconocimiento de los aportes a la práctica de enseñanza. Escenarios de aprendizaje de felicidad, desde el mismo maestro, como pretexto para el encuentro, a pesar de todas las capacitaciones y formaciones²³.

Finalmente, el ejercicio concluye invitando a los docentes a imaginar las desviaciones dentro de los procesos investigativos y en la formación en la investigación. Desviaciones que buscaron vincular el contexto particular de la región, la diversidad de los territorios y el compromiso del sujeto investigador con los problemas sociales presentes. En este juego de formalización del cuerpo y del conocimiento, la investigación, las preguntas formuladas como estudiantes o como docentes investigadores parecieran ser el único resquicio para la creación, no totalmente suelto, no totalmente libre, pero sí como lugar incompleto, contradictorio y con fisuras.

²³Taller grupo Indagar 2017, memoria del trabajo de círculo de reflexión.

Los marcos metodológicos que caracterizan una investigación como expresión de uno u otro paradigma, finalmente terminan deformados en la puesta en escena de una pregunta, de una práctica de encuentro con el lugar. Escenario complejo marcado por una historia, por un territorio, marcado por una singularidad que puede adquirir voz activa en la investigación o que puede ser acallada en la rigidez de un formato que termina anulando la posibilidad creativa. En este sentido, reconocemos que es en tensión con la escuela, con las instituciones educativas en general, donde se produce la posibilidad de desviación de los procesos de construcción de conocimiento, pero a su vez de corporalidades, no normadas y controladas por las instituciones. Es en la posición política del sujeto frente al lugar signado social y culturalmente donde el compromiso, la apuesta por una transformación social, vinculan el sentido de la investigación, sembrada en epistemologías críticas, sureñas que defiendan la vida, el territorio, en su capacidad de ensoñación, de fantasía, de juego, en su posibilidad creativa de conocer y pensar.

Referencias

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de Saberes. En J. Saavedra (ed.), *Educación superior, interculturalidad y descolonización* (pp.291-307). La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.
- Chomsky, N. (2014). El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación. Recuperado de: <http://sociologos.com/2014/03/13/noam-chomsky-el-trabajo-academico-el-asalto-neoliberal-a-las-universidades-y-como-deberia-ser-la-educacion/>
- De Sousa, B. (2009b). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En L. Olivé, B. De Sousa, C. Salazar, L. Antezana, W. Navia, L. Tapia, *Pluralismo epistemológico* (pp.31-84). Bolivia: Muela de Diablo Editores, Comuna, Clacso, Cides Umsa.
- De Sousa, B. (2009a). *Una epistemología del sur*. México: Clacso, Siglo XXI.
- De Sousa, B. (2011). Introducción: las epistemologías del sur. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la tierra: luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11-32.
- Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (2), 425- 433.
- Malo, M. (2004). *Nociones comunes experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños.
- Wallerstein, I, (1995). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian*. México: Siglo XXI.

Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Recuperado de: https://www.academia.edu/14214587/Pensar_Te%C3%B3rico_y_Pensar_Epist%C3%A9mico_Los_retos_de_las_Ciencias_Sociales_Latinoamericanas._Hugo_Zemelman

*Formación investigativa
y estilos de enseñanza
en la universidad*



Formación investigativa y estilos de enseñanza en la universidad²⁴

**Gloria Clemencia Valencia González²⁵
Gloria del Carmen Tobón Vásquez²⁶**

Introducción

Las instituciones de educación superior (IES) están cada vez más ocupadas en analizar e interpretar los contextos actuales, permeados por las diferentes globalizaciones: económicas, sociales y tecnológicas. No han sido ajenas al posicionamiento estratégico del conocimiento y la innovación, con sus implicaciones en los procesos educativos,

²⁴El presente texto es resultado de la investigación “¿Cómo hacemos lo que hacemos en investigación?”, inscrito en el Centro de Investigaciones de la Universidad de Manizales (CIUM).

²⁵Fonoaudióloga. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Doctora en Política Educativa. Docente e investigadora en diversas universidades colombianas. Investigadora en Educación, Democracia y Desarrollo Humano. Coordinadora del Nodo Colombia de la Red Latinoamericana de Metodología de la Investigación (RedMet), en el marco de cual se realizó el presente proyecto.

²⁶Psicóloga. Especialista en Docencia Universitaria. Maestría en Educación. Estudiante del Doctorado en Pensamiento Complejo. Multiversidad Mundo Real: Edgar Morin. Docente Universidad de Manizales - Colombia. Investigadora en Psicología Educativa, Cognición y Educación.

en el acceso a los tipos de conocimiento que circulan (Amaya y Cuellar 2016) y en las formas de enseñanza- aprendizaje de los sujetos que le dan sentido a su quehacer.

Con base en lo anterior, se espera que las instituciones de educación superior orienten sus esfuerzos y recursos hacia la producción de conocimiento derivado de la investigación y la práctica docente. De esta forma, la expectativa se orienta a generar nuevas respuestas y soluciones que permitan enfrentar los escenarios educativos emergentes, conocer las influencias de estos en los diferentes programas; en el caso de este estudio, identificar como afecta a la formación investigativa y a la enseñanza de la investigación en posgrados. Así mismo, a los sujetos investigadores enseñantes y aprendientes en su formación como educadores reflexivos, con actitud abierta a la crítica para reaprender, reorganizar los conocimientos y las prácticas investigativas a partir de la toma de conciencia e interpretación de la propia experiencia para configurarla (Mir, 2001; Stenhouse, 1985; Schön, 1992; Monereo, 1991). La conciencia permite a los docentes estar alertas, autovigilantes de sus comportamientos, acciones y estilos de enseñanza usados en el aula.

La capacidad de autorreflexión del docente sobre su acción formativa en la investigación posgradual es fundamental en el logro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación.

En este marco de reflexión se pone en evidencia la necesidad de que los docentes adquieran y desarrollen herramientas y estrategias que medien entre las prácticas y los procesos reflexivos, integrándolas en la enseñanza de la investigación para obtener una auto comprensión de su accionar en el aula mediante la puesta en práctica de sus estilos de enseñanza. Dichos estilos configuran un constructo sobre el que diferentes autores han planteado múltiples modelos teóricos (Lozano, 2001; Grasha, 2002; Gallardo y Ferreras, 2005; Martín, 2005; Camargo y Hederich, 2007; Martínez, 2009).

Con frecuencia los docentes se preocupan por adquirir dominios técnicos, usar metodologías innovadoras, pero es infrecuente que se detengan y se pregunten ¿por qué enseñan?, ¿cómo lo hacen?, ¿por qué prefieren determinadas actividades y estrategias de enseñanza?, ¿cómo aprenden sus estudiantes?, ¿cómo enseñan a investigar?, ¿cómo aprenden a investigar quienes lo hacen?, ¿qué

implicaciones tienen sus estrategias de enseñanza en la formación investigativa?

Desde las anteriores preguntas, se ha desarrollado este trabajo orientado a reflexionar la enseñanza de la investigación desde las prácticas docentes en la relación de lecturas sobre ella (las prácticas) y sus estilos de enseñanza.

La formación investigativa

Gadamer (1991) indica que “la formación designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p.37). Por su parte, Restrepo (2003) precisa que la formación suele comprenderse como “dar forma (...) estructurar algo a lo largo de un proceso” (p.202). Podría plantearse que ese modo específicamente humano del que habla el autor citado es un proceso o procesos que pueden tener múltiples configuraciones, direcciones, intencionalidades y perspectivas. Por lo tanto, la formación es un asunto que trasciende la educación institucional para inscribirse en los ámbitos de la cultura y la sociedad.

El mismo Restrepo (2003) indica que la investigación universitaria se entiende

como “un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, proceso caracterizado por la creación del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la autocrítica y por la validación y juicio crítico de pares” (p.196).

Por su parte, Moreno et al. (2003) indican que es una formación con diversos alcances dado que hay diferencia entre formar *en* (términos de los contenidos), *por* (según los apoyos al sujeto aprendiente) y *para* (la investigación como profesión) la investigación. En diálogo con Sánchez y otros, Rojas y Aguirre (2015) señalan que en el pregrado las instituciones forman *en* y *por* la investigación. Queda entonces asumir que, en el posgrado, ámbito de interés de esta investigación, la formación investigativa es *para*, es decir, orientada a la profesión y oficio de investigar.

En este sentido, la formación investigativa hace referencia al proceso académico que, con diversos grados de sistematicidad, facilita la elaboración de visiones de mundo en relación con el conocimiento, orientada al desarrollo de actitudes, aptitudes, habilidades, capacidades y competencias para la realización de una actividad humana denominada investigación.

Comprendida así, la formación investigativa pasa por procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación institucionalizada. No significa ello que la formación investigativa sea exclusiva de este tipo de educación. Es claro que, en el ejercicio mismo de la profesión de investigador, la formación continúa. Dado que la educación posgradual es institucionalizada, la enseñanza y el aprendizaje intencionados están naturalmente asociados a ella.

Cualquiera que sea el modelo de enseñanza que se adopte para la formación investigativa, moderna (Flores, 1998) o posmoderna (Aiello, 2004)²⁷, esta enseñanza se rige por intencionalidad, organización, selección y jerarquización de contenidos, así como por didácticas

²⁷En diálogo con Flores, Aldana (2008) sintetiza la enseñanza desde la postura moderna como sustentada en el positivismo, orientada a la fijación y control de objetivos instruccionales. Mientras que la enseñanza posmoderna, en su diálogo con Aiello (2004) indica que se orienta hacia los procesos en la búsqueda de soluciones y alternativas diferentes, asociadas a la flexibilidad, problematización, la integralidad y no a la linealidad en la organización del conocimiento en perspectiva inter y transdisciplinaria, la contextualización y la incorporación del sujeto que aprende mientras enseña y viceversa. Los rasgos compartidos de intencionalidad, organización, selección y jerarquización de contenidos indican una condición de sistematicidad propia de la educación

y modos específicos, seleccionados y desplegados por el docente para enseñar la naturaleza y desarrollo de la investigación, orientándola a la formación investigativa de los sujetos y vinculada a formas de comprender el método (s) de investigación.

El tránsito del investigador en la investigación

Hace ya más de una década, el experto fenomenólogo colombiano Germán Vargas Guillén (2006) caracterizaba los modos de los sujetos relacionarse con el método en tres categorías no teóricas, aunque sí muy ilustrativas: “el vendedor de trajes”, el “aplicador de modelos epistemológicos” y “el vendedor de las cosas mismas”. En retrospectiva, parece que la experiencia de la mayoría de los investigadores ha tenido que ver con cada una de ellas, o al menos con algunas (de las categorías no teóricas), sobre todo en lo relacionado con la formación inicial en investigación, asociada a la realización de los trabajos para la obtención de títulos profesionales y, en parte, de maestría.

De algún modo, la incursión en la investigación pasó por la demanda y institucionalizada, que se adapta a enfoques distintos.

el modelo de dominar manuales de investigación y aprender a derivar de ellos el método que mejor encajara con el problema. El método devenía en una ‘caja de herramientas’ cuyo vínculo con las discusiones epistemológicas era escaso. Aunque se leyera e incursionara en la epistemología, en algún momento del proceso, los vínculos entre ella (la epistemología), la metodología y la historia de la ciencia, no necesariamente orientaban, de modo explícito, el que hacer investigativo. Era claro que el método se vinculaba con el problema, el asunto es que la fuerza estaba centrada en encontrar la herramienta metodológica más propicia para resolverlo. De modo relativamente implícito, el éxito de la formación en investigación y del trabajo investigativo estaba en aprender a ser un buen “vendedor de trajes”.

Con los crecientes intereses personales por la investigación, la incursión en procesos de formación avanzada y la multiplicación de interrogantes relacionados con la comprensión de modos de adentrarse en la cantidad y en la cualidad de los fenómenos estudiados, muchos investigadores movilizan el esfuerzo, la decisión y la acción de incrementar sus niveles de especialización y transitar entre la teoría y la práctica de la investigación.

En unos casos con la convicción, un tanto ingenua, de que la investigación denominada cuantitativa o cualitativa, en genérico, podría resolver prácticamente todos los problemas planteados y, en esa medida, parece ser que se desarrolla investigación en un cierto forzamiento de la realidad y del método. En otros casos, a partir de reconocer las restricciones de las perspectivas cuantitativa o cualitativa, *per se*, y el cuestionamiento de si sus métodos y operaciones derivadas se ajustaban o no a los temas de investigación trabajados; se procuraba cierto ajuste de la realidad para que el método apareciera pertinente. Aparece aquí una cierta cercanía con aquello del aplicador de modelos epistemológicos.

Durante el tránsito entre modos diversos de relacionarse con el conocimiento y de trabajar con él, dentro y fuera de procesos formativos, puede darse el giro hacia el esfuerzo por posicionarse como expertos en los problemas, a partir de reconocer diversidad de enfoques y de métodos en diálogo con teóricos, metodólogos, y epistemólogos 'vendedor (es) de las cosas mismas', diría Vargas Guillén (2006). De tal modo, que la amplitud y profundidad en el dominio del problema favorecen la experticia, en elaboración permanente, asociada al tránsito entre los métodos y las metodologías.

La formación de investigadores en la comprensión de problemas humanos y sociales deviene en oportunidad para favorecer el pensamiento y la creación como formas de comprensión y transformación de los sujetos y sus colectivos. La educación como fenómeno social y ámbito de estudio e indagación en programas de pregrado y posgrado, además de no ser ajena a las discusiones antes señaladas, le corresponde adentrarse en su análisis, establecer diálogos que permitan dar cuenta de los alcances de la formación investigativa que trabaja.

Atendiendo a la premisa según la cual los docentes desarrollan modos de enseñanza específicos para su práctica y que ello tiene relación con la formación investigativa, para los intereses de este trabajo, se abordaron los estilos de enseñanza partiendo de la conjetura que podrían ser indicadores de maneras particulares de desplegar la formación investigativa.

Los estilos de enseñanza

Los estilos de enseñanza poseen múltiples y polisémicas acepciones, cada una relacionada con la perspectiva de aprendizaje y de enseñanza que el docente conserve; así como su

perspectiva pedagógica, en este caso la del docente investigador. En tal sentido, Camargo y Hederich (2007) exponen que los estilos de enseñanza son la forma específica de enseñar de acuerdo con la tendencia de los profesores a expresarse en la labor formativa, en la manera de organizar y planificar las actividades, en la forma de evaluar los aprendizajes y de interactuar con sus estudiantes, de modos particulares. Por tanto, el estilo de enseñanza incide en los aprendizajes de los estudiantes, en la medida que la actuación del docente se relaciona con su deseo y voluntad de saber.

De otro lado, existen variables que se asocian a los estilos de enseñanza, entre ellas se encuentran las variables relacionadas con la personalidad del docente, con el comportamiento del docente, con el conocimiento que los docentes poseen acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Además, de acuerdo con Lozano (2001), se plantean principios que rigen a los estilos de enseñanza, entre ellos se encuentran: los estilos son preferencias en el uso de habilidades, pero no son habilidades en sí mismas; los docentes tienen patrones o perfiles de estilos, no de uno solo, ya que son variables de acuerdo con las situaciones y las tareas. Con relación a sus perfiles estilísticos de enseñanza, los

docentes, recurren a múltiples estrategias para desarrollar los contenidos programáticos de sus asignaturas, los cuales pueden verse afectados por la limitación en los tiempos académicos de la institución para el desarrollo de estos, por estructuras curriculares poco flexibles y por los hábitos de los docentes relacionados con la enseñanza.

Los hábitos de los docentes, relacionados con la manera de impartir las clases, son difíciles de modificar, afirma Ballenilla (1992), lo que implica la reflexión y contextualización de sus hábitos docentes para reconocerlos y analizarlos en la esfera de las clases. Muchos de ellos consideran que hay una única manera de enseñar y que lo más importante son los contenidos de una asignatura, organizando la actividad del curso en una consecución de temáticas desarrolladas en un determinado tiempo. En el caso de la enseñanza de los docentes investigadores, pocos hacen conciencia de su estilo, pues están más preocupados por el modelo teórico y diseño investigativo implementado en la investigación, que en la manera como enseñan a investigar.

¿Cómo clasificar los estilos de enseñanza?

Los estilos de enseñanza han sido más investigados que conceptualizados por la polisémica acepción que poseen. Por

tanto, su clasificación depende del lente con el que se realice el acercamiento conceptual a ellos. Partiendo de la conceptualización de estilos de enseñanza que hace Martínez (2007), quién los relaciona con los estilos de aprendizaje propuestos por Alonso, Gallego y Honey (1994), donde se catalogan los estilos de enseñanza: abierto, formal, estructurado y funcional.

Estilo de enseñanza abierto

Docentes que con sus comportamientos y prácticas pedagógicas benefician a los estudiantes con altas preferencias de aprendizaje activo. Proponen nuevos contenidos programáticos, no siguen de manera formal el plan de estudios y sus contenidos. Procuran actividades y estrategias novedosas, originales y relacionadas directamente con los contextos reales en donde puedan ser aplicadas. Diseñan espacios y climas para la cooperación y el trabajo en equipo, que susciten la discusión, el debate y las ideas divergentes. Los tiempos, evaluaciones y tipos de actividad se caracterizan por ser cortos, no lineales, abiertos y variados (Martínez, 2007).

Estilo de enseñanza formal

Docentes que sus comportamientos de enseñanza posibilitan los estilos de aprendizaje de los estudiantes altamente reflexivos; planifican con cuidado y detalle los contenidos programáticos de sus asignaturas, no les gusta la improvisación ni los desvíos de los programas presentados. Muestran interés por los estudiantes reflexivos ordenados y metódicos, prefieren el trabajo individual frente al grupal, con roles y funciones definidos en donde los estudiantes conozcan los pasos y protocolos a seguir. Los tiempos para la evaluación y profundización temática los preparan con exhaustividad y antelación; las preguntas de los exámenes tienden a ser largas, ordenadas, detalladas y con respuestas cerradas, valorando la exactitud, el orden y los aciertos (Martínez, 2007).

Estilo de enseñanza estructurado

Docentes que favorecen con sus comportamientos a los estudiantes de estilos de aprendizaje teórico. Le conceden mucha importancia a la planificación y hacen énfasis en la presentación, coherencia y estructuración. Los contenidos programáticos son desarrollados mediante un hilo

conceptual y teórico de manera articulada y sistemática. Las actividades que prepara son de carácter complejo, procurando fortalecer los procesos de pensamiento de sus estudiantes: relaciones, asociaciones, construcción de hipótesis, inferencias, demostraciones; son ejemplos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dinamizados en el aula con sus estudiantes. La evaluación se orienta a la argumentación y sustentación por parte de los estudiantes (Martínez, 2007).

Estilo de enseñanza funcional

Docentes que con sus comportamientos de enseñanza motivan los estilos de aprendizaje pragmático en sus estudiantes. Estando de acuerdo con la planificación de las tareas, hacen énfasis en la viabilidad y practicidad de estas; valoran más la práctica que la teoría, por ello no usan mucho tiempo de la clase en exposiciones magistrales, supliéndolas por trabajos prácticos y análisis de experiencias; por lo general ejemplifican los conceptos que enseñan y acuden al contraste permanente con la realidad y la vida cotidiana. Tienen preferencia por el trabajo en equipo, dando instrucciones claras y precisas para la ejecución de la tarea y así, evitar los errores. Reconocen los desempeños acertados

de sus estudiantes y los incentivan. En las evaluaciones recurren más a ejercicios prácticos, estudios de caso, valorando más el resultado que el proceso (Martínez, 2007).

Metodología

De acuerdo con los objetivos propuestos se planteó un diálogo complementario entre metódicas, mediante un diseño de investigación crítico-complejo, donde el investigador combina estrategias, técnicas, enfoques, conceptos y lenguajes cuantitativos y cualitativos a través de una indagación convergente en donde se procura la triangulación metodológica entre instrumentos, técnicas y demás estrategias utilizadas para el análisis de la información recabada.

El principio de la investigación compleja de complementariedad (convergencia y articulación), de los enfoques metodológicos, permite advertir -en el segundo momento investigativo- la utilización de una técnica descriptiva cuantitativa, como es el cuestionario de estilos de enseñanza (CEE). Esto implica el entrelazamiento de perspectivas metodológicas para la realización de la investigación. El diseño usado contempla tres momentos, los que, por cronología en

el estudio, se han definido como momento I, momento II. El momento I responde a un enfoque cualitativo y el momento II responde a un enfoque cuantitativo. Estos momentos se articulan y se triangulan para el análisis e interpretación de la información. Cada uno de ellos se describe a continuación:

Momento I. Enfoque cuantitativo, método descriptivo

Este momento condujo a la utilización del método descriptivo. Hernández, Fernández y Baptista (2003) afirman que los estudios descriptivos “[...] buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis” (p.117). El docente universitario investigador posee unas características propias para la puesta en escena de sus estilos de enseñanza, las cuales determinan las dinámicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y los criterios de enseñabilidad de su saber y quehacer de la investigación. Para ello se implementaron técnicas descriptivas cuantitativas de alcance correlacional, en la obtención de la información con el CEE, propuesto por Martínez (2007).

Para este momento, enfoque cuantitativo, método descriptivo, se realizó una muestra por conveniencia de los docentes. Este muestreo intencional hace parte de los llamados muestreos no probabilísticos, derivados de la investigación cuantitativa. La estrategia empleada fue una batería estandarizada: CEE -validado por Martínez Geijo (2007), sustentado en los estilos de aprendizaje de Alonso et al. (1994), diseñado para conocer el perfil de estilos de enseñanza de los docentes. El CEE posee un protocolo de 80 proposiciones cerradas, que se responden con (SÍ), si está de acuerdo; y con (NO), si está en desacuerdo. No existen respuestas correctas o incorrectas y se clasifican cuatro estilos de enseñanza: funcional, abierto, formal y estructurado. El interés se centró en recolectar, por medio del cuestionario, las percepciones, estilos, métodos y modos de actuación en la enseñanza de posgrados de 50 docentes que enseñan investigación en las universidades públicas y privadas de la ciudad de Manizales.

Momento II. Enfoque cualitativo, método hermenéutico crítico

El momento II se desarrolló desde el método hermenéutico crítico. El primero, de acuerdo con Patton (citado por Merino,

1995) posee características generales tales como: contextualización, flexibilidad del diseño a partir de los datos empíricos, observación, análisis e interpretación de los fenómenos desde la cercanía/empática de los sujetos, estableciendo una relación intersubjetiva entre el objeto investigado y el sujeto investigador.

El diseño hermenéutico utilizado en esta investigación permitió comprender en profundidad los sentidos del discurso de los docentes investigadores entrevistados sobre sus prácticas formativas en investigación en el posgrado, en las diferentes facultades y programas de las universidades participantes en el estudio. Este diseño está orientado al descubrimiento de los discursos y narrativas que sustentan el desarrollo de las prácticas formativas en investigación en el aula, en la manera de un saber pedagógico que se expresa a través de los procesos de enseñanza, desde ámbitos institucionales, culturales y sociales.

Este momento hermenéutico crítico, apoyado en Gadamer (2001), se trabajó sobre la identificación de las prácticas docentes traducidas en un texto con la intención de contrastar, comentar, argumentar y comprender dichas

prácticas. Este método se vincula al diálogo y la reflexión de los investigadores y los participantes desde la polifonía de sus voces, con la intención de conocer sus prácticas investigativas. Se especifican tres momentos en la interpretación comprensiva: la lectura auto reflexiva, la escucha del otro y el diálogo generativo.

Por tanto, la lectura auto reflexiva permitió conocer desde la palabra de los docentes investigadores sus concepciones, acciones, motivaciones intencionalidades y percepciones sobre su quehacer como enseñantes de la investigación; la escucha del otro, que prepara para la atención activa en el acto de atender y estar presente para el otro. El diálogo auto reflexivo/generativo, desde una postura hermenéutica-crítica, es un dispositivo de la subjetividad que concibe la realidad como dinámica y mutable, de la cual se derivan soluciones metodológicas, aplicadas al análisis, descripción, comprensión, ilustración e interpretación de tramos tematizados de la realidad socioeducativa, en particular, como ya se ha dicho en esta investigación, en los discursos, narrativas y prácticas de los investigadores cuando enseñan a investigar.

Resultados y análisis de información

Resultados momento investigativo I

Basados en los hallazgos de esta investigación, se comparte con los pares, la comunidad científica y la comunidad académica en general el producto de los resultados, reflexiones e interpretaciones derivados de la misma.

Tabla 1.
Filiación Institucional

Universidad	Cantidad
Universidad Nacional de Colombia	2
Universidad de Manizales	24
Universidad Católica de Manizales	10
Universidad del Valle de Atemajac	1
Universidad de Caldas	11
N/E	2

Se aplicó el cuestionario a 50 docentes universitarios, que enseñan investigación (en asignaturas o como tutores-asesores de investigación), distribuidos como lo indica la tabla 1.

Tabla 2.
Título profesional

Área de conocimiento	Cantidad
Agronomía, Veterinaria y carreras afines	1
Bellas Artes	4
Ciencias de la Educación	8
Ciencias de la Salud	4
Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas	4
Economía, Administración, Contaduría y afines	3
Humanidades y Ciencias Humanas	18
Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines	4
Matemáticas y Ciencias Naturales	4

En la tabla 2 se observa que los docentes participantes en la investigación poseen una formación disciplinar en el campo de las ciencias educativas, humanas y sociales en mayor número (34); mientras que las ciencias de la salud, ciencias económicas, administrativas y contables, ciencias agrarias y ciencias naturales y exactas, en menor proporción. Dicho panorama indica que hay una muestra interdisciplinaria en cuanto a la formación profesional.

Formación posgradual

El mayor número de participantes (32) poseen formación en maestría y 12 de ellos, en doctorado (12)

Tabla 3.
Años de experiencia investigativa

Rango	Cantidad
1-5	9
5-10	16
0-15	10
15-20	7
20-25	4
25-30	3

El rango de experiencia es bastante amplio 35 a 5 años, lo que indica que los participantes, además de tener una formación investigativa posgradual, también son personas de larga trayectoria en la práctica investigativa y de enseñanza de la investigación.

Estilos de enseñanza de los docentes

En la investigación llevada a cabo se encontró que, aunque se contó con docentes muy experimentados (entre 20 y 35 años de experiencia), estos no conocían su estilo personal de enseñar. En

relación con los estilos de enseñanza se observa que el 36% (18) de los docentes tienen predominancia moderada -alta y muy alta, por un estilo de enseñanza *abierto*; 26% (13) por un estilo de enseñanza *estructurado*; 12% (6) por un estilo de enseñanza *formal*; 12% (6) por un estilo de enseñanza *funcional*; y 14% (7) poseen estilos de enseñanza *mixtos*, equivalentes en su preferencia. Se coincide con Pinelo (2008), quien afirma que el estilo preferente de los docentes condiciona las relaciones pedagógicas, los lenguajes, las didácticas y las estrategias usadas en el acto educativo, y a la vez que influye en el estilo de aprendizaje de sus estudiantes.

Los docentes con estilo de enseñanza *formal* y *estructurado* procuran en sus estudiantes el aprendizaje profundo y el análisis crítico de los nuevos conocimientos que se enfocan a articular complejamente a lo ya sabido, favoreciendo de esta manera las comprensiones de una mente dispuesta, apta para organizar los conocimientos y, orientada a evitar la acumulación sin sentido de los saberes (Morin, 1999). En consecuencia, se orienta a evitar la enciclopedización de los saberes que desvía procesos cognoscentes del pensamiento relacional creativo/crítico.

Los docentes con estilo de enseñanza *funcional* aplican estrategias prácticas, realistas y concretas. Si bien organizan y planifican los contenidos programáticos de sus clases, ponen acento en la variabilidad (inestabilidad, movilidad, mutabilidad), funcionalidad (práctico, útil) y operatividad (aplicable y manipulable) de las mismas. Se orienta de predominante a supuestos metodológicos para los procedimientos prácticos y con en menor grado a construir supuestos teóricos congruentes y sistemáticos, valorando más el resultado que los procesos y comprensiones en relación con el conocimiento obtenido.

Con los estudiantes, dan instrucciones precisas frente a la utilidad de la tarea y los orientan a evitar el error con la ciega ilusión de obtener certezas en los conocimientos adquiridos, desconociendo “las disposiciones, imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer” (Morin, 1999, p.1). En esta línea de estilo enseñanza, el conocimiento es considerado un instrumento sin que sea necesario reconocer la naturaleza epistemológica, ontológica o ética del mismo.

Martínez (2007) señala que los docentes con estilo de enseñanza *abierto*, usualmente se proponen nuevos contenidos, aunque no estén incluidos en los contenidos programáticos, lo que significa que no se ajustan rigurosamente a la planificación. Las temáticas giran en torno a problemas reales de la vida cotidiana y de su propia experiencia, animándolos a la búsqueda de la originalidad en la realización de las tareas y en la solución de problemas. Para docentes con este estilo de enseñanza, la pausa y la rutina les es extraña y con frecuencia cambian sus estrategias metodológicas. Hacen del aula un espacio para la dramaturgia, la espontaneidad y la improvisación de los saberes. Los docentes con este estilo de enseñanza procuran estar bien informados y actualizados en casi todos los campos, pero no se interesan por los supuestos epistemológicos de su enseñanza ni de los conocimientos. Son activos, creativos, improvisadores, innovadores, flexibles y espontáneos (Alonso et al., 1994). Sus esfuerzos en la enseñanza, como ocurre con los docentes funcionales, son enfocados a las metodologías y estrategias pedagógicas más activas y alternativas.

La investigación realizada permitió reconocer los estilos de enseñanza de los docentes participantes, resaltando que no hay un único estilo de enseñanza docente (estilos mixtos); que coexisten con los demás estilos. Muestra la riqueza diversa en el modo de enseñar y sus efectos en la manera de favorecer los aprendizajes de los estudiantes. Aunque conocer los estilos de enseñanza (por parte del docente) facilita la pertinencia del planteamiento del acto de enseñanza en congruencia con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, en los hallazgos de esta investigación, los estilos de enseñanza no parecen marcar una diferencia significativa en la enseñanza misma de la investigación.

Resultados momento investigativo II

La sistematización y lectura reflexiva de las entrevistas realizadas en el momento II, permitió identificar que los docentes despliegan la formación investigativa en general y la enseñanza de la investigación en particular, a partir de supuestos, dimensiones que dan por sentadas como necesarias, para realizar un trabajo cualificado y que la combinación de rasgos al interior de cada uno, así como la combinación entre ellos garantiza la formación que ellos consideran como

válida y pertinente. Los supuestos son: metodológicos; ético-político-estéticos y epistemológicos.

Lo anterior coloca en primer plano la necesidad de una concepción compleja para realizar conexiones y rupturas sobre el fenómeno estudiado. Este abordaje integrador permite una interpretación más cercana a los discursos de los investigadores indagados y posibilita el análisis de estos, vinculando técnicas, instrumentos y estrategias, que viabilizan una perspectiva de comprensión en la praxis de la enseñanza de la investigación.

En consecuencia, presentamos tres redes semánticas elaboradas con base en los discursos de los docentes y articuladas a los supuestos generativos (metodológicos; ético-político-estéticos y epistemológicos) que permitieron configurar cadenas asociativas de comprensión; EE.

Supuestos metodológicos

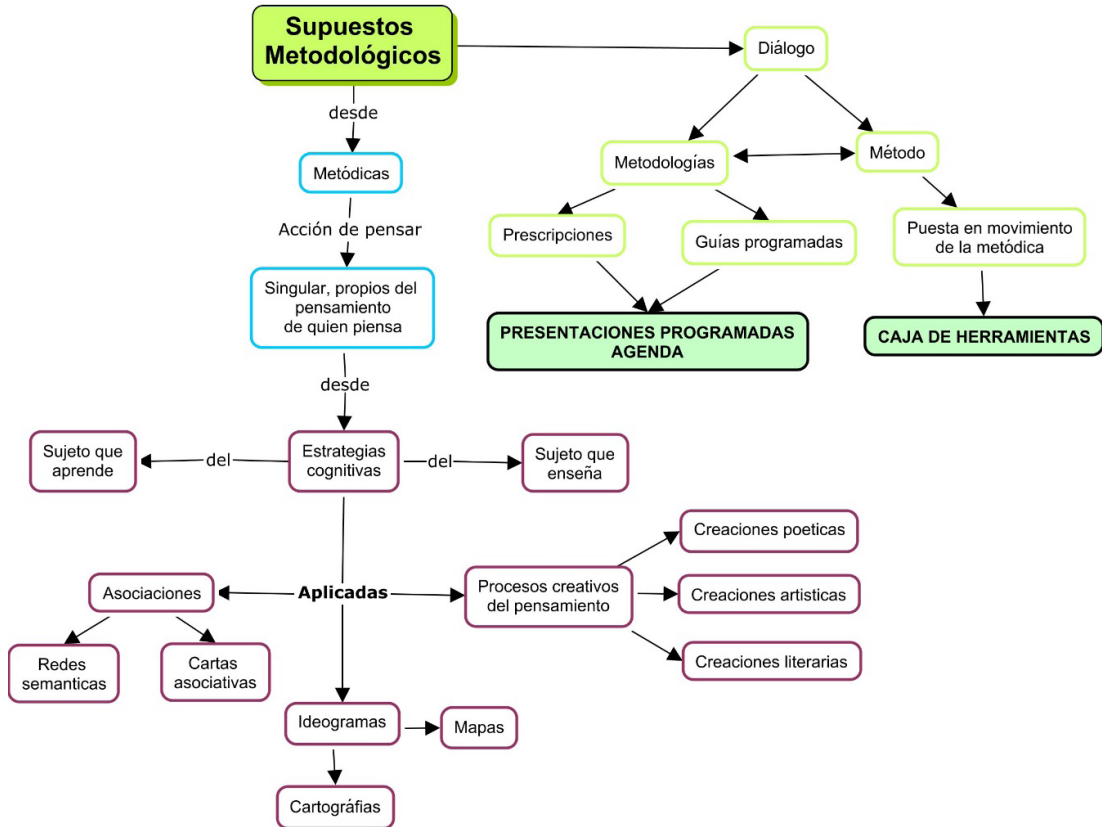


Figura 1. Supuestos metodológicos

Desde los supuestos metodológicos, los docentes entrevistados se mueven en dos formas de hacer investigación y enseñar a investigar. La primera como una guía programada, ordenada por pasos prescritos, fundamentados en una perspectiva metodológica positivista, determinada por técnicas y actividades dispuestas en una caja de herramientas para llevar a cabo la construcción de conocimiento que conduce al investigador a la resolución del problema de investigación. Desde esta óptica, se programan cronológicamente etapas o fases, que sirvan de guía preestablecida, para que el investigador responda a los objetivos propuestos en una determinada investigación.

En tal sentido, Damiani (1997) plantea que, una metodología es todo procedimiento en donde se aplica un orden secuencial y racional para la obtención de un determinado objetivo de investigación. Así pues, los investigadores entrevistados desde esta arista epistémico-metodológica subordinan su praxis a un procedimiento lógico dependiente de un conjunto de reglas y patrones de pensamiento y acción, donde el sujeto investigador se posiciona frente al objeto estudiado.

En relación con la formación investigativa se encontró dominio técnico de la metodología y su aplicación en pertinencia a la naturaleza de la investigación y al tipo de diseño metodológico. Lo anterior coincide con los resultados encontrados en la literatura, en donde los cursos de metodología de la investigación presentan la tendencia a transmitir los métodos de investigación, en particular, los métodos de investigación predominante como ocurre con el método científico, más que formar en epistemología de la investigación y en actitudes investigativas. Además, dicha transmisión sobre qué enseñar, por lo general, se presenta fragmentada en el proceso mismo de la enseñanza, los estudiantes van aprendiendo las partes de un determinado diseño metodológico y, de la misma forma, son calificadas en los procesos evaluativos, sin comprensiones de su integración en un todo con sentido y significado para quienes aprenden e investigan investigando.

La segunda forma de moverse en lo metodológico de la investigación en los docentes entrevistados es desde la metódica, en donde el investigador mediante la acción de pensar-se traza en su recorrido investigativo sus propios caminos técnicos y metódicos. Desde el pensamiento complejo, el método

es definido en función de estrategias y programas; para Morin (1999) la *estrategia* se "...produce durante la acción, modificando, conforme al surgimiento de los acontecimientos o a la recepción de la información deseada" (p.78). La metódica la configura el investigador implicado, aquel que piensa desde la singularidad de su capacidad de conocer, enseñar y aprender, y que se enfrenta al desafío de una reorganización cognitiva, que propicia el interjuego complementario entre la metodología como prescripción y el método como innovación.

Las estrategias son dispuestas por los docentes que enseñan y aprenden desde sus estilos particulares, desde sus procesos de pensamiento creativo y sus creaciones poéticas²⁸, artísticas, literarias y desde sus propias experiencias de enseñanza y aprendizaje que nacen de

²⁸Francisco Varela y Humberto Maturana han denominado a la organización que constituye a los sistemas vivos como autopoiesis. Los sistemas vivos son autopoieticos. ¿Pero esto qué quiere decir? Advierte Maturana: "Como sistemas autopoieticos moleculares, los sistemas vivos, y entre ellos nosotros, son sistemas estructuralmente determinados, y nada externo a ellos puede especificar o determinar qué cambios estructurales experimentan en una interacción; un agente externo, por lo tanto, puede solo provocar en un sistema vivo cambios estructurales determinados en su estructura. Esta condición de determinismo estructural significa

sus disposiciones, afectos y emociones desde donde ponen en práctica técnicas e instrumentos reconfiguradas por sus praxis.

En la metodología como metódica predomina en los investigadores participantes la ubicación del conocimiento en la experiencia vital del sujeto y su relación con los contextos sociales. Romo (1998) advierte que, lo que implica al investigador es lo que está en sintonía con lo que se sabe, lo que se quiere saber y lo que le gusta saber. En esta investigación, también se incluyen las disposiciones, motivaciones y vinculaciones que los aprendientes y enseñantes de investigación despliegan.

para nosotros seres humanos, que nada externo a nosotros puede determinar o especificar lo que pasa en nuestro interior, y que todo lo que sucede dentro de nosotros, sucede a cada instante determinado por nuestra dinámica estructural de ese instante, aun lo que llamamos experiencia estética" (Maturana, 1996, p.43). "La característica más peculiar de un sistema autopoietico es que se levanta por sus propios cordones, y se constituye como distinto del medio circundante a través de su propia dinámica, de tal manera que ambas cosas son inseparables" (Maturana y Varela, 1984, p.28). La vida como un proceso autopoietico es simultáneamente la vida como voluntad, deseo y emoción, la vida como el proyecto de realidad que cada uno es y construye de sí.

Los investigadores reflexionan sobre el uso de algunas técnicas en los contextos universitarios, haciendo énfasis en las técnicas interrogativas como la entrevista, la encuesta y algunas técnicas asociativas como las cartografías, las cartas asociativas y las redes semánticas; situando de manera relevante la relación entre investigador e investigado e interpretando las relaciones significativas entre ambos. El uso de las técnicas como estrategia pragmática de los investigadores, es asociada con la intención o propósito formativo y con orientación metodológica.

En consecuencia, la formación investigativa se orienta por la coherencia, la perspectiva teórica y el desarrollo metodológico en la línea de prever el impacto y visibilización de los resultados de la investigación, razón por la cual se considera clave una perspectiva estratégica de la investigación en la acción metodológica aplicada a la enseñanza. Lo anterior conduce a repensar la formación investigativa desde sus múltiples aristas, con el fin de adquirir un abordaje mucho más pertinente de las comprensiones sobre su enseñanza.

Supuestos ético – político – estético

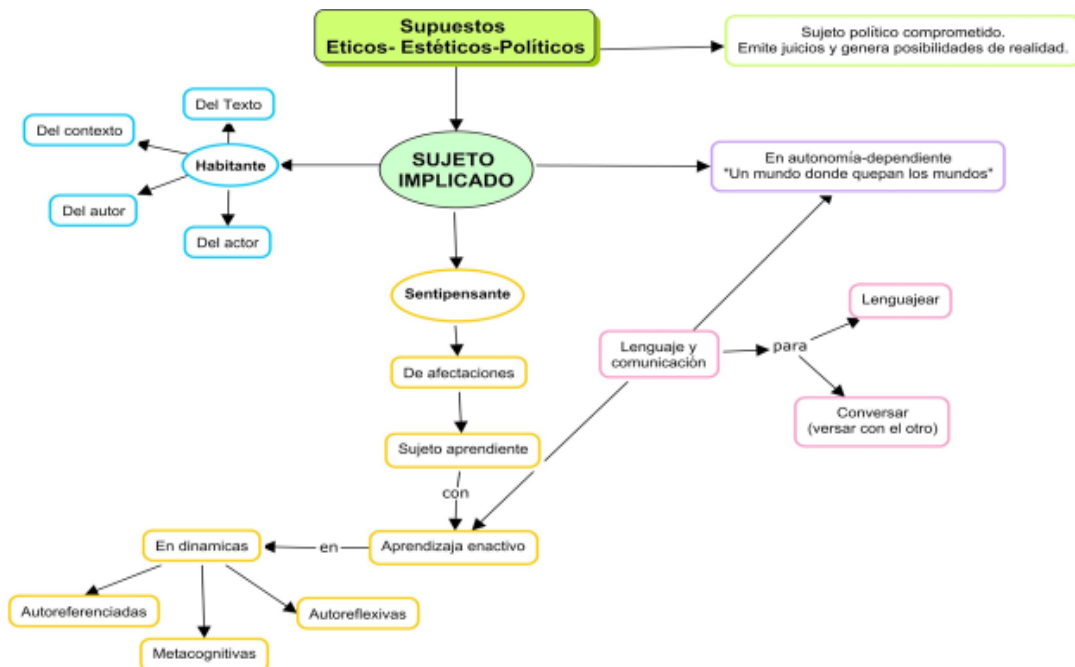


Figura 2. Supuestos ético – político – estético

El segundo grupo derivado de los discursos de los sujetos de investigación hace referencia a los supuestos ético-político-estéticos nuclearizados alrededor del sujeto implicado, en condición de sujeto comprometido en la generación

de realidades socio-históricas inmersas tanto en la enseñanza y el aprendizaje de la investigación, como en el despliegue de la investigación misma. El investigador implicado es un sujeto en conciencia de su vínculo con la humanidad y con

el tiempo presente. Su autonomía intelectual en movimiento dependiente propicia reflexión sobre las acciones y sus implicaciones en una relación poética y praxica. Esta última como determinante de la acción y la poética como anticipación creadora de la misma; en tanto red no lineal de movimientos rizomáticos.²⁹

Movimientos que orientan el tránsito por el conocimiento mediante la investigación enseñada y aprendida a través de la instrucción en teorías, métodos y epistemologías heredadas, hacia la habitancia del sujeto implicado y sentipensante en el contexto, en el texto, en el autor y en el actor mismo. Dicho sujeto como unidad compleja entre su identidad singular y su identidad común deviene *unitas multiple*.³⁰

²⁹El rizoma “procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección. Contrariamente al grafismo, al dibujo, a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas con líneas de fuga” (Deleuze y Guattari 2003, p.49).

³⁰Unitas múltiple, sujeto que en sí mismo es singular y diverso y tiene inscripto en sí, todas las dimensiones que marcan su humana condición. “La educación del futuro deberá velar por que la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad. Existe una unidad humana. Existe una diversidad humana. La

Por su naturaleza, el ser humano es a la vez biológico/psíquico/cultural/social/ético/estético/político. En suma: demens y sapiens.³¹ No obstante, la formalización de la investigación, como la conocemos en la contemporaneidad, escinde al sujeto orientándolo por una pedagogía bonsái,³²

unidad no está solamente en los rasgos biológicos de la especie homo sapiens. La diversidad no está solamente en los rasgos psicológicos, culturales y sociales del ser humano. Existe también una diversidad propiamente biológica en el seno de la unidad humana; no solo hay una unidad cerebral, sino mental, síquica, afectiva e intelectual. Además, las culturas y las sociedades más diversas tienen principios generadores u organizadores comunes. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano, es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno” (Morin, 1999, pp. 26-27).

³¹Demens sapiens “Así, el ser humano no solo vive de racionalidad y de técnica: se desgasta, se entrega, se dedica a las danzas, trances, mitos, magias, ritos; cree en las virtudes del sacrificio; vive a menudo para preparar su otra vida, más allá de la muerte. Por todas partes, una actividad técnica, práctica, intelectual, da testimonio de la inteligencia empírico-racional; igualmente por todas partes, las fiestas, ceremonias, cultos con sus posesiones, exaltaciones, despilfarros, «consumaciones», dan testimonio del homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens” (Morin, 1999, pp. 28-29).

³²Indica Quintar (2007): “la pedagogía bonsái es aquella que cuidadosa – y hasta amorosamente – va manipulando y mutilando la capacidad de pensar de

altamente funcionalista y productiva, tanto para la realización de la investigación como para enseñarla y aprenderla.

Por esta razón, hay que restaurarla (la unitas multiple) de tal manera que cada uno –desde donde esté– tome conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. Así, la condición humana tendría que ser objeto esencial de cualquier educación. (Morin, 1999, pp.37-48)

Para el caso que nos ocupa, la enseñanza y el aprendizaje de la investigación, se denota como camino para comprender la ética de condición humana y sus relaciones desde una anthropoética para un conocimiento integrado en despliegue desde un sujeto potente. De acuerdo con Zemelman (2002), los sujetos poseen límites dados y, a la vez, poseen potencialidades con

los sujetos en nombre de la teoría de lo explicativo y las verdades, que como sistema de creencia, recrean mundos a-historizados donde los sujetos terminan siendo: “bonsái” mínimos, cuando podrían haber sido grandes y expandidos, con una función puramente estética y funcional a un orden que otros dan; el bonsái es tan maleable que se puede sacar y poner en cualquier lugar, donde quede mejor y mejor sirva al contexto” (p.18).

las que supera sus propios límites de pensamiento, manifiestas en la capacidad de resignificación del presente.

En síntesis, unas actitudes responsables por la comprensión humana incluyen, de alguna manera, la preocupación por el otro, el cual se convierte, en términos éticos, en un sujeto de cuidado, estima y respeto (Ricoeur, 1999). En los ámbitos formativos e investigativos, se evidencia en algunos de los participantes una mayor sensibilidad y conciencia sobre las consecuencias de las prácticas de la enseñanza de la investigación y la posición que ocupa, en tales acciones, su compromiso anthro-ético-político con la vida, con la sociedad y con la especie que lo habilita como sapiens.

Supuestos epistemológicos

Hasta aquí se ha abordado los supuestos metodológicos y ético-político-estéticos, en la riqueza de sus planteamientos para la diversidad y heterogeneidad de la enseñanza como praxis viva. Se adentró en los supuestos epistemológicos como orientadores de las ontologías y metodologías y epistemes dentro de este proceso investigativo.

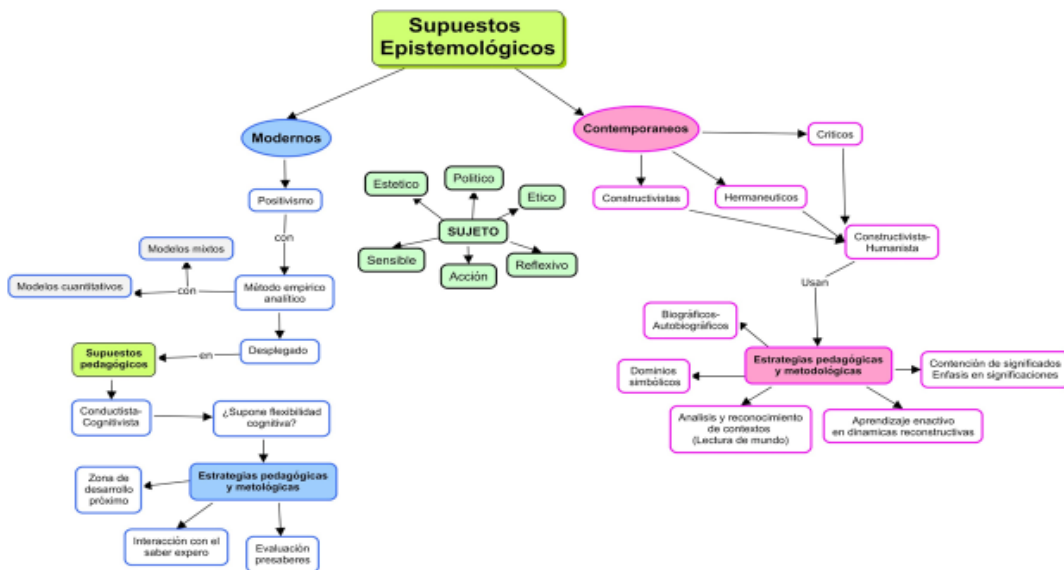


Figura 3. Supuestos epistemológicos

El propósito ahora es mostrar como en la configuración de la red semántica emerge el unitax múltiple como sujeto: ético, estético, político, con un pensamiento que se desdobra en racionalidades modernas y contemporáneas. Estos rasgos son expresados por la voz de los participantes en relatos que contienen las características de los diseños empíricos,

orientados a las tradiciones contenidas en sus técnicas, procedimientos y uso de los resultados. En otra dirección, los diseños críticos, constructivistas, hermenéuticos y humanistas poseen como denominador común el escepticismo hacia las epistemologías y métodos tradicionales de las ciencias presentadas en el enfoque moderno.

En este movimiento, el horizonte crítico-interpretativo, del sujeto epistémico se levanta hacia los interrogantes del ¿qué? y del ¿cuál? del problema de conocimiento, hacia la indagación de un sujeto potente que investiga dando respuestas a la calidad y cualidad de sus interrogantes aprehendidos de forma integrada, evitando la inclinación epistémica a la atomización del conocimiento y a la actitud predispuesta del sujeto, unido solo a la observación aséptica y sin ninguna postura epistémica frente al problema y la realidad puesta en cuestión. En dichos interrogantes Zemelman (2002) postula la noción de asombro en el conocer del sujeto potente que se sorprende al cuestionar de manera crítica su propia realidad social y del conocimiento.

El conocimiento obtenido, derivado de supuestos epistemológicos cuantitativos, de carácter objetivo, en tanto que no interviene en él nada relacionado con el sujeto que conoce, se explicita en las creencias gnoseológicas y supuestos pedagógicos de alguno de los sujetos participantes, que entienden como algo pasivo la cognición y sus procesos, y suponen que conocer deviene de la realidad externa a sus prácticas educativas que pueden y deben contrastarse con los saberes expertos

sobre la investigación. Se supone, desde los supuestos epistemológicos referidos, que las representaciones sobre qué investigar son una copia de la realidad a la que se hace referencia.

Desde la creencia de que la realidad está formada por agregados, se parte del supuesto atomista en el que se afirma que es posible cuantificar, porque la realidad está hecha de entidades aisladas (Martínez, 2006). Por tanto, si se aspira a conocer dicha realidad, esta se debe reducir a sus partes constitutivas.

Así que, la elección de una perspectiva realista en el plano de los supuestos epistemológicos de los docentes que enseñan investigación incluye una concepción semántica realista, en la medida que separa el objeto del sujeto. También, desde este realismo epistemológico los docentes poseen estrategias pedagógicas mixtas que conjugan tanto la óptica cuantitativa como la cualitativa, al integrar actividades que evalúan *conocimientos previos* sobre los saberes investigativos y aprendizajes de estos a través de la *zona de desarrollo próximo*.

Otro grupo de docentes que enseñan a investigar lo hacen desde enfoques

epistemológicos, constructivistas, críticos, hermenéuticos, como también desde enfoques pedagógicos constructivistas, y humanistas. Desde esta postura, conocer implica ser permeado por la dinámica de aquello que se está conociendo, la pertinencia de ese conocimiento y la implicación del sujeto cognoscente (Morin, 1999); desde la acción de conocer, configura ángulos de lectura de la realidad concreta y situada (Zemelman, 2002). La dificultad de esta opción es la de encontrar características conceptuales que se articulen en la totalidad estas tradiciones epistemológicas.

Existen investigadores que sostienen que lo cualitativo no se define tanto por la utilización de ciertos métodos e instrumentos de investigación, sino por un "proceso esencialmente diferente de producción de conocimiento que aparece ante la necesidad de investigar un objeto diferente; la subjetividad" (González, 2002, p.128). La misma es constituyente de un modo de concreción del conocimiento determinado, en donde la dicotomía tradicional entre lo objetivo y subjetivo pierde pertinencia (Zemelman, 2002), puesto que ambos son fundantes en la historicidad de la realidad social y en la acción de conocer.

La tradición constructivista es una de las que más influencia ha tenido en este enfoque, que parte del reconocimiento de la intervención activa del sujeto en la construcción de conocimiento y que la acción de explicar (descripción cuantitativa) o comprender (interpretación cualitativa) no desplazan al investigador en posición de observador pasivo que representa lo observado, sino que lo involucra como co-constructor del conocimiento observado. En este sentido, investigadores constructivistas de diversos campos de conocimiento como Maturana (1995) y Bruner (1992) han contribuido a su configuración. Esta perspectiva no niega la posibilidad de una realidad independiente del sujeto, sino que rechaza la afirmación de que para el sujeto es posible obtener representaciones verdaderas.

De acuerdo con lo anterior, se deben reconocer las ideas que conllevan a la resistencia de lo real frente a las ideas (Morin, 1999). También se considera a la tradición hermenéutica como otro enfoque característico cualitativo. De acuerdo con Vasilachis (2006) "... es su enraizamiento en el paradigma interpretativo, no positivista, lo que otorga unidad a los métodos cualitativos" (p.50).

Dichos métodos se acoplan con una tendencia holista en el uso de estrategias metodológicas y pedagógicas en la enseñanza de la investigación tales como: narrativas biográficas, dominios simbólicos, análisis de contexto, énfasis en las significaciones e interrelaciones emergentes de los docentes, que procuran un saber pedagógico organizado en las prácticas investigativas y pedagógicas de quien enseña a investigar investigando desde los planos de la realidad social y desde el mundo de la vida cotidiana, en donde suceden los eventos y fenómenos investigados.

Conclusiones

La enseñanza de la investigación deviene de múltiples supuestos convergentes y divergentes, explícitos e implícitos que dialogan mediante el devenir epistémico epistemológico, metodológico y ético del docente en el acto educativo con sus estudiantes. Los estilos de enseñanza no parecen marcar una diferencia significativa en la enseñanza misma de la investigación, aunque conocerlos (por parte del docente) puede facilitar la pertinencia del planteamiento del acto de enseñanza y las estrategias pedagógicas indicadas en consonancia con los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La implicación del sujeto en la enseñanza y en la práctica misma de la investigación exige expandir el sentido del aula, el lugar de la territorialización de la acción de enseñar, el sentido y alcance de mundo y la configuración de realidades. Al respecto el sujeto epistémico dilucida sobre su implicación con las subjetividades, realidades y contextos investigados, considerando sus repercusiones y concluyendo que el acto de investigar desborda los límites y fronteras institucionalizadas de la enseñanza y el aprendizaje.

Los currículos y los planes de estudio con la investigación como pieza de ensamble y no como ejercicio del pensar permanente, con o sin cursos de epistemología y metodología de la investigación, ponen de relieve la magnitud del desafío de la investigación a partir de sujetos implicados desde las localidades, en perspectiva de mundo y, por ello, la industrialización de la producción de conocimiento se mueve en la tensión entre malestar y comodidad.

El desafío de pensar el mundo desde categorías epistémicas implica doble movimiento: conocer las categorías teóricas que nos han dominado e interrogar las realidades y sus contextos

con miradas renovadas para dialogar con los autores desde la propia voz, desde pensar lo innombrado y lo sin nombre... además de los nombrado reafirmando.

La triada colonialidad-decolonialidad-poscolonialidad plantea desafíos al pensamiento colectivo en la formación docente para la formación investigativa de modo tal que, inscrito en las biografías docentes y sus huellas vitales, debe complementariedades, contradicciones, confluencias, articulaciones epistémicas, epistemológicas, metodológicas y técnicas.

La enseñanza y el aprendizaje de la investigación en *ciencias sociales* en los diversos grados universitarios, desde el pregrado hasta el doctorado, abre interrogantes sobre su pertinencia, sus concepciones, los modos en que se realiza y los resultados que genera en la formación de investigadores. En una línea de ideas similar, debemos preguntarnos si la responsabilidad por formación en investigación debe limitarse solamente a los cursos de metodología de la investigación o si además la misma debe ser compartida en forma planificada por las llamadas áreas de contenido disciplinar. En este sentido debemos

examinar sobre qué ejes reposa en la práctica actual dicha formación y cuál debe ser alternativamente el escenario que se construya.

Se transita, cada vez más, por productos de investigación que operan como indicadores de existencia y visibilización de la actividad investigativa y de los investigadores. En esta dinámica, el movimiento, el trayecto, los quiénes y los cómo de la actividad investigativa, parecen quedar al margen de la propia actividad investigativa. Sin embargo, la mencionada dislocación entre la generación de conocimiento y las realidades, lo que más demanda es interrogar a la propia investigación desde la investigación misma. Por ello, pensar ¿cómo hacemos lo que hacemos en investigación? deviene en alternativa para adentrarse en la propia investigación, objetivarla e interrogarla en sus diversas aristas.

En esta línea de pensamiento cabe preguntarse por la diada método y metodología, y hasta donde esta última se impone programáticamente en el quehacer de la enseñanza de la investigación por medio de los diferentes enfoques, técnicas e instrumentos usados por los investigadores, a través

de una serie de pasos que sirven de guía para que el investigador cumpla con los objetivos y metas predeterminadas. Cabe la pregunta por el reto de una metódica sin apriorismos, que derrumba los muros conceptuales y metodológicos creados por las disciplinas, abriendo espacios para el pensamiento multidimensional, capaz de producir sentidos y significaciones globales, provisionales e inciertas (Morin, 1999).

Referencias

- Aiello, M. (2004). Concepciones epistemológicas del docente y su incidencia en la enseñanza de las ciencias. *Revista Colombiana de Educación*, (47). doi.org/10.17227/01203916.5520
- Aldana, G. (2008). Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes. *Revista Educación y Educadores*, 11(2), 61-68.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Amaya, A. y Cuellar, A. (2016). Estilos de aprendizaje de los alumnos de posgrado a distancia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Apertura*, 8(2), 8-21. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v8n2/2007-1094-apertura-8-02-00008.pdf>
- Bruner, J. (1992). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Ballenilla, F. (1992). El cambio de modelo didáctico, un proceso complejo. *Revista Investigación en la Escuela*, (18), 43-68.
- Camargo, Á. y Hederich, C. (2007). El estilo de enseñanza: un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes*. (26), 31- 40. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6823>
- Damiani, L. (1997). *Epistemología y ciencias en la modernidad*. Caracas, Venezuela: Ediciones FACES-UCV.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2003). *Rizoma*. Valencia: Pre-textos.
- Flores, R. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

- Gadamer, H. (1991). *Verdad y método*. España: Sígueme.
- Gallardo, B., Ferreras, A. (2005). Perfiles de docencia y evaluación de los profesores universitarios valencianos, [Adenda a la ponencia]. El cambio en la cultura docente en la universidad ante el espacio europeo de educación superior, XXIV Seminario Interuniversitario de la Teoría de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia, España.
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- Grasha, A. (2002). *Teaching with style*. San Bernardino CA: Alliance Publishers.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Centeno, A., Corengia, A., Primogero, C., Llull, L., Mesurado, B. y Laudadio, M. (2005). Identificación de estilos de enseñanza en la universidad. Estudio en tres carreras universitarias: ciencias biomédicas, abogacía y comunicación social. V Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur, Mar de Plata. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35892>
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o construida?* Barcelona: Anthropos.
- Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Mensajero.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. Colombia: Magisterio.

- Merino, C. (1995). *Metodología cualitativa de la investigación psicosocial*. España: UNAM-CISE.
- Mir, M. (2001). Un instrumento de reflexión sobre la actividad docente en el contexto de los programas de formación. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=106&Itemid=8
- Monereo, C. (1991). *Enseñar a pensar a través del currículo escolar*. Barcelona: Casals.
- Moreno, G., Sánchez, R., Arredondo, V., Pérez, G. y Klingler, C. (2003). Formación para la investigación. En Ducoing, P. (ed.), *Colección: la investigación educativa en México 1992-2002* (pp.41-114). Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma del pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (1999). *Método III: o conhecimento do conhecimento*. (Tra. Juremir Machado da Silva). Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (1999). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- Quintar, E. (2007). Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina. *Polis*, (18), 1-12. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/4096>
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Revista Nómadas*, 18, 195-202.
- Rojas, C. y Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. Recuperado de: http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera12_11.pdf

- Romo, V. (1998). Experiencias pedagógicas con docentes. *Conferencia presentada en el Primer Seminario Lectura y Valores: los cuentos de la abuela*. Mérida, Venezuela.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Vargas, Guillén, G. (2006). *Filosofía, pedagogía, tecnología*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.

*La formación de posgrado
y el desarrollo profesional
del profesorado en el ámbito
educativo*



La formación de posgrado y el desarrollo profesional del profesorado en el ámbito educativo³³

Martha Liliana Marín Cano³⁴
Juan Carlos Palacio Bernal³⁵

Introducción

En torno a la categoría desarrollo profesional del profesorado (DPP) se han generado diferentes estudios que abren el espectro de la reflexión y la comprensión desde el ámbito mundial hasta los contextos latinoamericano, colombiano y regional. Es importante aclarar que en Colombia, aunque son tímidos los estudios en este sentido, se avanza hacia la configuración de investigaciones en la

³³El capítulo hace referencia a los resultados del proyecto de investigación: Organizaciones gnoseológicas acerca de la educación: una mirada desde la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales (UCM). Proyecto aprobado según Acuerdo del Consejo Académico N° 58 de 2012 de la UCM.

³⁴Doctora en Ciencias de la Educación. Decana Facultad de Educación de la UCM. E-mail: martha.liliana.marin@hotmail.com ORCID: 0000-0001-6506-7466

³⁵Magíster en Educación. Docente Facultad de Educación de la UCM. E-mail: jpalacio@ucm.edu.co ORCID: 0000-0002-4001-105.

formación inicial y de alto nivel (escuelas normales superiores y facultades de educación), en programas de formación avanzada (maestrías y doctorados) y en los sitios de trabajo de los profesores (*in situ*). Son múltiples las aristas del concepto de desarrollo profesional, y hay diferentes matices y posturas que subyacen en su concepción, algunas de ellas de carácter psicológico y otras sociológicas, también se pueden considerar posturas antropológicas y, quizás, económicas, que asumen al profesor como instrumento de producción.

En concordancia con Ávalos (2000, 2002) se asume el desarrollo profesional como el crecimiento del profesor a lo largo de su trayecto laboral y académico. En este sentido, el recorrido biográfico del profesor, la historia de vida, la carrera docente, y las acciones que desarrolla en su cotidianidad, develan las huellas de su crecimiento. Es así como la incertidumbre, la resistencia, la esperanza, los anhelos, las frustraciones, las alegrías y las decisiones, hacen parte del plan de vida del profesor, el cual se configura a través de las experiencias.

Frente a lo anterior surgen interrogantes como: ¿cuántas y cuáles acciones formativas genera el profesor en su

cotidianidad que le permitan reflexionar y comprenderse en su desarrollo?, ¿con quién se encuentra el profesor para reflexionar?, ¿cuáles son sus pares?, ¿qué estrategias se configuran en las instituciones educativas para que ellos avancen?, ¿en qué escenarios académicos participan?, ¿cómo ha avanzado en su trayecto profesional desde su formación inicial, pregrado, posgrado y los procesos de la educación avanzada?, ¿qué posibilidades tiene a nivel de pasantías?, ¿qué posibilidad tiene a nivel de encuentros internacionales, encuentros de redes, procesos de investigación, participación en grupos de investigación? y ¿de qué manera gana en autonomía? Estas son algunas de las cuestiones que abren la reflexión y nos lanzan a otras, en perspectiva de asumir el desarrollo profesional del profesorado como un reto y un desafío para las generaciones de relevo y la resignificación de los programas de educación avanzada que poseen como propósito central la formación de profesores.

La educación como práctica vital y práctica formativa

La complejidad de la educación en el contexto de los desafíos de la formación del profesorado configura en el tiempo

presente y, en perspectiva de futuro, una comprensión de sus prácticas en un sentido más global, en la que se sitúan preocupaciones y desajustes en la realidad que repercuten en cada ámbito de la vida, en las experiencias de época, en las estabilidades e incertidumbres cuando se persigue el sentido de la educación. Cabe decir que es sobre estos desajustes e inadaptaciones que ocurren en la vida cotidiana, como dicha práctica es innovación y comprensión de esa finalidad formativa para la vida del hombre que permanece en el tiempo para transformar la realidad: se educa para ser mejores humanos y mejor sociedad (Limón, 2008).

Para explicar el papel que juega el profesorado en la comprensión e interpretación del alcance de los problemas educativos, se hace necesario impulsar una discusión acerca de la aspiración a una idea de formación, más aún, cuando nuestras sociedades buscan en la inconmensurabilidad de la existencia, los nuevos proyectos para renovarse mediante el trabajo del profesorado y ampliar sus campos de problematización a través del significado de la educación integral. Por esta razón, cuando nos referimos a la educación como experiencia vital, es necesario partir de la confianza que tiene el profesorado en la naturaleza

humana y en el poder que tiene su práctica para entender la formación como un proyecto intransferible a pesar de las circunstancias, lugares, concepciones, conformidades y disconformidades que se asuman en cualquier ámbito de una sociedad.

La figura del profesor en la construcción del significado de la educación se estudia y ha sido tradicionalmente vista desde una pretensión objetiva y esencial de su práctica como saber. Un número significativo de modelos en la formación del profesorado apuntaron a desarrollar pedagogías experimentales y establecer a través de las mismas, rituales en torno a preservar la práctica, mantener el equilibrio y el desarrollo del currículo en lo concerniente a la formación y la experiencia centrada en su saber cómo cuestión de poder.

Este sentido, sin desconocer las múltiples alternativas que puede tener este cuestionamiento, al poner el énfasis sobre la herencia educativa del transmisionismo o de identificar las prácticas como técnica o capacidad para aplicar conocimiento (Imbernón, 1997), es necesario enfocar la atención sobre la educación que se concibe alrededor de campos de problemas en la propia vida del profesor

como experiencia de formación. Ello significa que la educación como práctica vital, es disposición de pensar (se) la formación como esencia y fin de la experiencia en relación a la comunidad, a la escuela y a la cultura como momento de reflexión pedagógica.

La educación es el escenario que considera la toma de decisiones sobre la cualificación de lo humano y es el campo para la realización del oficio cotidiano del profesorado. Por lo tanto, es la práctica que relaciona la vida del maestro sobre el estudio de nuevos objetos de conocimiento centrados en la reflexión del hombre, no solo para propiciar la formación como un conocimiento acerca de la educación, sino también, para indagar el sentido de dar *forma* a aquello que vincula a la realidad con lo que está al alcance de la condición de humanidad (Morín, 2001). Reconocida la importancia de la formación como significado y como valor de la educación en tanto práctica vital, es preciso definir y contextualizar las bases del desarrollo humano que resulta como necesidad con la práctica, según las necesidades y requerimientos de la Maestría en Educación de la UCM:

En ningún otro contexto, como en el educativo, se aprecia la fuerza e

influencia que el conocimiento posee en el “despliegue” de las condiciones de los seres humanos. A nivel de formación avanzada y desde la racionalidad privilegiada con miradas desde la complejidad, el desafío de transformación individual y colectiva, se constituye en un deseo abismal, de crecimiento y potenciación de las posibilidades existenciales de la naturaleza educanda, histórica, social y política de los actores de la Maestría³⁶. (UCM, 2011, p.17)

Las sociedades que piensan la calidad educativa desde la medición de indicadores con fines de desarrollo económico, laboral y competitivo, pueden propiciar su transformación cuando responden a los requerimientos de trabajo con el conocimiento que se considera de alto valor social, es decir, cuando articulan las diversas perspectivas desde las que es posible analizar, apropiarse y comprender

³⁶El perfil profesional de la Maestría en Educación de la UCM integra el análisis de un conocimiento acerca de la educación como experiencia que se potencia durante los procesos de formación del profesorado, según las oportunidades de la experiencia académica y de investigación, así como del desarrollo de capacidades y poli-competencias que sitúan al sujeto en despliegue de los planos de humanización, socialización y trascendencia desde la autopoiesis.

el alcance de los problemas educativos. Plantearse la posibilidad de pensar la educación como un significado de los conocimientos de la cultura, genera la necesidad de potenciar transformaciones públicas, políticas y administrativas en el nuevo contexto global, para potenciar y salvaguardar la función social de los sistemas educativos.

Las nuevas realidades educativas, particularmente aquellas que contrastan la educación proceso-producto con la educación para la vida desde la dignidad humana (Jares, 2005), hacen necesario retomar la idea de la pedagogía como reflexión en el discurrir de transformaciones de lo educativo, para pensar qué significa la educación y, por qué creemos que interesa la educación como factor de cambio sociocultural. El contenido de lo educativo se ha vuelto cada vez más indeterminado, artificioso, libresco, de poca relación con la comprensión entre el conocimiento y la pedagogía como referente del significado de una educación para la vida en el desarrollo de nuestras sociedades.

En este orden de ideas, habrá que destacar el papel que juega el crecimiento de las universidades como instancias de transferencia de conocimientos sobre

lo educativo y su salto organizativo al escenario de procesos de transformación social desde la misma educación. Esto significa que la universidad como institución social, activa y dinámica en su proyecto educativo, reconoce que la educación es su ámbito fundamental al "mantener su visión crítica hacia la sociedad y su compromiso con el desarrollo humano y la sustentabilidad" (Didriksson, et al, 2008, p.43); y asume la formación como el eje, principio y fin imprescindible del hecho educativo, en sus prácticas formativas y en los discursos que deliberan y debaten sobre ella.

Reconociendo su enorme potencial, el panorama de la universidad comporta ciertos grados de reflexión permanente sobre el concepto de educación. Es decir, una universidad que se transforma a sí misma, asume como punto de partida la necesidad de responder a las nuevas exigencias de un conocimiento de la educación orientado hacia la comprensión de la formación del ser humano desde su mismidad y como persona íntegra (Remolina, Baena y Gaitán, 2001). El conocimiento de la educación juega un papel radical como saber que conecta el despliegue vital del ser humano como persona con su cultura. Este saber

no se limita a la potenciación de las dimensiones humanas, sino que catapulta al ser humano hacia horizontes más allá su propia humanidad.

En este sentido, uno de los principios y contenidos educativos desde los que es oportuno encarar la educación como práctica vital y formativa en la vida universitaria es la formación permanente del profesorado como eje de la calidad del proceso educativo, en la cual, según Imbernón (1997) "el perfeccionamiento ha de suministrar a los profesores capacidades y conocimientos nuevos que promuevan una crítica constante de su papel profesional y social" (p.36). Esto con el propósito de comprender la formación desde la perspectiva educativa y dar cuenta de la educación como experiencia continuada de crecimiento y desarrollo humano a lo largo de la vida.

La formación permanente del profesorado es necesaria para garantizar la legitimidad del quehacer científico en educación. Es importante subrayar que la práctica, como escenario vital y formativo, se convierte en una línea de desarrollo profesional permanente, relevante y ejemplar en el desarrollo curricular universitario, específicamente en los programas de

formación de maestros, que configuran nuevos significados sobre la práctica como una forma de educación permanente.

La educación como práctica vital y práctica formativa trabaja sobre los significados del hecho educativo a partir de la implicación del desarrollo profesional de los profesores como posibilidad de renovación pedagógica. Esta posibilidad de desacoplar la reproducción y la rigidez sistemática de las prácticas, supone entender:

(...) las nuevas miradas y concepciones de lo educativo, las discursividades y los giros de la normatividad que cada vez se ajustan más a los agenciamientos y a los procesos mundiales de acreditación (...), para pensar la gesta educativa desde nuevas visiones de sujeto, persona y ser humano, territorio y territorialidad, de desarrollo local y de democracia y de interculturalidad (UCM, 2011, p.17).

El desarrollo profesoral, como proceso de aprendizaje y reflexión de saberes sobre la formación, asume un carácter no deliberado ni sistemático sobre la propia experiencia, al poner de manifiesto el concepto de educación como práctica vital y práctica formativa en un punto de partida para el aprendizaje profesional,

sobre lo cual, Esteve, Melief y Alsina (2010) expresan que se trata de "(...) un procedimiento didáctico que promueve activamente el vínculo entre teoría, práctica en el aula y personalidad de los profesores en formación con sus propias exigencias" (p.10). Es aquí donde los profesores de hecho entran en debate sobre las oportunidades de comprometerse haciendo la autocrítica (Giroux, 1997) respecto a la naturaleza y configuración de su profesión desde la perspectiva educativa.

Metodología

Este capítulo corresponde a la segunda fase de la investigación realizada en el 2012, denominada Organizaciones gnoseológicas acerca de la educación y la pedagogía: una mirada desde la Maestría en Educación de la UCM, que se enmarca en un estudio de caso (Yin, 2009 y Stake 2007). Se avanzó a través de la configuración de dos grupos focales (GF) (Galeano, 2010; Flick, 2007; Norman y Denzin, 2015; Valles, 1999). Uno de los grupos focales se conformó con 12 egresados del programa que cursaron la Maestría en el periodo 2007-2010, los cuales para la época del estudio eran profesores de la UCM. El otro grupo focal se constituyó con 10 egresados del

programa, provenientes de la ciudad de Buenaventura (Valle del Cauca, Colombia) que cursaron la Maestría en el periodo 2010-2012, pues en ese momento se contaba con un número considerable de estudiantes provenientes de dicha ciudad. Por ello se tuvo en cuenta para la configuración de los grupos focales: el tiempo de ingreso y egreso del programa, la permanencia en el mismo, la disponibilidad para acceder a la entrevista, el proceso académico realizado durante su formación, la procedencia y las actividades desarrolladas como egresados.

El encuentro con los grupos focales se realizó en los contextos de actuación de los profesores. Además se contó con los relatos del egresado de la Maestría en los grupos focales. También se acudió al análisis documental (Galeano, 2010), a través del cual se identificaron, en el archivo central de la UCM, los expedientes de la Maestría del 2007 al 2012. Es de anotar que existen escasos expedientes del año 2007. En esta dirección, se realizó:

- Selección de 125 expedientes.
- Agrupación de expedientes por año.
- Codificación de los documentos.
- Elaboración de matrices para la organización de la información (acciones formativas, lugares de

evocación, categorías centrales, preguntas orientadoras).

- Saturación de categorías.
- Mapas categoriales en los cuales se establecieron relaciones.
- Triangulación de la información (narrativas de los egresados, documentos internos del programa, informes, propuesta de seminarios, planes, comunicaciones, valoración de los estudiantes, actas, documento curricular del programa, programa de investigación, documentos institucionales, documentos de política educativa).

Para el análisis de la información se optó por determinar las unidades de análisis (C) por segmentos de libre flujo, las cuales fueron seleccionadas al inicio del segmento, hasta que se encontrara un significado para determinar el final del segmento (Hernández, Fernández y Baptista, 2008, p.635). La organización de los datos se realizó teniendo en cuenta los tipos de documentos, entre los cuales se contemplaron: módulos, actas de colectivos de profesores, informes docentes de los seminarios orientados, protocolos de las sesiones académicas, evaluaciones de los seminarios y planeaciones de las actividades. Así mismo, se acudió en el análisis de la

información a la categorización abierta, axial y selectiva (Hernández, et al. 2008). Los datos, se ordenaron de manera "coherente, completa, lógica y sucinta" (Woods, 1998, p.140).

La práctica educativa en clave de humanidad, sensibilidad y reflexión

Las voces de los profesores invitados a los seminarios, algunos de ellos internacionales y otros nacionales, los tutores, los maestrantes, los egresados del programa y los administrativos, abrieron el espectro de la práctica educativa y la práctica pedagógica, a través de las diferentes perspectivas teóricas, discursivas y prácticas. Son diversos y múltiples los actores educativos que se movilizaron por la Maestría durante el periodo 2007-2012. No se puede desconocer el interés que tuvo el programa por establecer la conexión entre la teoría y la práctica. Tal preocupación se identificó en el diseño curricular del programa, al explicitar que:

(...) la dialógica teoría-práctica permite crear, transformar, confrontar el conocimiento y su aplicación en la vida de los hombres y sociedades. El currículum comparte ese dinamismo creador e inapartable de la relación

teórico-práctica. Por un lado, la práctica se evidencia en el trabajo que los hombres realizan y la teoría en los procesos reflexivos que esos mismos hombres hacen a través de su capacidad intelectual y afectiva. (UCM, 2011, p. 26)

Esta orientación se asume en concordancia con Aguerrondo (2003):

(...) mejorar la calidad de los enseñantes es un tema de por sí muy complejo, ya que, además de la diversidad y cantidad de perfiles que se entrecruzan en el quehacer educativo, otra particularidad de este sistema es la cantidad de actores que deciden sobre los diferentes aspectos, quienes muchas veces son portadores de distintas perspectivas. (p.16)

En este sentido, los egresados tuvieron la oportunidad de confrontar en los seminarios propuestos en el plan de estudios, las reflexiones personales con las del sujeto que enseña (profesor invitado, profesor de planta o tutor). Cada sesión presencial (seminarios), a pesar de abrir un abanico de posibilidades para avanzar en la comprensión de la educación y la pedagogía, también generó incertidumbre porque los lugares de evocación de los

sujetos que enseñan son determinados por las experiencias particulares, la formación realizada durante su trayecto profesional y las demandas de la vida cotidiana. En este sentido Vezub (2007) afirma que “los docentes siempre son interpelados desde algún lugar, ya sea que se los ubique como ejecutores, mediadores de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación” (p.3). En este punto, el maestrante a través de un proceso reflexivo (Schön, 1992; Perrenoud, 2004), emprendió la tarea de establecer la relación entre la teoría y la práctica y desde la segunda, construir teoría educativa. En palabras de uno de los egresados (GFM):

[...] con todos esos teóricos que allí se convocaban y comenzar a que eso que tratábamos tan superficialmente lo lleváramos desde nuestras condiciones a las aulas, definitivamente ahí empezó el cambio, el cambio profesional, el cambio personal. La Maestría me dio la oportunidad (...). Yo situaría como una de las fortalezas la racionalidad en la Maestría, abierta, crítica y compleja que produce un impacto muy especial en los estudiantes (GFM).

Las teorías, los discursos y las prácticas que transitaron por la Maestría ampliaron el horizonte de comprensión de la educación, asimismo sensibilizaron frente a la participación que deben tener los gestores de teoría educativa, lo cual permitirá ejercer mejor su labor. En esta dirección, Vezub (2007) expresa: “se requiere abordar la práctica desde un enfoque totalizador en el que se integren disciplinas, proyectos, conceptos y categorías de análisis de las acciones educativas, junto con líneas más instrumentales propuestas de acción e intervención sobre el cotidiano escolar” (p.19). En palabras de un egresado:

[...] eso me ha permitido mirar ese sujeto con el que yo comparto. Entonces yo creo que si yo no hubiese tenido la Maestría, hoy miraría la docencia, en la básica de una manera muy pobre, muy pobre, más desde lo intuitivo, más desde lo emocional (GFM).

La Maestría entiende la educación como una actividad humana que potencia el proceso de humanización y desde la propuesta institucional posibilita los procesos de personificación. En coherencia con lo anterior uno de los egresados manifiesta que:

[...] la maestra que llegó hace dos años atrás, no es la misma que salió de esta Maestría, he ganado mucho en humanidad... hoy tengo claro que siempre se debe crecer con el otro y para el otro (2012-EV.ES.PM).

Esta perspectiva sugiere al egresado, la reflexión en la acción, la cual lleva implícita el concepto de persona. En sintonía con Carr (2002), la educación la coloca en el plano de una "actividad práctica" (p.60), porque según el autor "la única tarea que puede emprender de manera legítima la "teoría de la educación [es] desarrollar teorías de la práctica educativa intrínsecamente relacionadas con las propias explicaciones que los profesionales dan de lo que están haciendo" (p.61).

La Maestría además de hacer explícito el significado que posee la práctica en el desarrollo profesional del graduado, también destaca el conocimiento de frontera como emergencia y posibilidad para comprender la educación con visión universal y situacional. Así lo refiere el programa en el perfil del maestrante:

Líder de procesos de investigación educativa y social, a través de los cuales aplica conocimiento de frontera desde

los diferentes enfoques, teorías y lógicas relacionadas con la educación y las líneas de investigación. Igualmente, el egresado adquiere niveles de conceptualización y discursividad que le permiten un dominio y conocimiento profundo de lo educativo con una visión universal e interdisciplinaria que transfiere a sus espacios existenciales y laborales. (UCM, 2011, p.19)

En esta dirección se genera la pregunta ¿es la educación una actividad humana o una actividad teórica? Respecto a la cual se puede considerar el vínculo entre lo práctico y lo teórico, porque "en la formación docente continua, habrá que asumir una actitud indagadora, orientada a dar visibilidad a las teorías que subyacen en las prácticas, a reconstruir y poner en cuestión la historia, la cultura y experiencias cotidianas de los docentes" (Vezub, 2007, p.19).

En el análisis documental se logró identificar que cuando el maestrante y el magister se enfrentan a la práctica y a las múltiples limitaciones y tensiones que en ella se develan, logran comprender que hay muchos problemas educativos particulares que dependen del contexto y requieren de análisis específicos de

quien está directamente implicado en la situación. El siguiente relato recrea la reflexión anterior:

El grupo 2C lo conforman, en su mayoría profesores/as que iniciaron con el nuevo Estatuto de Profesionalización Docente, 1278 del 2002. Una minoría lo integran profesores que iniciaron con el Estatuto 2277 del año 1979. Lo anterior para significar el tiempo de servicio en la docencia y el desarrollo profesional de los mismos. Algunos de ellos laboran en la zona urbana de las ciudades de Buenaventura, Armenia, Cali y la mayoría en la zona rural. En esta dirección, el acceso a internet es escaso, solamente tienen la oportunidad de hacerlo los días viernes y sábado, porque el domingo viajan a los lugares de trabajo. A pesar de las limitaciones para acceder a la información del área de interés, se identifica en ellos disponibilidad y compromiso para avanzar en su proceso formativo (2011- ITC. DOC-18-C.3³⁷).

Con esto se logra evidenciar cómo la triada educación, investigación educativa y práctica educativa, emerge en el

³⁷Registro del 2011. ITC. Informe seminario tutores y colectivo. Doc. 18, cita 3.

discurso, la teoría y la práctica del tutor, los maestrantes y los egresados del programa para configurar nuevos horizontes de sentido desde sus necesidades e intereses. En este momento de la reflexión, los maestrantes y graduados privilegiaban como asuntos relevantes en su desarrollo continuo: el encuentro con el rostro del otro desde la diferencia, el diálogo intercultural, la persona como eje de la reflexión e intervención, la configuración de los trayectos de vida personales y colectivos, y la condición humana en lógicas abiertas, críticas y complejas. Como lo expresa Delors (1996) "la comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades (...) al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino" (p.13). Esto se da en coherencia con los planteamientos que realizaban los tutores en uno de los colectivos académicos donde se encuentra que:

La educación deberá considerarse como el centro de la investigación, eso si es soporte en una racionalidad que se abre a un pensar crítico y complejo. Es por ello que se invita al debate, a la conversación de los docentes del programa, a investigar a leer y a

escribir (...) para publicar. (2011-CM-
DOC-15-C.1³⁸)

En la misma línea de análisis se presenta la investigación como posibilidad para comprender el sentido que posee la educación para el desarrollo humano, social y cultural de los pueblos. A través de la investigación educativa se evocaron las múltiples y singulares situaciones educativas y pedagógicas de los contextos de actuación en los cuales se movilizaban los maestrantes. Además de todas aquellas situaciones planetarias que repercutían en la vida de los sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden. En este sentido, emergió en el periodo estudiado (2007-2012), el interés gnoseológico por reflexionar el tema-problema del medio ambiente (ver Figura 1) y sus repercusiones en los procesos sociales, culturales, políticos, éticos y educativos.

³⁸Registro 2011; CM (Colectivo de Maestría); Doc. 15, Cita 1.

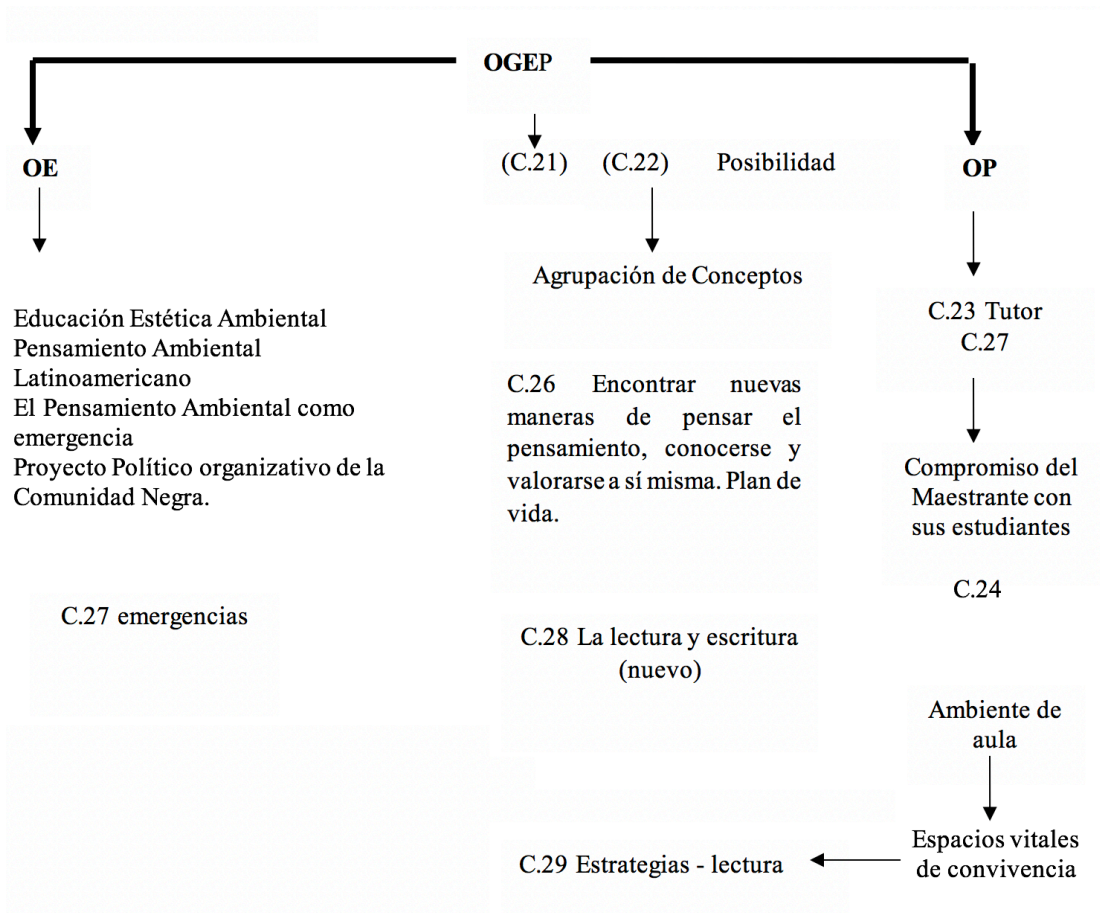


Figura 1. El medio ambiente tema-problema educativo que convoca a la reflexión y la configuración de procesos investigativos.

Las categorías emergieron de la triangulación de la información de las valoraciones de los seminarios, los módulos de los tutores, el desarrollo de los seminarios y los intereses gnoseológicos de los maestrantes. El código OGEP significa organizaciones gnoseológicas de la educación y la pedagogía. El código C expresa la unidad de análisis. Expedientes del 2008.

La investigación: horizonte de sentido para el desarrollo profesional

La investigación como es planteada por diversos autores (Deslauriers, 2005; Golby, 1998; Sandoval, 1996; Stenhouse, 1987; Tezanos, 2000; Woods, 1998) se convierte en horizonte de sentido para el desarrollo profesional del profesorado de educación básica, media y superior. Imbernón (1998, 2007) la asume como un modelo de desarrollo a través del cual el profesor: indaga, reflexiona y articula teoría y práctica en ambientes naturales; genera teoría educativa; resignifica su práctica docente, pedagógica y educativa; y se constituye en estrategia para comprender las múltiples y diversas problemáticas de la educación. En la reflexión de Restrepo (2007) "para leer informes de investigación que cada vez más aparecen en las revistas científicas (...). Si el docente

no puede hacer investigación en saberes específicos, debe estar preparado para seguir el desarrollo y progreso de estos" (p.52).

En este sentido se despliegan diferentes competencias en los profesores del PM, cuando se acercan o realizan investigación, entre las cuales se encuentran: el rastreo de la información, el análisis, la selección y la clasificación de la misma, la identificación y la exploración de bases de datos, la problematización de las realidades educativas y pedagógicas, el trabajo en redes, la participación en ponencias, las pasantías, los colectivos de investigación y demás acciones formativas que implican a la investigación para la organización creadora del conocimiento. Para el desarrollo de estas competencias "el profesorado debe ser reflexivo, crítico, capacitado para ejercer la docencia y para realizar actividades de investigación (Barrios y Jiménez, 2002, p.147). En esta dirección la Maestría tiene en la investigación un carácter transversal, se operacionaliza desde las investigaciones docentes, los campos de conocimiento y el macro proyecto de investigación que indaga por las condiciones de posibilidad del conocimiento en la relación educación, sociedad y cultura.

La figura del profesor investigador emerge en el programa de la siguiente manera (ver Figura 2): los procesos de internacionalización, las demandas nacionales, regionales, locales e institucionales, coadyuvan a resignificar el papel del profesor invitado³⁹ a los seminarios realizados en el programa, el profesor tutor⁴⁰ y el profesor asesor de los proyectos de investigación. En este sentido, en las reflexiones generadas en uno de los colectivos de profesores del programa, se expresó:

Los docentes quienes orienten tanto los seminarios, como los colectivos

³⁹En el contexto del estudio realizado, en el programa de Maestría en Educación de la UCM el profesor invitado tenía carácter nacional o internacional. Es aquel que demostraba experticia en un campo del conocimiento. Su función estaba relacionada con la dinamización de uno de los seminarios programados en la sesión presencial.

⁴⁰En concordancia con Gustavo Arias Arteaga, asesor pedagógico de la UCM, el tutor es el docente encargado de estimular, apoyar, reorientar, con sentido crítico, los auto-aprendizajes, a través de una relación basada en el reconocimiento del otro, el valor e interés por el conocimiento y la "amistad" en el concepto, teniendo como tejido relacional la posibilidad que entre los protagonistas se visibilice el rol de "par académico" como principio de cooperación, igualdad y respeto mutuo. De igual manera, el tutor también asesoraba la investigación realizada por los maestrantes. En este caso se estaría identificando el asesor.

de investigación (...) no se sabe si son ellos quienes estén investigando en educación, si están generando proyectos formativos en investigación; porque no basta que sea alguien que conozca el campo disciplinar y teórico de un saber, sino que es o sea alguien que investiga (...) y finalmente, se pregunta si realmente será que ¿investigamos lo que enseñamos? y/o será que ¿enseñamos lo que investigamos? (2011-CM.DOC-15-C.11)

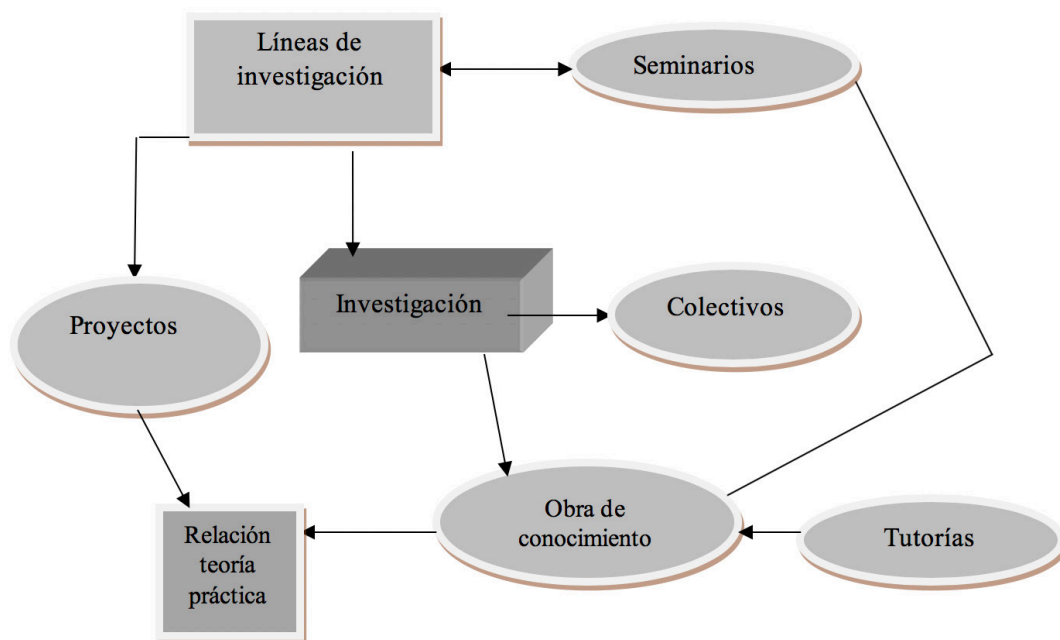


Figura 2. Despliegue de la investigación en el Programa de Maestría en Educación

Lo anterior permite indicar que las reflexiones acerca de la relación del profesor con la investigación emergen en el programa a través de la política educativa nacional e institucional. En este sentido

el Ministerio de Educación Nacional, mediante la Resolución 10198 de 22 de noviembre del 2010, renueva el registro calificado y expresa en uno de sus apartes "el Programa Maestría en Educación, en la modalidad de investigación, de la UCM, cumple con las condiciones de calidad, y demás normas vigentes requeridas para

su funcionamiento". Aquí vale la pena expresar que el asunto de la investigación tiene sus antecedentes en el Decreto 080 del 22 de enero de 1980, por medio del cual Se organiza el Sistema de Educación Postsecundaria, el cual en el Artículo 8 explicita: "la investigación, entendida como el principio del conocimiento y de la praxis, es una actividad fundamental de la educación superior y el supuesto del espíritu científico".

La investigación emerge como condición de la política educativa y se transfiere a la práctica educativa y a la práctica pedagógica como uno de los criterios de calidad de los programas que se ofertan en la educación superior. Se logra identificar en el contenido de los textos antes relacionados un proceso prescriptivo que dista del significado que posee la investigación para el profesor.

La figura del profesor investigador, como se ha abordado en el estudio, es denominada por Golby (1998) como "el movimiento del docente investigador" (p.145), y surge de los diversos encuentros académicos del colectivo de profesores del programa, a través de los cuales se enfatizó en la configuración de proyectos de investigación del profesorado y la

necesidad de un trabajo colaborativo en el cual los maestrantes participaran en calidad de coinvestigadores. En la reflexión generada en uno de los colectivos de profesores, se sugirió "*la participación en los proyectos de investigación de los docentes de medio tiempo y los estudiantes que lo decidan en calidad de coinvestigadores* (2011-CT⁴¹. DOC-12-C.2). Determinar los tiempos de los docentes para investigar y asimismo contemplar en su asignación académica el desarrollo de un proyecto, como también el acompañamiento de los maestrantes como investigadores, abre un abanico de posibilidades para avanzar en nuevas comprensiones de la investigación y de su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje del profesorado y los maestrantes. En esta perspectiva Albornoz (1998) aduce:

La relación entre enseñar e investigar no solamente es estrecha sino una obligación, porque no puede separarse de investigar, al menos entendiendo dentro de la noción de investigar el que cada docente se halle vinculado a la "punta del saber", en cada área específica del mismo (...), si una persona que enseña está capacitada en el oficio de investigar se halla mejor preparada

⁴¹CT (comunicación tutores).

y en este sentido, mientras una fuerza laboral se halla mejor capacitada, su rendimiento será más alto, de mejor calidad (p.21).

En estas organizaciones gnoseológicas de la educación y la pedagogía, el profesor se convierte en una de las aristas de la reflexión. A través de su práctica docente, pedagógica y educativa, se podrán develar las marcas de los cambios y las transformaciones personales y colectivas. En sintonía con lo anterior, Fullan (2002) manifiesta:

Si estás enganchado activamente en tu propio proceso individual de aprendizaje, en la conducción de investigaciones, en dar conferencias y consultas, consultando bibliografía más novedosa, o, lo que es lo mismo, estás inmerso en el cambio, entonces seguro que estás a punto de llegarte nuevas ideas. (p.8)

En este sentido uno de los maestrantes valoró el seminario de la siguiente manera:

Bien lo plantea el profesor cuando inicia su exposición: hay que darle la palabra a la pregunta. Me gusta la idea de verlo todo en continuidad (...) de darle cabida al saber dentro de las

reflexiones personales frente al acto educativo (...) me gusta más la idea de poner en contexto lo que sé, de trascender la escritura y la discusión con los autores (...) me preocupa y es el reto de la investigación, no debe quedar en los anaqueles, debe ponerse en práctica, en acción. (2008-VSP⁴² .DOC-O2-C.18)

En los seminarios los profesores se muestran y muestran su experiencia y formación a través del discurso, las acciones, los gestos y los silencios. En este sentido, el maestrante se encuentra con la diversidad de teorías, discursos y prácticas provenientes de los lugares de evocación de los profesores, porque cada uno de ellos se moviliza en las particularidades así retomen elementos teóricos y conceptuales del programa. En la voz de un maestrante:

Los profesores invitados o de planta cuando orienten un componente curricular la Maestría deben preparar el material del seminario: perfil académico, ensayo tipo artículo...artículos/libros de su autoría. En todos los casos, la preparación de dicho componente explicitado en el programa (...) se podrán enriquecer con las producciones académicas e

⁴²Valoración sesión presencial.

investigativas y otras estrategias que considere pertinente el profesor (...) atender la consulta de los estudiantes en todas las fases del seminario: "pre" "en" "post". (2011-CT.DOC-13. C.1)

La formación avanzada de algunos de los profesores se develó en el programa como un requerimiento, por ser considerada como uno de los indicadores de calidad⁴³ que repercuten en el aprendizaje de los maestrantes, en este sentido "la Comisión estima que la formación del personal docente tiene que ser revisada para cultivar en los futuros maestros y profesores precisamente las cualidades humanas e intelectuales adecuadas para propiciar un nuevo enfoque de la enseñanza" (Delors, 1996, p.167). En sintonía con lo anterior:

(...) cabe resaltar la formación de los profesores que desarrollan los seminarios en la Maestría. En este sentido las participaciones de profesores con formación de doctorado

⁴³Esta es una característica de evaluación sobre la calidad de un programa. "En la característica 11, de acuerdo con los objetivos de la educación superior, de la institución y del programa, existen y se aplican políticas y programas de desarrollo profesoral adecuados a la metodología (presencial o distancia), las necesidades y los objetivos del programa" (MEN, 2013a, p.26).

en educación realizan seminarios de democracia, desarrollo local, pedagogía y currículo, hermenéutica de las ciencias sociales (2011-AAC⁴⁴ -DOC-20/21).

Al interior de la Maestría las reflexiones generadas por los profesores contribuyen a potenciar la investigación a través de la práctica pedagógica, los encuentros en las líneas de investigación, la participación en el grupo de investigación ALFA, la configuración de los módulos sugeridos en el plan de estudio del programa, la configuración de los proyectos de investigación, la asesoría a los colectivos en los cuales se encuentra el profesor en el rol de asesor con los maestrantes y la participación en redes académicas locales. Respecto a lo anterior uno de los testimonios indica que: "son los encuentros de diálogo académico e investigativo entre los estudiantes y el investigador docente, donde se articula el interés individual de investigación, los campos de conocimiento y el macroproyecto de investigación del programa" (2011-RCI⁴⁵ .DOC-O8-C.4). Y en esta orientación Stenhouse (1987) afirma que:

La investigación y el desarrollo del currículum deben corresponder al

⁴⁴Asignación académica.

⁴⁵Ruta de colectivo de investigación.

profesor y de que existen perspectivas para llevar esto a la práctica. Admito que ello exigirá el trabajo de una generación y si la mayoría de los profesores- y no solo una entusiasta minoría- llegan a dominar este campo de investigación, cambiarán la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo (p.133).

La investigación tal como la concibe el autor conduce a la cualificación permanente de las prácticas educativas y pedagógicas. A través de ella se resignifican los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es una oportunidad para crecer en autonomía intelectual y construir sentidos en la labor educativa. La Maestría en Educación con su vocación en investigación se convierte en horizonte para el desarrollo profesional.

Ahora bien, la investigación como horizonte de desarrollo profesional continuó su curso en las discusiones académicas y administrativas. En lo administrativo la UCM generó y consolidó alianzas para la formación avanzada de un grupo de profesores de la institución. En este sentido, el convenio con la Universidad de Salamanca (España)⁴⁶ amplió el espectro del desarrollo profesional y de la internacionalización como posibilidad de

⁴⁶Este convenio contribuyó a la configuración del

cambio y transformación en la calidad del programa.

Otra de las emergencias identificadas en el proceso de análisis se relaciona con la configuración de redes académicas e investigativas de cara a la internacionalización y a los desafíos sociales, culturales y educativos de los contextos. En este orden de ideas, la Red SUMA⁴⁷, maestrías y doctorados en educación de Manizales, en el marco de la actividad académica *Globalización, Localización y Gestión del Conocimiento* contó con conferencistas internacionales como el profesor Carlos Calvo Muñoz, investigador y director del Doctorado en Educación. En el evento señalado se hizo extensiva la participación a estudiantes, profesores orientadores de seminario y tutores que voluntariamente quisieran participar. En este sentido se generó un conversatorio dirigido por el grupo ALFA⁴⁸, el cual centró la reflexión en el tema de "Territorios educativos, complejos y caóticos,

Doctorado en Educación "Fundamentos de Políticas Educativas ante el Relevamiento Milenario" (UCM, 1998).

⁴⁷La Red Colombiana de Posgrado del Eje Cafetero, a la cual está vinculada la Universidad Católica de Manizales -UCM (SUMA: Sistema Universitario de Manizales).

⁴⁸Grupo de Investigación creado según Acuerdo No. 2-A del 16 de febrero de 2001 del Consejo

educación: ¿desarrollos?, ¿democracia?, ¿pedagogías/formaciones?” (2011-EVEN. DOC-06-C.2).

De igual manera las instituciones en educación superior de la región avanzaron hacia las siguientes alianzas con organizaciones interesadas en comprender, desde la perspectiva interdisciplinaria, las dinámicas de la educación en la región y en el país:

La red internacional Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de alianza Universidad de Manizales y Fundación Cinde, Maestría En Educación UCM, Red Suma Universidades, La Red de Maestrías En Educación y Doctorados en Educación de Manizales, El Banco de La República, La Red de Egresados de Las Universidades de La Ciudad-Remas,-La Fundación Luker, Unicef, El Centro de Estudios Regionales-Crece, La Universidad Nacional de Colombia y otras instituciones, quienes queremos apostarle al desarrollo regional como finalidad, aspecto que no solo constituye temas prioritarios del plan de gobierno nacional,

Académico enfatiza “en el desarrollo de proyectos investigativos en el campo educativo y social, con el propósito de orientar la promoción, generación, transformación y difusión de conocimiento útil para la sociedad y la academia” <http://www.ucm.edu.co/grupo-de-investigacion-alfa/>

sino que representan una importante oportunidad para potenciar desde la academia el desarrollo de la ciudad y la región del eje cafetero, con proyección Nacional e Internacional. (2011-EVEN. DOC-10-C.1)

Sobre este tipo de alianzas Vezub (2005) indica lo siguiente al hacer referencia a la octava estrategia del Plan Decenal de Educación de Colombia 1996-2005 La dignificación y profesionalización de los educadores:

Las redes académicas de educadores, las autoridades educativas, las universidades y las organizaciones sociales contribuirán con apoyo legal, operativo y funcional a la conformación de redes y comunidades académicas de educadores, como entidades de derecho privado, y constituirán fondos para apoyar el intercambio profesional de los educadores colombianos con sus homólogos nacionales y de otros países (p.15).

Este autor define las redes como “grupos o colectivos de docentes convocados por algún problema en común en el cual cada miembro participa en relaciones horizontales, simétricas y de colaboración con sus pares (...). Se constituyen de

este modo comunidades discursivas, de práctica y aprendizajes” (Vezub, 2005, p.17). El diálogo con pares internacionales y nacionales genera otras reflexiones educativas y pedagógicas que contribuyen a potenciar el desarrollo profesional del profesorado a partir de las diferencias, las particularidades, las similitudes y las experiencias, porque “la red de formación se ha de entender como una organización entre sujetos que interactúan de forma personal y profesional” (Imbernón, 2007). En este caso, el encuentro con pasantes internacionales consolida comunidades académicas mediadas por la cooperación y el respeto a la diferencia.

Conclusiones

El estudio permitió comprender la incidencia que posee la investigación en un programa de postgrado. Esta se avizó como horizonte académico en el desarrollo profesional de quienes accedieron a participar en él. Asimismo, se develó el significado de la investigación realizada por el profesor y sus efectos en la práctica educativa y pedagógica. Las diversas actividades académicas se configuraron a través de la gestión curricular, donde la relación teoría y práctica se teje a través de diversas mediaciones, en las cuales la investigación posee su máxima expresión.

El efecto de la investigación sobre el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje es evidenciado por los egresados del programa quienes resaltaron su importancia y sus repercusiones en el desarrollo profesional. La experiencia y el diálogo con académicos, desde lugares teóricos diferentes, ampliaron el espectro de la reflexión educativa en sintonía con los problemas de conocimiento que motivaban sus búsquedas.

Se apreció en el estudio la correspondencia entre los resultados del análisis documental, los relatos de los egresados en los grupos focales, la propuesta educativa explícita en el documento maestro del programa de Maestría en Educación de la UCM y la política educativa. De igual manera, los esfuerzos institucionales y del programa por desplegar un proceso formativo a través de las prácticas de los profesores investigadores y los estudiantes, se direccionaban a la formación de investigadores.

Con lo argumentado hasta aquí, se sugiere a la Maestría en Educación de la UCM proseguir el estudio contemplando el periodo 2012-2017. A los otros programas de maestría que oferta la UCM se les propone generar investigaciones que

permitan comprender el desenvolvimiento de los programas y los efectos que estos poseen en el desarrollo profesional de los maestrantes. De igual manera la difusión de los resultados coadyuvará a la resignificación de los programas de educación avanzada de cara a los retos y los desafíos de la educación.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. Argentina: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://docplayer.es/76342250-Formacion-docente-desafios-de-la-politica-educativa-ines-aguerrondo-c-d-8.html>
- Albornoz, O. (1998). ¿Profesionales que enseñan o profesionales de la enseñanza? *Revista Colombiana de Educación*, (36/37), 1-16. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5869>
- Amador, L., Arias, G., Cardona, S., García, L. y Tobón, G. (2004). *Educación, sociedad y cultura. Lecturas abiertas, críticas y complejas*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. *Proyectando desde el presente al futuro. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/avalos.pdf>
- Ávalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, 32(3), 1-7. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/289505494_Formacion_docente_reflexiones_debates_desafios_e_innovaciones
- Barrios, C. y Jiménez, B. (2002). Formación dentro y fuera de la escuela. Antítesis o síntesis. *Educar*, (30), 141-157. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28060800_Formacion_dentro_y_fuera_de_la_escuela_Antitesis_o_sintesis
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.

- Colombia. Presidencia de la República (1980). Decreto 080 del 22 de enero de 1980. Por el cual se organiza el Sistema de Educación Post-secundaria. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102556_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Presidencia de la República. (2006). Decreto 1001 del 3 de abril de 2006. Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013a). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Santafé de Bogotá: Autor.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013b). *Política nacional de formación de educadores*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48471.html>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Deslauriers, J. (2005). *Investigación cualitativa*. Colombia: Papiro.
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: Gazzola, A y Didriksson, A, (Eds.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 21-54). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Esteve, O., Melief, K. y Alsina, Á. (Coords.) (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona. Octaedro.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Galeano, M. (2010). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- Golby, M. (1998). Los docentes y su investigación. En Carr, W (Ed.),

- Calidad de la enseñanza e investigación acción* (pp. 143-146). Sevilla: Diada.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (1997). *La formación del profesorado*. Barcelona. Paidós.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Biblioteca de Aula.
- Imbernón, F. (2007). *10 Ideas clave, la formación permanente del profesorado*. España: Graó.
- Jares, X. (2005). *Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos*. Madrid: Popular.
- Limón, M. (2008). Introducción. En Solana, F. (Comp.). *Educar ¿Para qué?* (pp. 13-16). México: Noriega.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá. Magisterio.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. (Vol. IV). Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Remolina, G., Baena, G. y Gaitán, C. (2001). *Tres palabras sobre formación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Restrepo, B. (2007). *¿Es importante la investigación y acción del maestro? ¿Qué tipo de investigación? ¿Por qué?* Tres miradas a la práctica docente. *Conversaciones Pedagógicas*, (4).
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tezanos, A. (2000). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Anthropos.
- Universidad Católica de Manizales. (2011). *Documento para registro calificado: Programa de Maestría en Educación*. Documento de trabajo.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Vezub, L. (2005). Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub.pdf
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los desafíos de la escolaridad. *Profesorado*, 11(1), 1-23. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós.
- Yin, R. (2009). *Case study research*. United States of America: SAGE.

*Estética, artes y
conocimiento Social*

*La Enseñanza de la
Investigación en las Artes
en la Universidad de Sonora*



La Enseñanza de la Investigación en las Artes en la Universidad de Sonora

**Arturo Valencia Ramos
Diana Brenscheidt gen Jost
Leonel DeGunther Delgado⁴⁹**

La relación entre arte y epistemología ha sido siempre endeble y cargada de debate. Parece bastante obvio que obtenemos algo significativo de experiencias e interacciones con obras de arte. No parece tan obvio que nuestras experiencias con el arte puedan producir conocimiento proposicional que constituya una creencia justificada de verdad.
Internet Encyclopedia of Philosophy.

Presentación

Este texto tiene como propósito relatar, en un primer nivel, cómo enseñamos a investigar a nuestros estudiantes de arte, así como los supuestos de los cuales partimos en el ejercicio de este proceso enseñanza-aprendizaje. En un segundo nivel y que de alguna manera sustenta al primero, el propósito es discutir acerca

⁴⁹Profesores. Departamento de Bellas Artes. Universidad de Sonora.

de las posibilidades de la producción de conocimiento proposicional a partir de la investigación en las artes—que no siempre resulta obvio—a diferencia de lo que sucede en otros espacios de producción epistemológica. Discutimos aquí sobre la pertinencia de la epistemología en el arte; de ahí que resulta importante y, podemos decir, hasta urgente, definir qué es lo que entendemos por conocimiento cuando tenemos como referente la práctica artística. Concluimos con una aproximación a lo que entendemos por y lo que significa la investigación en el campo de las artes.

En este texto nos referiremos principalmente a los espacios académicos de investigación de los programas de Licenciatura en Música y de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Sonora ubicada en Hermosillo, México. Esta sección es básicamente un relato descriptivo de la forma como nos enfrentamos al ejercicio de enseñar la práctica de la investigación en el campo de las artes a estudiantes de artes. En este sentido, y a reserva de discutirlo más ampliamente en otro apartado, diferenciamos el perfil del estudiante de artes del de otras disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales, aunque no evadimos

aspectos interdisciplinarios, sino que, en todo caso, los incentivamos a efecto de ampliar el espectro de la investigación y su importancia en la teoría y práctica artísticas. Partimos de la premisa de que es importante y necesario investigar en el campo de las artes y por ello nos dedicamos a su enseñanza.

Los programas de licenciatura en artes se formalizaron a partir de 1997 en las áreas de música, teatro, danza y artes plásticas. Este proceso más adelante fue modificado en 2008, para dar lugar a una reestructuración de los programas con el resultado de proporcionar a la fecha tres programas: Música, Artes Escénicas y Artes Plásticas. Las especificaciones al interior de cada programa no es un asunto que interese abordar en esta ocasión. Interesa, en cambio, centrarnos en los aspectos relacionados con la investigación, específicamente en los espacios académicos de música y artes plásticas como escenarios de práctica.

Los temas de investigación de la Licenciatura en Música se presentan en el espacio académico "Módulo de Consolidación" que se ofrece de manera seriada durante tres semestres. Así, grosso modo, durante el primer semestre (módulo I) se proporcionan los elementos

básicos para redactar un proyecto de investigación, así como se ofrecen los mecanismos para llevar a cabo una puesta en escena a partir de los resultados de la investigación. Durante el segundo semestre (Módulo II) se desarrollan aspectos avanzados de investigación y se pone más énfasis en la escritura y presentación del proyecto. Se espera que al final del curso el estudiante cuente con las herramientas para diferenciar las diversas formas de investigación. Al igual que durante el primer semestre el estudiante presenta una puesta en escena resultado de su investigación. Durante el tercer semestre (Módulo III) el estudiante escribe un protocolo de investigación como proyecto de titulación.

Los temas de investigación en la Licenciatura en Artes Plásticas se presentan en el espacio académico Seminario en Artes Plásticas I y II. Hasta el semestre 2016-2 el desarrollo temático se dividió en dos semestres de forma tal que durante el primero de ellos a los estudiantes se les proporcionaban las bases para escribir un protocolo, y en el segundo llevaban a cabo una investigación para escribir al menos un texto relacionado con el proyecto en el cual plasmaban sus reflexiones acerca del tema seleccionado; sin embargo,

no producían una obra de arte después de haber hecho la investigación. Esta situación se ha tratado de solventar a partir del semestre 2017-2 cuando hemos introducido la práctica de investigar para producir arte.

Una vez asentado lo anterior y siguiendo el espíritu de nuestro coloquio podemos tratar de responder a algunas de las preguntas que nos han convocado en esta ocasión.

¿Qué valor tiene actualizar las clásicas preguntas de la metodología en sus fundamentos metodológicos?

Hasta ahora hemos entendido que la metodología de la investigación científica

Es una ciencia cuyo objeto de estudio es el proceso de investigación [que] se especifica en la práctica de cada ciencia particular (de tal forma que) el conocimiento es resultado de la actividad científica y de la metodología de la investigación (Gómez Armijos, 2006, p. 9).

Esta aseveración es enunciada de diferentes maneras en prácticamente todos los manuales y en los textos académicos de metodología de

investigación en las ciencias sociales, así que cuando el asunto trata sobre la actualización de las preguntas clásicas de la metodología en sus fundamentos metodológicos, se hace necesario desplazar el centro de interés hacia otro punto fuera de la pertinencia de volver hacer las preguntas. Nos referimos con esto a lo siguiente:

Si ha señalado Armijos la metodología se *especifica en la práctica de cada ciencia particular*, entonces, la pertinencia de las preguntas tendrá que ver más con el objeto propio de la investigación, así como con el horizonte de observación si es que el conocimiento debe validarse científicamente. De otro modo, el conocimiento tiene libre tránsito en cualquier campo de la actividad humana sin que esto vaya en demérito de su calidad. Esto guarda una relación directa con nuestra forma de observar el mundo.

En ese sentido, podemos afirmar que hasta ahora hemos aprendido a objetivar nuestras aproximaciones al mundo, a lo que concebimos como realidad. De hecho, nos acercamos a ella pensando ontológicamente. Así, podemos afirmar que la ontología ha "objetivado" todo nuestro acercamiento a la realidad de tal forma que esta se valida en función

de la objetivación que hacemos de ella —a la cual observamos *como un objeto dado*—. De esto hemos obtenido el corolario de que la realidad siempre está fuera de nosotros y solo en esa condición podemos observarla “objetivamente”. Esta objetivación es nuestra garantía de verdad, o, en todo caso, nuestro principal criterio para validar el consenso.

Al revisar las relaciones entre las condiciones de producción y la circulación de conocimiento podemos observar que existen determinaciones que se presentan de manera diferente según el país que se trate, así como la agencia educativa o institución de referencia; dicho con otras palabras: es el espacio social el que determina tanto la producción como la circulación de conocimiento. En este sentido nosotros pensamos que la importancia radica en la capacidad que tenemos para operar con relación a la determinación: pertenecer o no a un sistema de investigación determina por sí mismo tanto la producción como la circulación. No podemos evitarlo, así estemos incluidos o excluidos del proceso. Ahora mismo en esta reunión estamos los que hemos sido convocados, que aceptamos la convocatoria y tramitamos ante nuestras agencias o instituciones las respuestas afirmativas dentro de las condiciones para asistir. Ha sido

determinante reunir los requisitos de asistencia, de otra manera no estaríamos aquí.

La producción del conocimiento en las artes se presenta en dos espacios diferenciados que tienen que ver por un lado con la práctica y por otro, con la descripción y el análisis desde la epistemología. Esto de ninguna manera excluye la probabilidad de complementación desde uno u otro espacio.

Cuando nos referimos al aspecto práctico del conocimiento en las artes, lo hacemos pensando en que éste se presenta con la finalidad de producir obras: el artista conoce técnicas y materiales en su campo de creación, así como las teorías que sean pertinentes, por ejemplo, teoría del color o teoría musical. La especificidad del campo determina el conocimiento y su alcance; en este sentido podemos hablar de un conocimiento autorreferencial que solo tiene que ver con el ejercicio productivo⁵⁰.

⁵⁰Esto es especialmente válido y valioso en el campo de la poesía cuando el poeta juega con el lenguaje como una forma de recreación del poema en sí mismo. Sin embargo, con este mecanismo crea palabras, estructuras y formas de comunicación que eventualmente se incorporarán a la teoría literaria y a otras formas de conocimiento heterorreferencial. Ver, por ejemplo, la poesía de Octavio Paz o Javier Villaurrutia.

La estructuración de sonidos para producir música requiere teoría que es inaccesible para otros campos del saber. La historia de los cambios en la notación musical es representativa de la presencia de ejercicios que han permitido crear formas comunicativas específicas⁵¹. Esas formas de comunicación como productos musicales salen de la especificidad del campo para relacionarse con otras esferas de la práctica social y producción de conocimiento.

Si traemos un momento a la atención el dodecafonismo o el serialismo, sobre todo éste último, el músico no deberá ser matemático (por más que haga referencia a Fibonacci) para escribir música, por lo que no le interesará resolver problemas de cálculo. Ha tomado el concepto de serie y su sentido para la elaboración de formas musicales, para producir obras de arte.

Otro tanto sucede con las artes plásticas en las cuales cuestiones meramente técnicas requieren de soporte teórico. Pensemos, por ejemplo, en la incorporación y uso de la perspectiva, que rebasa la mera reflexión para instalarse en los procesos

⁵¹El dodecafonismo y el serialismo han representado mecanismos particulares de creación artística, que no son ajenos a procesos reflexivos productores de teoría.

evolutivos de la historia cultural. Un pintor figurativista (sobre todo si se apega al canon) no elude la utilización de la perspectiva como recurso para producir profundidad, y se apoyará en el concepto de valor para producir volumen al ubicar los objetos en un plano determinado. Con ello propondrá al espectador la posibilidad de ver objetos tridimensionales en un espacio bidimensional.

El uso del concepto geométrico de proporción es fundamental en el terreno compositivo de la obra⁵². Aquí podemos acudir al concepto de serie numérica para aplicarla en dos espacios del arte: la música y las artes plásticas. Mientras que en la primera se utiliza en el sentido del serialismo (es decir, para distribuir sonidos en el tiempo), en las segundas se utiliza para la distribución de objetos en el espacio. Con esto se busca armonía. Ello no supone, sin embargo, que exista consenso en todos los compositores de música como tampoco existe entre todos los artistas plásticos.

⁵²El análisis iconológico se basa precisamente en los usos de la geometría en la estructuración de la obra plástica (Ver Panofsky, 1987, sobre todo capítulos 1 y 2).

¿Hasta dónde es posible hablar de epistemología en las artes?

Para tratar de responder a esta pregunta nos vamos a auxiliar del uso del concepto de percepción desde dos perspectivas, aparentemente contrapuesta una de la otra. Una eminentemente teórica y la otra eminentemente práctica. Empecemos con la teórica.

Según Niklas Luhmann (2005):

La Tradición ontologizó los objetos producidos por la percepción, además de aquello que es posible establecer como logro de la conciencia. Partía del hecho de que la realidad era tal como se presentaba en la percepción (salvo error) y que luego se podía examinar mediante el lenguaje y los análisis conceptuales para después emplearla con fines técnicos y comunicativos. (p. 18)

Esto tiene, entre otras implicaciones, que la percepción a pesar de ser el primer contacto de la conciencia con el mundo exterior es relegada a segundo término; es decir, aquello que nos conecta de manera inmediata con el mundo es ubicado solo en el sentido de las sensaciones, fuera de

toda racionalidad y, por tanto, se ubica en un plano de segunda importancia.

Ontologizar significa en este sentido que todo aquello que requiera ser observado como algo digno de análisis requiere de procesos de racionalización. Entonces los productos del arte, dado que muchos de ellos no parten de la racionalización sino de sensaciones, requieren otro tipo de acercamientos, como veremos más adelante.

Analizar la percepción desde el lenguaje y otros conceptos presupone que los objetos percibidos son de dudosa factura para efectos del conocimiento racional, científico, es decir para toda pretensión epistemológica. Esta tradición inaugurada desde la filosofía clásica toma carta de naturalización a partir del pensamiento cartesiano y aún más, a partir de la propuesta hegeliana según la cual todo lo racional es real y todo lo real es racional. Podemos inferir entonces que muchos de los productos del arte no son reales dado que no parten de procesos de racionalización, aunque esto habría que observarlo con mayor detenimiento dado que muchas expresiones artísticas son productos eminentemente racionales: pensemos solo por ejemplo en lo que

hemos tratado de la música serial, o de algunas expresiones del arte abstracto, del arte conceptual o el minimalismo.

Tomamos ahora la perspectiva práctica. Stuart (2003) en un manual para el dibujo de retratos en lo que trata a la percepción dice: “Tu mente toma información del entorno y los transforma en patrones—símbolos que representan una idea, un concepto o información. Esta organización en patrones entendibles se llama percepción”⁵³(p. 20)

La autora hace esta observación como una indicación previa a una serie de instrucciones que nos dirá a lo largo de este pequeño manual para aprender a dibujar los rostros humanos, aunque esto es también aplicable a todo tipo de dibujo figurativo. Advierte tres puntos importantes de la percepción que deben ser tomados en cuenta para aprender a dibujar. El primero de ellos es que las percepciones son los filtros a través de los cuales observamos el mundo. El segundo es que las percepciones son poderosas; y el tercero es que no cambian, a no ser que ocurran eventos importantes.

⁵³Your mind takes information from the surrounding environment and places into patterns—symbols representing an idea, concept or information. This organization into understandable patterns is called perception. (La traducción es propia)

Vista la percepción de esta manera debemos entonces batallar con ella para poder observar el mundo y traducirlo a formas específicas de arte. Resulta que observamos a través de patrones y por ello cuesta trabajo traducir, por decir así, la relación con el mundo.

Podemos preguntarnos entonces, ¿dónde cabe la epistemología en las artes? Sin duda tenemos que reubicar la pregunta para responder en principio en una doble dimensión. Una es la que se nos presenta desde las artes cuyos conocimientos deberán ser instrumentales y con funcionalidades específicas. Esto implica que los elementos teóricos tendrán utilidades particulares y efectos muy prácticos; pensemos por ejemplo en la teoría del color: desde las artes plásticas y el diseño, la teoría del color funciona para identificar las formas de interacción para resolver, entre otros, problemas de la composición. Sabemos por la teoría que con la combinación de los colores primarios obtenemos toda la gama y, por tanto, como pintores estaremos pendientes de la utilización según el efecto que queremos producir.

El color sin embargo, también se aborda desde las ciencias, por ejemplo, desde la física o la psicología. Por supuesto que

los usos teóricos del color en cada una de estas instancias, o bien de estos espacios de conocimiento se dan de manera diferenciada. Aquí lo que puede importar es cómo se produce, cuál es la tasa vibratoria, si es que es un asunto físico de recepción, o bien saber cómo afecta al receptor. Como podemos observar los aspectos epistemológicos quedan fuera del territorio creativo del arte; es decir quedan fuera de la creación artística. Los encontramos en cambio en aspectos heterorreferenciales, desde las ciencias sociales y las humanidades⁵⁴.

Ahora bien, si el discurso artístico (cualquier cosa que esto sea) sirve de base para el debate epistemológico no es un asunto fundamental que capte la atención del arte o de los artistas. Esto lo podemos abordar de la siguiente manera.

Lo que entendemos por investigación en el campo de las artes

Podemos observar a partir de lo expuesto que entendemos la investigación desde las artes, desde dentro, sin que esto implique exclusividad y, por tanto, exclusión en el terreno epistemológico. La especificidad de esta investigación no implica como señala Borgdorff (2010) su inaccesibilidad.

⁵⁴Este asunto de discute en detalle entre otros en Sánchez (2013).

En efecto este es un error que “surge cuando el contenido no conceptual de los hechos artísticos se confunde con su supuesta forma no cognitiva, y cuando la manera no discursiva en la que se nos presenta ese contenido se interpreta como una traición a su irracionalidad” (p. 23).

Entendemos, entonces, la investigación en el campo de las artes en esa doble dimensión que se manifiesta, como hemos dicho, en investigar para la producción artística, así como investigar para el análisis artístico. Por esa razón es que cuando abordamos la actividad de investigación nos referimos a investigar sobre las artes, en las artes, desde las artes, Y en cada uno de los casos la perspectiva es diferente, aunque todas puedan relacionarse:

¿De qué tipo de conocimiento y entendimiento se ocupa la investigación en las artes? ¿Y cómo se relaciona este conocimiento con formas más convencionales de conocimiento académico? La respuesta corta a la primera pregunta es: el conocimiento plasmado en las prácticas de arte (objetos y procesos). La respuesta a la segunda pregunta va a proporcionar una comprensión más directa a lo que

pueda ser el “conocimiento plasmado”. (Borgdorff, 2010, p. 21)

Esta es una discusión que ya se ha presentado en diversos congresos y foros de tal manera que como en todo debate no alcanzan los consensos. Nosotros, así como lo hemos señalado al inicio de esta ponencia, hemos dividido para efectos prácticos y como parte del proceso enseñanza-aprendizaje a la investigación para la creación, para el análisis, así como para eventualmente producir tesis que permitan profundizar en el campo de las artes.

La investigación en artes, artística o performativa según las diferentes acepciones, designa un ámbito de investigación que no se reduce al empleo de determinados métodos, herramientas y procedimientos de investigación, sino que afecta especialmente a la epistemología, al modo en que se piensa y concibe la producción del conocimiento científico y las prácticas artísticas, así como a las consideraciones ontológicas referidas al objeto de la investigación y a las teorías que orientan su construcción. (Lorente Bilbao y De Diego, 2011, p. 5)

Conclusiones

A manera de conclusión podemos decir que un conocimiento proposicional, tal como se presenta en la ciencia no es posible en el arte, aunque esto no implica la invalidez del conocimiento en el arte como tampoco su subordinación a otros saberes. Nos encontramos ante dos sistemas diferenciados: el del arte y el de la ciencia, que pueden interpenetrar y cuyas estructuraciones son específicas en la medida de sus propias operaciones, relaciones y productos. Nosotros enseñamos a investigar en el campo de las artes con el propósito de producir tanto obras de arte, como el conocimiento que le es correspondiente. Es en este último donde podemos desarrollar abordajes de carácter epistemológico que, en todo caso den cuenta de la validez del conocimiento.

Referencias

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon*, (13), 25-46. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3311099>

- Gómez, C. (2006). *La investigación científica en preguntas y respuestas*. Ecuador: Cooperación UNIANDES.
- Lorente, J. y De Diego, R. (2011). *Escenarios del disenso: La investigación en artes escénicas y comunicación. La comunicación pública, secuestrada por el mercado*. Recuperado de: shorturl.at/giCPT
- Luhmann, N. (2005). *El arte de la sociedad*. México: Herder, Universidad Iberoamericana.
- Sánchez, D. J. (2013). *Epistemología de las artes: la transformación del proceso artístico en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Universidad de La Plata.
- Panofsky, Erwin (1987). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sotolongo, P., y Delgado, Carlos. (2006). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En A. A. Boron (Ed.), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo* (pp. 65-77). Buenos Aires: CLACSO.
- Stuart, C. (2003). *Secrets to drawing realistic faces*. Cincinnati: North Ligth Books.

Territorios,
tiempos y cuerpos,
desafíos para las
ciencias sociales
latinoamericanas

*Una lectura retro cursiva
de la infancia y la niñez*



Una lectura retro cursiva de la infancia y la niñez⁵⁵

Gloria del Carmen Tobón Vásquez⁵⁶

Introducción

En este escrito se procura un acercamiento al tejido de infancia y de niñez desde una perspectiva histórica, reconociéndolas como categorías ausentes en la Antigüedad, ambiguas en el Medioevo y permanentes y cambiantes en las sociedades modernas y contemporáneas. La finalidad en este lugar teórico de la tesis es analizarla, comprenderla y articularla con las prácticas sociales y relaciones intersubjetivas, que se mantienen con los niños en los diferentes contextos.

⁵⁵El presente texto es producto de la investigación doctoral "Representaciones sociales de la infancia: pensar la escuela en perspectiva del pensamiento complejo" en el Doctorado en Pensamiento Complejo: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

⁵⁶Psicóloga. Especialista en Docencia Universitaria, con Maestría en Educación. Docente de la Universidad de Manizales, Colombia. Investigadora en Psicología Educativa, Cognición y Educación. Estudiante del Doctorado en Pensamiento Complejo: Multiversidad Mundo Real Edgar Morín.

Historiografía de la infancia

Dentro del panorama histórico, lentamente se ha ido incorporando un nuevo campo de investigación interdisciplinar y es el de la introducción de la infancia como nuevo objeto y sujeto de investigación a manera de reconocimiento, de asunto pendiente con las representaciones históricas de la niñez de otros mundos y épocas y con las propias experiencias vitales de los seres humanos adultos, que inician su ciclo vital por la infancia. Este ha sido objeto de variadas investigaciones pedagógicas y psicológicas (Delval, 1988; Escolano, 1980). Aunque, la sociología ha abordado al niño⁵⁷ como unidad social (Chombart, 1971); la pedagogía como sujeto de educación y escolarización (Escolano, 1997); la psicología como sujeto de desarrollo fisiológico y psicológico (Delval, 1988); y la historia lo ha estudiado de una forma accesoria. El mismo vocablo de infancia podría ser una manifestación de la separación de la infancia encarnada.

Sin embargo, no ha sido así en lo relacionado con sus condiciones de vida en la historia de las sociedades. La ausencia de una

⁵⁷Respecto al género gramatical empleado en el documento, se usa el masculino para hacer referencia a niña y niño. Decisión de su uso, sin el ánimo de discriminación sexista, para facilitar la escritura.

amplia historia de la infancia se debe a la negación del adulto de reconocer al niño desde una perspectiva sociohistórica. El niño solo accede al mundo adulto, cuando hace parte de él, y es únicamente en ese momento que está legitimado, por los adultos, para ser y hacer historia (Ulivieri, 1986).

Algunos textos que ilustran las perspectivas históricas con las que se ha abordado la niñez, son los de Lenzen (1985, 1966) y Wulf (1997), organizadas en seis historias de la niñez y la manera en que son comprendidas por diferentes autores, así:

1-Una historia de la niñez como historia de clases

Esta perspectiva sociohistórica se sitúa dentro de un marco de comprensión pesimista, analizando y entendiendo a la niñez bajo referentes históricos de estratificación (DeMause, 1982). Basados en esta perspectiva, quienes así conciben la niñez llegan a la conclusión de que la aparición de la infancia es un acontecimiento ineludible de la modernidad, debido al proceso de diferenciación de clases sociales en la sociedad capitalista.

2- Una historia de la niñez como historia de la decadencia

Ariès (1987) es el autor que se sitúa en esta manera de entender el descubrimiento de la niñez en la época moderna, como un constructo del adulto. Según él, en la Edad Media la niñez no existía o al menos no había una conciencia de esta. Además, entiende la niñez como una categoría histórica, determinada por dos instituciones modernas: la familia y la escuela (Ariès, 1987). Los padres se ocupan del estudio de sus hijos y la niñez queda determinada como una etapa de aprendizaje y escolarización. De esta manera en la modernidad la vida del adulto se perpetúa a través de la existencia continua de los hijos.

Esta proyección surge en la familia y en la sociedad y se le asocia un sacrificio al niño: la renuncia al presente, a la vida cotidiana, quedando supeditado al futuro; se torna a la niñez a un lugar de intervención y de institucionalización escolar. Para Ariès (1987) este descubrimiento de la niñez significa más una historia de la decadencia en la que la niñez pierde libertad para ser y tener una presencia social autónoma en el presente.

3. Una historia de la niñez como historia del progreso

Esta historia es contada por DeMause (1974) y otros, quienes refutan el trabajo de Ariès (1987), sustentan que, aunque antes de la época moderna no había una representación del niño desde un campo discursivo de saber, sí había representaciones a través de escritos, pinturas y del arte iconográfico en general. En acuerdo con Ariès muestra que el niño, en el transcurso del tiempo, empieza a tener un lugar en la sociedad, en particular en la familia.

En la Edad Media eran muchos los niños desatendidos y su muerte era un suceso que se olvidaba con mucha facilidad. Un fenómeno opuesto se inició en la época moderna: la niñez empezó a ser unida de un valor casi sagrado (Lenzen, 1985), considerándose la razón fundamental de la existencia la de la familia. Lo anterior, conduce a DeMause a sobreestimar las relaciones entre adulto-niño, considerando a la infancia, desde este marco de comprensión, como un estado privilegiado con relación al adulto.

4. Una historia de la niñez como documentación sobre la historia de la educación

En esta perspectiva histórica se evidencia también una visión negativa del pasado y una visión pesimista respecto a la situación actual del niño. En el documento compilado por Rutschky (1988) denominado *Pedagogía negra: fuentes para una historia natural de la educación burguesa*, se encuentran una serie de escritos pedagógicos ubicados entre los siglos XVIII y XIX fundamentados en los aportes teóricos y prácticos de Rousseau (1982) y en las ideas de la Ilustración, que se preocuparon fundamentalmente por una renovación humanizada de la educación. Lo interesante aquí es la visión pedagógica, la implementación y el trato dado al niño, un trato caracterizado por el disciplinamiento y castigo del cuerpo y la razón, tanto en la familia como en la escuela.

5. Una historia de la niñez como crítica histórica a la educación

En esta perspectiva se enmarcan los trabajos de la denominada *anti-pedagogía*. Esta perspectiva tiene como precursores a Illich (1974), Goodman (1976) y otros. Tendencia con mucha fuerza en Estados Unidos a finales de los años sesenta, caracterizada por una crítica profunda a la pedagogía y a la educación,

al considerarla como adoctrinadora y manipuladora de la condición del niño. Desde este pensamiento se reclama una nueva forma de relación entre el adulto y el niño en la que se reconozca la plenitud de sus derechos. De igual manera, se insta por la desaparición de la escuela y de la educación en sus manifestaciones modernas.

6. Una historia de la niñez como historia de una demarcación

En esta perspectiva se encuentran los trabajos de Postman (1982) con *La desaparición de la niñez* y Giesecke (1996) con *El fin de la educación*. El cuestionamiento desde estos territorios es la idea de la niñez desde el punto de vista contemporáneo con las tecnologías de la educación y la comunicación (TIC) y las nuevas formas de comportamiento social; aquí la niñez es motivo de delimitación y frontera generacional que se diluye y pierde significado, anunciando así su desaparición.

La historia de la infancia ha dependido de la variabilidad de las sociedades y de su construcción en cada contexto histórico. En este sentido DeMause (1982) realizó una investigación histórica desde la

Antigüedad hasta mediados del siglo XX, allí abordó el trato dado a los niños por las personas adultas, en especial de la familia.

La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, al abandono, los golpes, al temor y a los abusos sexuales. (DeMause, 1982, p.15)

DeMause (1982) describe que, durante la Antigüedad, se daba un trato negligente y violento a los niños, se naturalizaba el infanticidio, en la edad media e inicios de la modernidad se daba un trato ambiguo entre maltrato y soporte a la niñez. Un ejemplo de este se dio en la cultura de Esparta cuando un niño nacía: se separaba de su familia y se consideraba, desde ese momento, un soldado consagrado al servicio del ejército. En la sociedad espartana los niños carecían de importancia. Después de mediados del siglo XX continúa DeMause, nacen expresiones modernas de tutelaje y protección de la niñez, específicamente en Occidente. No obstante, el maltrato y el abuso sexual, más otras formas de agresión y violencia hacia la niñez,

prevalecen y exacerban en situaciones de pobreza, guerra y hambre (Wintersberger, 1992).

Por otro lado, la concepción moderna de infancia remite al clásico referente de estudio sobre la infancia: *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, del historiador francés Philippe Ariès (1973, 1986, 1987). Este autor hace visible la modificación paulatina de la actitud del adulto hacia el niño en el decurso de la historia. La novedad de su obra consistió en mostrar los cambios actitudinales y mentales (sus representaciones mentales y sociales) de la familia hacia los niños, asimismo, reconstruye la historia de los sentimientos presentes en el pasado.

Ariès (1987) realiza una interpretación histórica diferente a la de DeMause (1982), afirmando que en la sociedad medieval el sentimiento hacia la infancia estaba ausente, lo que no significa que los niños fueran maltratados.

El sentimiento de la infancia no se confunde con el afecto por los niños, sino que se corresponde a la conciencia de la particularidad infantil, particularidad que distingue esencialmente al niño del adulto, incluso joven. Dicha conciencia no existía. Por ello, en cuanto el niño

podía pasarse sin la solicitud constante de su madre, de su nodriza o de su nana, pertenecía a la sociedad de los adultos y no se distinguía ya de ellos. (Ariès, 1987, p.178)

Sobre lo que sucedía con los niños a finales de la Edad Media, Narodowski (1994) dice:

[...] el niño comienza a ser percibido como un ser inacabado, carente y por tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él necesidades de resguardo y protección [...] cuerpo para ser amado y educado [...] deberes de la unidad básica de integración: la familia [...] antes de esto los niños no eran ni odiados ni queridos, simplemente inevitables. (Narodowski, 1994, p.31)

Se refleja entonces la visión de infancia en el Medievo y la función de la familia como responsable de su suerte. En el fragmento anterior el autor muestra una infancia incorpórea desde su existencia como grupo social particular. De este modo se produce el tránsito de una sociedad en la que el niño vivía como adulto entre adultos siendo autosuficiente y productivo en una sociedad encerrada en estructuras familiares, "privatizando a la infancia y segregándola mediante diversos sistemas "educativos" que implican la intervención

de la autoridad paterna y la vida regulada por regímenes disciplinarios, ya sea en el seno de la familia o en la escuela” (Alzate, 2004, p.12).

Siguiendo este orden de ideas, el método utilizado por Ariès (1987) para estudiar la infancia fue a través de las obras de arte en diferentes períodos de la historia, concluyendo que el sentimiento moderno de la infancia, las ideas representativas de hoy y el sentimiento de “mimoseo” se inicia en las clases altas, puesto que disponían de dinero y tiempo, y continúa en las clases populares hacia el siglo XVIII.

Dicha mimosidad se reservaba para los primeros años. Las personas que rodeaban al niño se divertían con él, como si fuese un animalito gracioso (Alzate, 2004, p.6). Estas actitudes fueron situadas por Ariès (1987) dentro de la “infancia graciosa”, los niños eran considerados objetos divertidos, como juguetes de los adultos, objetos de entretenimiento, castigos y maltratos. En síntesis, era la forma inmadura del adulto.

Ariès (1987) sugiere que, en las expresiones artísticas, las primeras referencias de la niñez surgen de las representaciones del niño Jesús, representado como adulto en miniatura, es referente de la dulzura

y pureza de la infancia casi santificada. En tanto narra que “por otro lado la gente se interesaba particularmente en la representación de la infancia por su aspecto graciosos y pintoresco” (Ariès, 1987, p.63).

Siguiendo el relato de este autor, no existían diferenciaciones entre los espacios y acciones de los mundos adultos e infantiles, en el momento en que el niño alcanzaba algunas habilidades y funcionalidades eran incorporados al trabajo; lo mismo ocurría con el divertimento, el niño participaba de los mismos juegos y prácticas. La escuela como invención moderna, aun no existía, tampoco el tiempo regulado y compartimentado de su organización.

El aprendizaje de los niños se daba por imitación y convivencia con los adultos, la manera de vestirlos, tratarlos y atenderlos era indiferenciada respecto a los adultos, por ello había un alto índice de mortalidad infantil por la ausencia de cuidados y accidentes. El reemplazo sin nostalgias y sin duelos de los niños muertos, son aspectos con lo que Ariès (1987) confirma la ausencia de un sentimiento social hacia la infancia de la época y mantenía al niño en el anonimato.

Por otro lado, DeMause (1982) indaga sobre las prácticas de crianza en diferentes períodos, para afirmar que la historia de los niños está revestida de crueldad y que solo comienza a cambiar sensiblemente a partir del siglo XVII. Se refiere al sufrimiento de los niños por falta de alimentación, asevera que a los niños no se les daban alimento suficiente para su desarrollo:

En las fuentes (históricas) hay muchos indicios de que, a los niños, por regla general, no se les daba alimento suficiente. Los hijos de los pobres, por supuesto, pasaban hambre a menudo, pero incluso los de los ricos [...]. Desde San Agustín hasta Baxter, los autores se confiesan del pecado de glotonería por robar frutas siendo niños; nadie ha pensado jamás en preguntarse si lo hacían porque tenían hambre. (DeMause, 1982, pp.66-67).

Para DeMause (1982) los adultos se relacionaban con los niños a partir de tres actitudes: la primera responde a una relación de hostilidad, por considerar al niño un ser diabólico y malo (influenciados por la ideología cristiana del pecado original); la segunda expresada en exigencia, porque los niños existen únicamente para

estar al servicio de sus padres; y la tercera manifestada en empatía cuando, en ocasiones, examinaban las necesidades del niño y las satisfacían. El autor justifica estos modos de relación afirmando que los padres sentían amor por sus hijos, pero no tenían la capacidad de apreciarlos como personas.

Estas representaciones de infancia se modificaron, según este autor, por un naciente sentimiento hacia la infancia en la modernidad y la separación del mundo infantil del adulto. Este nuevo sentimiento, es lo que Ariès (1987) llama "el descubrimiento de la infancia" expresada en el origen de legislaciones para racionalizar el trabajo de los niños a mediados del siglo XVIII. De igual manera, los cambios en las dinámicas familiares, la creación de instituciones para los niños, la producción de algunos textos que responden a esta nueva visión y trato hacia la niñez⁵⁸.

Es en este contexto en el que se produce un cambio dramático en la mirada social sobre los niños y, por lo tanto, en el fortalecimiento de un sentimiento emergente de infancia. El niño en la modernidad es concebido como un ser

⁵⁸Un ejemplo, *El Emilio*, de Jacques Rousseau.

inocente, frágil y desprotegido, que debe ser reconocido y amado. Por tal razón recibe cuidado y educación. Es en este siglo en que surge la escuela, y el niño recibe una educación institucionalizada. Nacen las ideas de desarrollo infantil, como una continuidad dividida por etapas, que influirán directamente las ideas de gradación de la escuela.

El niño así concebido, como ser humano en evolución, como promesa futura, se asocia a la concepción del niño como un ser inexperto, que no sabe, es incompleto y debe aprender para sacarlo de la ignorancia. El niño de la modernidad era un niño que había que disciplinar, para que aprendiera para el futuro lo moralmente aceptado y bueno de la sociedad.

La diferencia entre los estudios de estos dos autores consiste en que DeMause (1982), desde una lectura psicogénica de la historia de la infancia, afirma que las representaciones de esta están fuertemente ligadas a las pautas de crianza, haciendo énfasis en los aspectos perjudiciales de la situación social de infancia a través de la historia; mientras que Ariès (1987) tiende a idealizar las condiciones de la vida infantil en la sociedad pre industrializada, nombrándola como sentimiento moderno

en la historia, privada de las sociedades, a la vez que ha evidenciado la invisibilidad de sus concepciones y representaciones.

De esta forma, se modifica la posición del niño en la sociedad moderna, lo que lo convierte en un sujeto clave en la reproducción social y, por tanto, se hace necesario moldearlo y controlarlo por medio de dos instituciones fundamentales: la familia y la escuela⁵⁹. Estas instituciones normalizadoras se enmarcan en nuevas desigualdades sociales, privatizando y segregando a la infancia (Ariès,1987), que implican la presencia severa de la autoridad paterna y la regulación disciplinaria de la escuela.

En este orden de ideas, Gaitán (1999) afirma que "la obra de Ariès es ampliamente conocida y difundida

⁵⁹Según Ariès (1987) la familiarización y tutelaje de la infancia inicia en los tiempos de la Modernidad; en la Antigüedad y en el Medioevo los espacios públicos eran fuente creativa de la sociabilidad infantil. Pero cuando socialmente la familia nuclear se instala socialmente en el espacio privado, en donde la madre se ocupa de transmitir los valores imperantes en la clase social perteneciente. Se instaura de este modo una separación entre el mundo del niño y del adulto, como también una separación entre el espacio público y privado, este último, de dominio absoluto de la familia para ejercer la tutela y el cuidado de los niños.

probablemente por su carácter innovador en el “descubrimiento histórico” de la infancia moderna; mientras que el libro de DeMause recibe menos eco, porque muestra la experiencia de una infancia abusada cercana a nuestra realidad y por lo mismo más difícil de captar” (p.32).

En consecuencia, los estudios de Ariès y DeMause insinúan una relación de la historia de la infancia con la historia de la educación. Los dos autores nombrados, mostraron su conexión en los ámbitos: conceptual y psicológico, en el tiempo, social e institucional. Ambos historiadores coincidieron en el tiempo del reconocimiento de la infancia y en afirmar que la familia y la escuela eran responsables del cuidado y de la formación de las nuevas generaciones. Dichos cambios han sustentado esa metamorfosis. Un aporte a este propósito es el de Carassai (1993), su pretensión fue la de conocer acerca de la concepción moderna de infancia y su estado actual, reconstruyendo sus características, capturando los cambios producidos:

La infancia es una construcción moderna, difundida por la adjudicación de características como la dependencia y la heteronomía, a una parte de la sociedad, características que se

plasman en instituciones y discursos que son punto de partida y de llegada de la pedagogía. (Carassai, 2004, p.3)

Reconociendo que la infancia es una construcción paralela a los cambios familiares, escolares y educativos, surge la necesidad de conocer sus problemáticas, pensamientos y sentimientos encarnados en los niños. Dichos cambios ocurren en el seno de una sociedad que se transforma aceleradamente, produciendo también contradicciones y cambios en las subjetividades infantiles. Lo anterior conduce a pensar en las transformaciones que desafía la infancia en un momento diferente de la historia, y en la falta de coherencia entre el discurso pedagógico, las políticas públicas, las prácticas pedagógicas y las actitudes que se expresan hacia los niños en la vida cotidiana.

En los tiempos modernos, la infancia es percibida de manera diferenciada por los adultos y por los propios niños; estos últimos, auto observan sus singularidades y diferencias, saben de su diversidad, es probable que este sea un llamado a nombrar la infancia y la niñez en plural. Es importante resaltar el cambio paulatino en la concepción del niño, cambio que trae implícito un giro en la mirada,

comunicación y trato de los adultos con los niños y de estos con sus pares.

En la Modernidad también se modifican las representaciones sobre los niños desde el tránsito en que se consideraban: adultos de pequeña estatura, con poca o ninguna presencia como niños, ejecutando las tareas, disfrutando de las entretenimientos y espacios de los adultos a un tiempo de representación como seres humanos frágiles y dependientes hasta llegar al siglo XX, tiempo en que se proclaman los derechos de los niños como seres independientes, capaces de decidir y participar activamente en la sociedad.

Se produjo entonces, un fecundo campo investigativo y teórico en torno a los niños, donde se originaron cambios en las prácticas familiares de crianza y en las prácticas y estilos educativos de los docentes. Estos hechos marcaron los procesos de subjetivación auto creadora de los niños.

Dichos desarrollos teóricos se realizaron desde diferentes disciplinas y campos de conocimiento: psicología, medicina, psicoanálisis, los cuales, al crear la noción de sexualidad infantil, originan un cambio radical en la mirada sobre los niños y en la representación de la infancia, al tiempo que

producen un campo de estudio teórico-clínico e investigativo, que pretende responder a la pregunta ¿qué es la infancia? y ¿quiénes y cómo son los niños? Las investigaciones de Piaget (1973), mediante sus observaciones, mostraron con datos experienciales la forma en que los niños construyen conocimiento y van incorporando el mundo para producir su propio mundo. Es decir, enseña al mundo un niño que nada tiene que ver con el adjetivo de incapaz y que auto direcciona su propio aprendizaje.

Sin embargo, en el siglo XX se produce una fuerte ambivalencia frente a la figura de los niños. Es una época de tragedias para la infancia: guerras, migraciones, orfandades y pobreza, situaciones que han desdibujado la posibilidad de muchos niños de vivir la experiencia de la niñez.

Son tres, los momentos históricos descritos por Narodowski (citado por Carassai, 2004), que han marcado giros drásticos en los sujetos y subjetividades infantiles. Los modelos heteronómicos de dependencia y sujeción al adulto se han resquebrajado, los niños y las instituciones que los controlan y tutelan también han cambiado. De tal manera que hoy son dos las representaciones que cuestionan la concepción de infancia

moderna: la *infancia hiperrealizada* y la *infancia desrealizada*.

La infancia hiperrealizada es caracterizada por la inmediatez y simultaneidad de imágenes, hipertextos y acontecimientos que demandan nuevos satisfactores a sus necesidades y crean en los niños pseudo satisfactores (Narodowski y Brailowski, 2005). No obstante, es la realidad en la que los niños de hoy se encuentran inmersos, permitiendo aprendizajes analógicos, creativos e imaginativos donde la realidad virtual se convierte en aprendizajes *vicarios*⁶⁰, asimilando contenidos como propios. Se involucran aquí el ambiente social y los medios de comunicación.

La segunda corresponde a la infancia desrealizada, una infancia vulnerable, habitante de la de la calle, autónoma e independiente, excluida de la inmediatez de las tecnologías y de las instituciones; sumergida en una realidad de violencia cotidiana y marginalidad social. Narodowski y Brailowski (2005) manifiestan la expresión "el fin de la infancia" y la expone del siguiente modo:

Si la infancia deja de ser un momento de la vida y es concebible mediante

⁶⁰Se interpreta como aprendizaje vicario, la información que los niños están recibiendo por medios virtuales y realidades simuladas.

esta operación como un lugar que se ocupa, instituido por una ficción que ha llegado a develarse, entonces ese lugar original en realidad, aquel momento debe necesariamente haber cambiado. El tránsito de la infancia del lugar del paisaje al de la figura, supone tanto un reposicionamiento del sentido de lo infantil, como la aparición de nuevos paisajes. (Narodowski y Brailowski, 2005, p.1)

Si esto es así, ¿cuáles serán esos *otros lugares* de los que habla Narodowski y Brailowski (2005) en los que están sumergidas las infancias? ¿Cuáles son los paisajes de la experiencia cotidiana de los niños?

Intersubjetividad y prácticas sociales en la construcción de la niñez

Se parte aparentemente de un pleonasma: los niños son seres humanos completos, con capacidades, portadores de saberes, auto productores de su individualidad en su sentir y en su acción, coproductores sociales con toma de decisiones auto dirigidas. No obstante, las prácticas cotidianas intersubjetivas y sociales van en contravía.

Como ya se ha dicho en este lugar de enunciación, las representaciones que

una sociedad tenga sobre la infancia y la niñez tienen implicaciones en los comportamientos y actitudes cotidianas que los adultos manifiestan a la niñez, además, se contribuye en la creación de condiciones sociales para que los niños practiquen sus derechos.

Las jurídicas de la niñez van más allá del tutelaje, garantizan protección desde un enfoque de derechos. La voz silenciada de los niños, durante siglos, resuena en los espectáculos y, ocasionalmente, en los escenarios familiares, escolares y sociales. Lo anterior va generando conciencia sobre la niñez y su reconocimiento como ciudadano legítimo y, al mismo tiempo, en dialógica cotidiana se desdibuja en estos mismos escenarios, pues continúa silenciada, invisibilizada, como ocurría en la Antigüedad y en la Edad Media.

No solo por los abusos extremos que la agobian: prostitución, pornografía, explotación laboral, mendicidad, desplazamiento, desprotección frente a sus necesidades básicas, la exigua cobertura y poca calidad educativa desde los primeros niveles escolares. Se presenta una crisis de sentido en las voces y mundos que configuran los niños. También, se puede apreciar tal invisibilización en la vida cotidiana, en las conversaciones es omitido como hablante o como oyente

(no se considera interlocutor válido). En la escuela persiste, aún, el esfuerzo desde pedagogías homogenizantes por mantener disciplinados y controlados los cuerpos y las palabras de los niños.

Lastimosamente, en la sociedad actual, ser niño tiene sentido y significado proyectado al futuro, los adultos direccionan su vida en función de lo que será y no de lo que es en el presente. A pesar del trato que reciben muchos niños, es importante señalar que ese trato no es propiamente expresión de desamor, sino a la incapacidad de los adultos de apreciar a los niños como personas.

¿Quién es esta persona denominada niño? ¿El niño es una construcción social?

Socialmente se construye la representación social de una infancia que requiere protección y cuidado. Esto se va tejiendo inicialmente con las atenciones prestadas al recién nacido, es el principio para la construcción de la subjetividad infantil; las prácticas de crianza le van transmitiendo una historia familiar y social de determinada cultura en que le correspondió vivir.

Este proceso de construcción de la subjetividad infantil posee una temporalidad, es decir, hasta cuando

dicha cultura determina el tiempo de la niñez. Por lo tanto, los niños y la niñez son producto de las construcciones históricas y sociales. Se diferencia así el niño de la infancia: el niño se autoproduce en un proceso de subjetivación llamado niñez, en el que interviene una representación social denominada infancia, que se caracteriza y depende de lo que cada sociedad entienda e incorpore como infancia.

Sin embargo, existen muchos tipos de niñez y de niños como se ha descrito anteriormente, y surgen diferentes maneras de transitar la infancia: niños trabajadores, de la calle, estudiantes, desplazados; son ejemplos de las muchas infancias y tipos de niñez, que emergen en tensión en este “siglo de los niños”. El trabajo infantil entra en conflicto con la noción de moratoria social, y cuestiona las fronteras establecidas entre los mundos adultos e infantiles.

Simultánea a la infancia del niño pobre, trabajador, transita una nueva figura: la del niño consumidor, de videojuegos, de moda, de bienes culturales y de servicios. El niño consumidor está convocado a ser en el presente a engrosar las filas de los adultos como consumidores de mercancías y bienes. El niño consumidor

y el niño trabajador son algunas de las representaciones que muestran estas formas de transitar la infancia. Son experiencias infantiles diversas, que reflejan la expresión de la época contemporánea, las formas en que la sociedad de hoy configura en sus imaginarios y representaciones sociales al sujeto infantil.

Otro tipo de infancia y de niñez es el de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que divide al mundo infantil en conectados y no conectados. Los niños establecen vínculos con las nuevas tecnologías que fracturan las fronteras entre los mundos adultos e infantiles, puesto que tienen acceso a contenidos destinados a los adultos; actividades, divertimentos y una amplia y actualizada circulación de la información.

Es de interés en esta investigación analizar e interpretar los cambios que se han generado a través de los años en las representaciones de infancia. Hasta el siglo XIX los cambios se fueron dando de manera paulatina, con repercusiones en todos los ámbitos e instituciones sociales involucradas. En el siglo XX la infancia comienza a tornarse en el centro de atención gubernamental, social y, en los últimos 50 años, estos cambios se han

hecho más notorios y veloces, en cuanto a la inclusión de la niñez en políticas educativas y sociales, en la postura de la sociedad hacia la infancia y al ocupar un lugar dentro de los intereses del Estado y de la sociedad en general.

Como se pudo apreciar en el anterior recorrido reconstructivo, la perspectiva histórica se transitó con un autor clásico relacionado al tema de la infancia: Philippe Ariès (1987), con *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* y con el autor Lloyd DeMause (1982), con *La historia de la infancia*. También, con autores latinoamericanos y colombianos contemporáneos: las colombianas María Victoria Alzate (2004), con *El descubrimiento de la infancia: historia de un sentimiento*; Cecilia Muñoz y Ximena Pachón (2003) con *La aventura infantil a mediados de siglo*; y los argentinos Mariano Narodowski y Daniel Brailovsky (2005), desde los cuales se sitúa y analiza el surgimiento de la infancia y de su educación desde la Antigüedad hasta la época moderna.

Así mismo, Alzate (2003) y DeMause (1991), desde la perspectiva histórica, afirman que la historia de la vida privada concibe la categoría social de la infancia como dualidad que transita de la

visibilización a la invisibilización; mientras la historia psicogénica la conciben como pautas o formas de crianza, entendidas como tipologías de relaciones paterno filiales que han tenido un desarrollo no lineal en la historia de Occidente: infanticidio (Antigüedad, siglo IV a.C.); abandono en calles o en hospicios (siglos IV-XIII); ambivalencia (siglos XIV-XVII); intrusión (siglo XVIII); socialización (siglos XIX-mediados del XX); ayuda y protección (se inicia a mediados del siglo XX).

En Colombia, Muñoz y Pachón (1996) señalan que la representación de infancia ha experimentado una serie de transformaciones desde el inicio del siglo XVIII hasta finales del siglo XX; el niño es considerado desde ángel o demonio, débil y vulnerable hasta concebirlo como un ser con cualidades, racionalidad y sensibilidad, al que se le debe brindar un escenario de posibilidades para su desarrollo, incluso antes de su nacimiento. La historia de la infancia colombiana se caracteriza por una mezcla de significaciones y prácticas instituidas en la autoridad, en la ideología religiosa, que paulatinamente van transformándose, reconociendo las cualidades psicosociales de los niños.

De otro lado, Cerda (1982) señala que en la historia de la educación preescolar en

Colombia se debe subrayar el año 1844, pues en este período se crean las salas de asilo para los niños abandonados y en situación de pobreza. No obstante, solo hasta 1870 se define la función de estos asilos. Posteriormente, gracias a la influencia del pensamiento de algunos pedagogos europeos y, a partir de las ideas de Federico Froebel y María Montessori, se crean los primeros jardines infantiles a comienzos del siglo XX. Estos acontecimientos dan apertura y organización a la educación y contribuyen a la incipiente visibilización del niño en Colombia.

En este orden de ideas, Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) afirman que durante el período 1903 a 1946 se van ampliando los conocimientos sobre la infancia, debido a nuevos saberes que reconocen la niñez como objeto de intervención social e investigación científica, conformándose de esta manera una visión moderna de infancia, y señalan que “se convirtió en la etapa de mayor importancia en la vida del ser humano” (p.24). Ejemplos de esta nueva visión fueron los nuevos estudios sobre paidología⁶¹, puericultura,

⁶¹Término que utilizó Oscar Chrisman como una innovación en su tesis doctoral para la Facultad de Filosofía en la Universidad de Jena (1896). En menos de veinte años esta palabra técnica se generalizó en Europa y en América. La paidología es un neologismo

pediatría, psicología infantil, entre otras. Estos saberes se inscribieron en dos instituciones: la familia y la escuela, privilegiando esta última “para los esfuerzos de higienización y moralización de la raza a través del niño” (Sáenz et al., 1997, p.25).

En este período histórico (1903-1946), la masificación de la educación primaria posibilitó que la escuela se constituyera en el dispositivo para la formación moral de la familia y la sociedad, convirtiéndose en un efectivo instrumento de regulación social. Para tales efectos, “el niño en la escuela es observado, medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado, moralizado y protegido por métodos naturales de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las taras hereditarias” (Sáenz et al., p.1997, p.25). Esta idea de niño es concomitante con el surgimiento de la pedagogía activa que, en su fundamento biológico, se basa en las ideas evolucionistas del desarrollo, concibiendo al niño como un sujeto de naturaleza instintiva, permitiéndole la supervivencia y adaptación al medio.

Otro hecho contributivo a esta lectura histórica de la infancia y la niñez es la que pretende ser la ciencia que estudia los niños en todas sus dimensiones.

emergencia de la psicología evolutiva como campo de estudio de esta disciplina; lo que permitió otras perspectivas del desarrollo y de la inteligencia, así como el origen de las pruebas psicométricas. Estos avances se entrelazaron con la pedagogía activa, que además de concebir al niño como un ser que evoluciona con el tiempo por medio de etapas secuenciales, lo considera un ser humano con experiencias, capacidades y motivaciones.

De otro lado, en la actualidad y gracias al fortalecimiento del Estado como institución, se genera una representación de la infancia como hijos de este, que desde muy temprana edad pasan de la custodia familiar al cuidado de un personal especializado, al que se delega su cuidado en guarderías y jardines infantiles. De manera similar ocurre en las instituciones que se encargan de restituir los derechos de los niños, al pasar de instituciones cerradas a instituciones abiertas como los centros escolares.

El siglo XX (siglo del niño) fue escenario de un gran desarrollo de la ciencia y la tecnología, de los estudios genéticos, de las reivindicaciones jurídicas y sociales para la niñez. Pero, de manera simultánea, coincidió con un tiempo de barbarie contra los niños, que se extiende a las

primeras dos décadas del siglo XXI. Los infanticidios, el maltrato, la negligencia y el abuso son hechos cotidianos que producen perplejidad e indignación y requieren soluciones de todos los actores sociales, que reconocen en el hoy el futuro, inserto en el trato y vínculos que se construyen con los niños del presente.

Referencias

- Alzate, M. (2004). El descubrimiento de la infancia: historia de un sentimiento. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 1(1), 1-11. Recuperado de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5299/2583>
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Seuil: Editions du Paris.
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281), 5-17. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1973>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Chombart, M. (1971). *Un monde autre: l'enfance*. Paris: Payot.

- Carassai, M. (2004). El niño del mañana. *Contexto Educativo*, (29). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=768231>
- Cerda, H. (1982). *Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia*. Bogotá: CIUP.
- Delval, J. (1988). Sobre la historia del estudio del niño. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 59-108. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48316>
- DeMause, L. (1982). *La historia de la infancia*. Barcelona: Alianza.
- DeMause, L. (1974). *The history of childhood*. New York, San Francisco, London: Harper y Roy.
- Escolano, B. (1997). La historia educativa. Tendencias generales. En G. Narciso y A. Frago, (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Madrid: Methodika.
- Escolano, B. (1980). Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. *Studia Pedagógica, Revista de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca*, 6, 5-16.
- Goodman, P. (1976). *La des-educación obligatoria*. España: Fontanella.
- Gaitán, L. (1999). *El espacio social de la infancia. Los niños en el estado de bienestar*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Giesecke, H. (1996). *El fin de la educación: nuevas oportunidades para la familia y la escuela*. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. España: Barral.
- Lenzen, D. (1985). *Mythologie der kindheit: die verewigung des kindlichen in der erwachsenenkultur: versteckte bilder und vergessene geschichten*. Deutschland: Rowohlt.
- Lenzen, D. (1996). (Hrsg.). *Pädagogische grundbegriffe*. Reinbeck.
- Muñoz, C. y Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo*. Bogotá: Editorial Planeta.

- Narodowski, M. y Brailowski, D. (2005). La cuestión del fin de la razón de estado en la historia de la escolarización. *Cadernos de História da Educação*, (4), 143-154. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277215150_La_cuestion_del_fin_de_la_razon_de_estado_en_la_historia_de_la_escolarizacion
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aiqui Grupo Editor S.A.
- Piaget, J. (1973). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Postman, N. (1982). *The disappearance of childhood*. New York: Dell-Publisher.
- Rousseau, J. J. (1996). *Discurso sobre el origen de la desigualdad de los hombres*. España: Alba.
- Rousseau, J. J. (1982). *Emilio o la educación*. México: Porrúa.
- Rutschky, K. (1988). *Schwarze pädagogik. Quellen zur naturgeschichte der bürgerlichen erziehung*. Frankfurt A.M., Berlin: Ullstein Verlag.
- Sáenz, J., Saldarriaga, Ó. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Ulivieri, S. (1986). Historiadores y sociólogos en busca de la infancia: apuntes para una bibliografía razonada. *Revista de Educación*, (281), 47-86. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18538>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Unicef (1999). *La convención sobre los derechos del niño. 10º Aniversario*. Ginebra: Unicef.
- Wintersberger, H. (1992). La infancia y el cambio. Condiciones de la infancia en la Europa actual. *Infancia y Sociedad*, (15), 143-168.
- Wulf, C. (1997). (Hrsg.). *Vom menschen. Handbuch historische anthropologie*. Weinheim und Basel: Beltz.

Educación, democracia,
construcción de paz
y memoria social.

Aproximaciones al estado del
arte en contextos de conflicto
armado en Colombia



Educación, democracia, construcción de paz y memoria social. Aproximaciones al estado del arte en contextos de conflicto armado en Colombia⁶²

Olga Lucía Fernández Arbeláez⁶³
Mauricio Orozco Vallejo⁶⁴
David Arturo Ospina-Ramírez⁶⁵

⁶²Este capítulo hace parte de la investigación “La educación como acción vinculante en la transformación del conflicto armado y la construcción de paz en Colombia” desarrollada por la Universidad Católica de Manizales. Iniciada el 18 de febrero de 2017 y aprobada bajo el Acuerdo 035 de 18 de diciembre de 2017.

⁶³Psicóloga, Universidad de Manizales. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Católica de Manizales. Doctora en Educación, Universidad de Salamanca, España. Integrante grupo de investigación ALFA, categoría A de Colciencias. Línea de Educación y Democracia Universidad Católica de Manizales. Docente en Maestría y Doctorado. ORCID: 0000-0001-8110-6381. Índice H: 1. ofernandez@ucm.edu.co.

⁶⁴Sociólogo, Universidad de Caldas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales. Profesor Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales. Integrante grupo de investigación ALFA, categoría A de Colciencias, Universidad Católica de Manizales, Colombia. ORCID: 0000-0001-5877-0487. Índice H: 2. maorozco@ucm.edu.co

⁶⁵Diseñador Industrial, Universidad Autónoma de Colombia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Fundación Cinde y Universidad de Manizales. Magíster en Gestión de Proyectos,

Introducción

La terminación del conflicto interno en Colombia es tal vez el paso más importante para la construcción de nuevos modelos educativos y de desarrollo local, preámbulo hacia la consolidación de una ciudadanía más participativa, democrática, analítica y gestora de su propio destino. El no tener que incorporar campesinos a la guerra, como defensores de un territorio, debe disminuir los presupuestos para armas y enfrentamiento interno, lo que permite mayor inversión y desarrollo en otros campos constructivos de paz, como la educación, el trabajo, la investigación y la generación de oportunidades.

Lo consignado en el Acuerdo de Paz entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo, FARC-EP, se convierte en una propuesta de avanzada que debe permitir no solo el progreso en la calidad de la educación, sino que debe aumentar la inversión en investigación, apoyo para estudios especializados y poder acceder a otras formas de aprender y posibilitar

Universidad EAN y Université du Québec. Integrante grupo de investigación Educación y Formación de Formadores-EFE, categoría A de Colciencias, Universidad Católica de Manizales. ORCID: 0000-0002-1954-2489. Índice H: 1. david0206ospina@gmail.com

los cambios estructurales de la política nacional; asimismo, garantizar el acceso de la población más vulnerable a la educación superior.

Las investigaciones en el campo de la educación y la democracia no son solamente necesarias como sustento teórico en el campo, también se convierten en el fundamento para la generación de políticas públicas orientadas al fortalecimiento educativo y social. Es desde allí, desde la investigación en estos campos, que se puede fortalecer la escuela como un territorio conocedor de su historia y con capacidades suficientes para transformarla.

Una comunidad educativa con más capacidad de maniobrar, con mejor infraestructura, docentes más capacitados y mejor remunerados, padres de familia más comprometidos, y gobiernos locales vinculados con visión de una sociedad, con equidad y justicia, promueven jóvenes íntegros, capacitados y con competencias específicas orientadas al cambio y la transformación del territorio, el mejoramiento de los canales de comunicación, gestores de un nuevo modelo proyectado entre todos.

La educación será el elemento conciliador de una nueva ciudadanía, el integrador de las capacidades individuales y colectivas, para que, desde contextos diferentes, permita impulsar nuevas sociedades con visiones integrales e integradas, que hacen posible la dignificación de las familias y la modelación de territorios en los que emerja la alegría, el respeto y la cooperación, elementos vinculantes para la construcción de escenarios de paz.

La transformación de la escuela como territorio de paz implica a su vez una evolución de los sujetos que intervienen en el acto educativo, comprendiendo principalmente que el desarrollo tiene implícito la comprensión de las potencialidades y los recursos con los que ya cuenta la comunidad, donde los agentes externos pueden ser articuladores del cambio, pero desde la comprensión de las capacidades de los sujetos. La escuela se convierte en un escenario de construcción social entre los agentes educativos, los niños, los jóvenes, sus familias, sus comunidades cercanas y los líderes sociales. Este espacio de construcción de sociedad facilita la transformación de los sujetos en la medida que el escenario mismo sufre transformaciones. En esto consiste

precisamente el desarrollo endógeno, en el desarrollo de la comunidad a partir de la comprensión de los recursos de esta.

En esta investigación, el desarrollo endógeno se vincula con la construcción de paz, entendiéndose como categorías que coexisten y se retroalimentan la una a la otra, comprendiendo que el desarrollo endógeno, aquel que nace del interior de las comunidades, favorece que sean los miembros de un núcleo social quienes determinan sus estrategias para fomentar el desarrollo, es allí donde la construcción de paz se convierte en una variable fundamental para la construcción de comunidades sostenibles.

El desarrollo pensado desde la comunidad implica comprender su cosmovisión y su manera de interpretar las huellas que ha dejado el conflicto armado, y sus maneras de construir escenarios pacíficos y de transformación desde los recursos que tienen como sujetos y como comunidad. Como mencionan Alvarado et al. (2012), se trata de resignificar los impactos y permitir que la escuela se convierta en un escenario de transformación, donde los niños, sus familias y sus agentes educativos se permitan transformar, pero también aportar en la evolución de otros, y de esta manera dar una nueva mirada a

la posibilidad de futuros diferentes a los que la violencia ha trazado.

1. Educación y democracia

El mal no se limita a la guerra o a las ideologías totalitarias. Hoy en día se revela con mayor frecuencia en la ausencia de reacción ante el sufrimiento del otro, al negarse a comprender a los demás en la insensibilidad y en los ojos apartados de una silenciosa mirada. (Bauman y Donskis, 2015, p.54)

Pensar la educación y la democracia es referirse en principio a los griegos, entre ellos la educación era en esencia de la comunidad, más que de las personas. La educación estaba relacionada con el desarrollo social, que a la vez dependía de la conciencia de los valores que rigen a la vida humana, sin estos, la acción educadora no se concebía. La educación consistía en la formación de ciudadanos, de verdaderos hombres con honor, belleza, *la areté* como concepto de educación griega y el valor como dominio en su verdadera naturaleza humana⁶⁶ (Jaeger, 1997). El trato entre sí con respeto y honra formaba parte de la norma en la vida ciudadana. *La polis* representaba la vida social, también como forma de gobierno que se relaciona con lo

⁶⁶Ver las obras *La Ilíada* y *La Odisea* de Homero.

que ahora se denomina Estado. La política como actividad que organiza y promueve la producción y aumento de la vida de sus miembros, lo político como concepto de los individuos para la vida en comunidad con cimientos teóricos y prácticos de la democracia (Dussel, 2015). El querer vivir de los seres humanos en comunidad se denomina voluntad. La voluntad es la fuerza de las personas para permanecer en la vida humana.

En el siglo XVII y XVIII con el Renacimiento se recupera la idea de democracia luego de la Edad Media y las formas de gobierno monárquicas y absolutistas donde, según Fernández (2012), el fin de la educación era la preparación del hombre para sus deberes religiosos y para la vida ultramundana; en la Edad Media desaparecen las investigaciones autónomas, el hombre y sus maneras de construir los significados de las ciudades y los Estados. Con el Renacimiento surge el pensar desde la razón y solo desde ella se puede salir de la miseria y el abandono en el que se encontraban; derechos individuales como la libertad, igualdad y fraternidad en un contexto de sociedad monárquica y burocrática que exigía bienestar en medio de la miseria, el hambre y la búsqueda de la libertad de las personas. Hubo un vuelco de

la educación desde Montaigne (1533-1568) con la formación del gentil hombre francés; con Locke (1632-1704) nacen los derechos civiles y políticos para formar hombres de letras y armas, hábiles para la diplomacia y el gobierno, por tanto, rotula a la soberanía, la propiedad, la vida, la libertad y el derecho a la felicidad como derechos naturales de los hombres, y para defenderlos surge la sociedad, el Estado y la autoridad.

La influencia de Rousseau (1670-1741) en la educación para formar al nuevo ciudadano dio pautas en cada edad, ello se contextualiza, por ejemplo, en su texto *Emilio o de la educación*. En tanto, Pestalozzi (1746-1827) expone que, luego de la Revolución Francesa y el reclamo de la libertad, igualdad y fraternidad como revolución política, se produjo la revolución social e intelectual y en ella la formación del carácter que en la lucha por la vida debe mantenerse inquebrantable por decisión de la persona, más que de exigencias externas.

En la Declaración de 1793, se consagra los derechos a la educación y a los medios de subsistencia. Las declaraciones de los derechos humanos conseguidos por las revoluciones francesa y norteamericana se han venido incorporando en los últimos

dos siglos al sistema político de diferentes naciones, asumiéndolas como normas encargadas de regular las relaciones internacionales. Coincide con la ampliación del concepto de ciudadanía y con los principios de la democracia participativa. Son hechos coyunturales que reflejan el beneplácito de Estados Nación acerca de principios de convivencia universal, considerados indispensables para evitar el racismo, el nazismo y respetar la paz, el ambiente sano, la identidad y la preservación cultural y a las formas de vida.

En la actualidad, o al menos desde el siglo XX, la democracia se empezó a entender desde el sistema capitalista. El crecimiento demográfico en el mundo, la diferencia entre lo rural y lo urbano, la brecha económica, la falta de gobernanza y gobernabilidad de los Estados, son aspectos que han demandado por parte de los ciudadanos la participación del pueblo, más que de las élites de cada país. En la actualidad la educación y la democracia se encuentran en tela de juicio. La educación en sus fines últimos ha dejado de ser el ideal griego o el carácter altivo de la sabiduría humana y la formación de las personas para ser mejores, en tanto, se ha dejado de lado la importancia de lo humano (Nussbaum, 2014). A su vez, la

educación excede lo escolar, no se limita a una cuestión de estructuras y desborda lo curricular. Va más allá de los modos en que los tiempos, las historias y los actores resuelven institucionalizarla (Trilla, 1998). Movimientos racistas y xenófobos son un desmoronamiento de la política, el retorno de la violencia de manera más radical en la relación con el otro, las disputas étnicas y religiosas, así como el egoísmo que ha permeado las diferentes culturas, favoreciendo las acciones individuales sobre los derechos colectivos.

En este sentido, la relación entre educación y democracia ha sido planteada desde investigaciones internacionales y nacionales. La búsqueda en Web of Science y Scopus sobre educación y democracia arrojó 56 y 124 resultados en los últimos diez años; de los cuales Estados Unidos se encuentra entre los países que más han publicado sobre educación y democracia con 18 récords y un porcentaje de 32%. Le siguen Inglaterra con 7 y 12.5% respectivamente, como se evidencia a continuación:

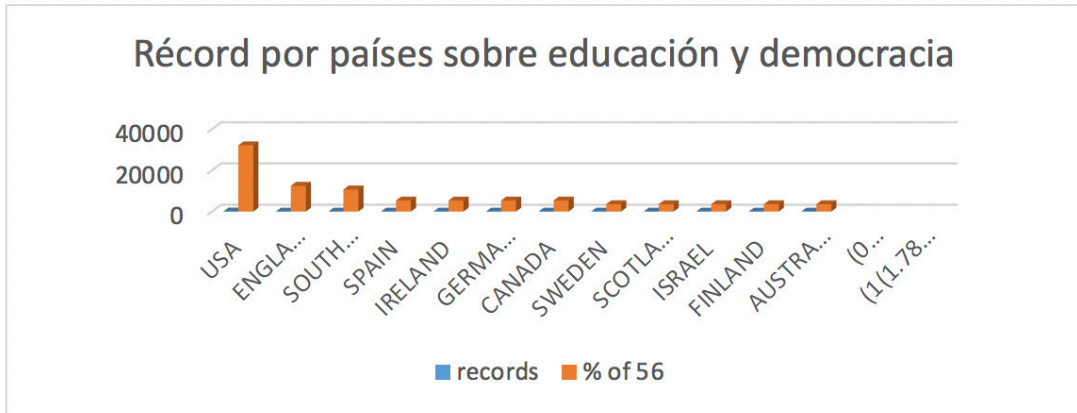


Figura 1. Récord por países.
Fuente: Web of Science, 2017

Los autores que más han trabajado la relación educación-democracia son: Waghid, Skovsmose y Karlsen. En este sentido, Waghid (2015) analiza el cultivo de la responsabilidad y la humanidad en las escuelas públicas a través de la educación, con la necesidad de que la escuela no se desvincule de los problemas de la sociedad, sino que abra posibilidades para la ciudadanía democrática. Se argumenta que, a pesar de la existencia de guías prácticas en el gobierno escolar, la ciudadanía democrática aún no se realiza adecuadamente en las escuelas.

Para esto, sugiere la importancia del concepto y cómo este puede ayudar a construir responsabilidad y humanidad. Por su parte, Skovsmose (2015) presenta la experiencia de estudiantes en su vida cotidiana, sobre el tráfico de drogas, la violencia en la escuela, sus profesores, esperanzas, expectativas y frustraciones. Aborda las nociones de intencionalidad y el mundo de la vida de Husserl, estructurados por diversos factores sociales. Karlsen (2017) considera la escuela como un espacio de democracia y ciudadanía; sin embargo, la estructura

jerárquica y rígida de la institución es incompatible con la educación en valores democráticos.

En el ámbito nacional, las investigaciones en educación y democracia han estado orientadas en los últimos años al proceso de paz en Colombia entre el Gobierno y las Farc-EP, para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, especialmente en relación con las víctimas, la escuela y el territorio. Así lo evidencian Mosquera y Tique (2014) a través del relato de estudiantes, profesores y padres de familia del Colegio Departamental César Conto de Bellavista, en Bojayá, Chocó. En esa misma línea de exploración, Lizarralde (2012) indaga sobre la configuración de la escuela rural en zonas de conflicto armado; Rodríguez (2014) se centra en el padecimiento de la primera infancia y la escuela rural como elemento de alteridad para la educación emocional de los niños víctimas de conflicto armado; y Romero (2013) analiza los efectos relacionados con el derecho a la educación, reconocido desde la Constitución Política en Colombia, de niños, niñas y jóvenes en el departamento de Antioquia entre 1985 y 2005, a la luz del derecho internacional de los derechos humanos y del Derecho Internacional

Humanitario en un conflicto que lleva más de seis décadas.

La escuela desde esta perspectiva ha sido el lugar para alojar armas, hacer trincheras, reuniones, proselitismo y reclutamiento de niños y niñas. Situación que impide el libre desarrollo, el derecho a la educación y la normalidad académica. Rubio (2013) evidencia todas las violaciones de los derechos fundamentales de los niños y niñas y las vulneraciones hechas a las escuelas y la desprotección por parte del Estado a las instituciones educativas y hospitales, mientras que Delgado (2011) plantea rescatar la dignidad, la justicia, la libertad y la igualdad, al igual que la resignificación del sujeto.

En este sentido, el informe War Child-Coalico (2015) presenta la situación de las escuelas como entornos protectores en el escenario del conflicto armado en el departamento del Cauca, con el fin de visibilizar las dificultades que deben enfrentar las niñas, niños y las comunidades en general para el acceso y la permanencia en estas instituciones, buscando así dirigir acciones concretas que permitan fortalecer la escuela como entorno protector y la prevención de la afectación al derecho a la educación y otros

hechos victimizantes que trascienden en la vida de sus protagonistas. De esta manera, pensar en el papel de la educación en situaciones del posconflicto, es pensar el Acuerdo final entre el Gobierno y las FARC-EP (2017) para la terminación del conflicto y la construcción de paz estable y duradera:

Brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural, el Gobierno Nacional creará e implementará el Plan Especial de Educación Rural (p.53).

Márquez (2013) por su parte, analiza tres experiencias en materia de posconflicto en países que vivieron la secuela de la guerra: Bosnia y Herzegovina, El Salvador, Sierra Leona, y en Colombia el papel de la educación en la reconstrucción como experiencia donde se puede extraer enseñanza para este país, la escuela no solo facilita protección física, sino psicosocial y cognitiva. En relación con el caso colombiano, enmarca la educación

como eje central en la construcción social y cultural, el trabajo cognitivo, psicosocial y fenomenológico.

La educación es una herramienta definitiva para explicar, comprender y proveer alternativas de las necesidades humanas y el conocimiento por parte de los profesores y las instituciones sobre quién es el estudiante, su familia, su historia, aceptar que no hay razón alguna para desterrar la intuición, la espiritualidad, la emoción, la conciencia de la naturaleza y volver a recuperar lo humano de la humanidad para la construcción de democracia.

2. Construcción de paz

“Si queremos un mundo de paz y de justicia hay que poner decididamente la inteligencia al servicio del amor”.
Antoine de Saint Exupery

Colombia se ha visto golpeada por las huellas del conflicto armado por más de 50 años. Podría esperarse que partiendo del reconocimiento de estas afectaciones, las investigaciones que se dan desde las ciencias sociales y la educación, principalmente se orienten a develar aspectos de las vivencias de la población colombiana en determinados momentos

de la historia, desde el conflicto armado y sus impactos; sin embargo, los estudios que se presentan en este acápite, dan cuenta de una mirada investigativa centrada en las potencias y en las posibilidades para la construcción de paz, aun en medio de contextos de guerra.

a. Enfoques metodológicos de las investigaciones sobre construcción de paz en contextos de conflicto armado

Los estudios presentados en este fragmento se relacionan con la construcción de paz en contextos de conflicto armado en Colombia, los cuales han tenido una predominante mirada cualitativa, lo que implica dar un fuerte reconocimiento a las voces y a las miradas de los actores y de los sobrevivientes del conflicto armado sobre la construcción de la paz.

Es importante reconocer la pertinencia de dichos estudios desde el marco investigativo de las ciencias sociales, áreas en las que se ubican las investigaciones relacionadas. Lo anterior evidencia el esfuerzo que realizan los investigadores en el país por visibilizar las voces de niños, jóvenes, familias, educadores y en general a los sobrevivientes de guerra, desde

sus miradas, sus historias de vida y sus expectativas de un futuro diferente.

b. Tendencias de las investigaciones en construcción de paz, educación y conflicto armado

Las investigaciones encontradas tienen dos tendencias: la primera, el impacto que el conflicto armado ha traído sobre la educación; y la segunda, la forma en que la educación puede aportar para la construcción de paz en contextos de conflicto armado. En otras palabras, mientras por un lado se presta atención a los hechos victimizantes, por el otro lado se ubican esos mismos hechos desde de la educación, pero con sentido transformador. Estas tendencias se han balanceado de la siguiente manera:

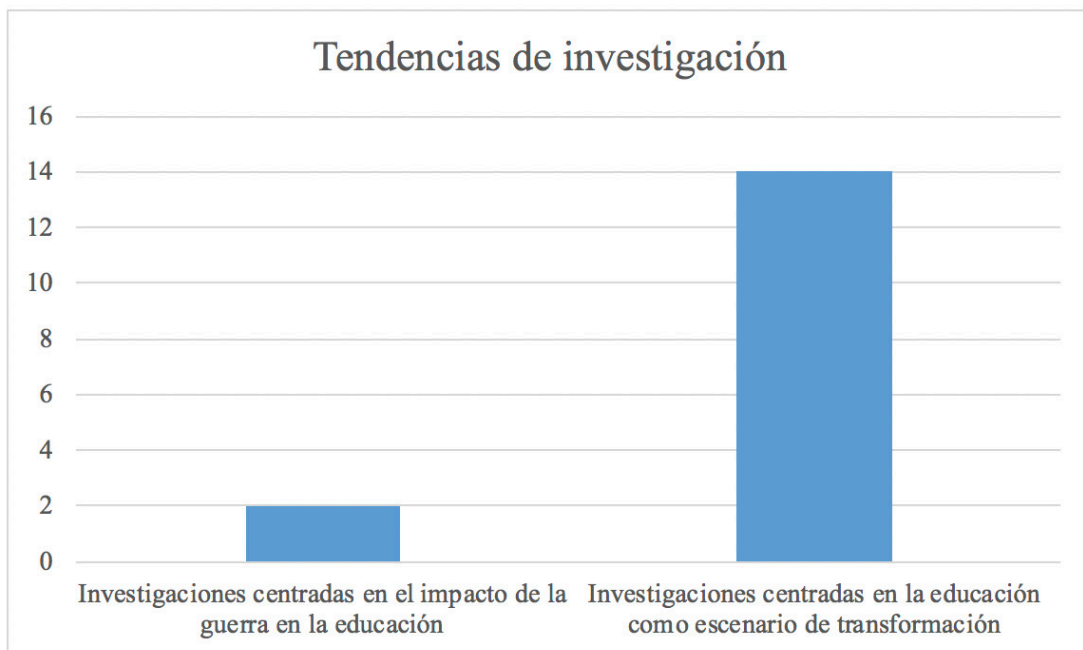


Figura 2. Tendencias en la categoría Construcción de Paz.
Fuente: elaboración propia

Lo anterior evidencia que, las investigaciones en el país se han concentrado principalmente en la educación como un escenario de construcción de paz, y aunque también se exponen investigaciones que

relacionadas con el impacto de la guerra, los estudios en el campo tienen mayor tendencia a centrarse en las acciones de transformación y no quedarse en la victimización de los acontecimientos del conflicto. Este es un hallazgo importante

para las ciencias sociales y la educación, al encontrar que la academia está pensando el futuro educativo desde planteamientos apreciativos que reconozcan el potencial de la escuela como territorio de paz. Es notorio el 87.5% de investigaciones en el campo, que se centran en reconocer las potencias, los recursos y las posibilidades de las comunidades para construir paz y transformar los conflictos y las huellas de la guerra en escenarios de perdón y reconciliación; mientras que solo el 12.5% se enfocan en el impacto de la guerra y las imposibilidades que ha generado en las víctimas.

c. La construcción de paz desde la reparación en contextos socioeducativos

La educación en contextos de conflicto armado puede tener distintas miradas, entre ellas, las investigaciones que se han centrado en analizar el impacto de la confrontación en los contextos educativos. Parra (2011) relata la importancia que tiene el reconocimiento de las voces de los diferentes actores educativos, especialmente, dar reconocimiento a las voces de los niños, los jóvenes y sus familias; plantea que los niños en Colombia han estado muy expuestos a

la violencia, tanto desde los medios de comunicación como desde la presencia directa en contextos de violencia. En esta misma línea, existen 18 investigaciones que tienen relaciones teóricas entre la educación, el conflicto armado y la construcción de paz en Colombia durante los últimos diez años.

Las investigaciones de Valencia, Corredor, Jiménez, De los Ríos y Salcedo, (2016); Rodríguez, Sinisterra y Caicedo (2016) e Infante (2013), se enfocan en rescatar el valor de la educación como estrategia para transformar la cultura violenta que se ha naturalizado en el país.

Las investigaciones relacionadas con la construcción de paz han enunciado la educación y la pedagogía como escenarios de transformación, reparación, educación y democracia. En este sentido, Valencia (2016) propone que la formación en el país se debe orientar al fortalecimiento de las capacidades para la construcción de paz, desde los agentes educativos, docentes y educadores.

Los programas educativos en Colombia han ampliado sus acciones formativas, con fin de fortalecer las capacidades los docentes y que trabajen en construcción

de paz con las comunidades. Valencia (2016) expone que existen en el país programas graduales y posgraduales que están enfocados en la construcción de paz y la superación de la violencia. La educación debe corresponder con la formación para la paz propiciando la democracia, los derechos humanos, la igualdad y la protección del ambiente. Sustenta también su argumento desde la contextualización de la educación en un momento de posguerra, planteando que el país requiere de una educación pensada para atender a los sobrevivientes de guerra y además para permitir que se construya un escenario educativo que recupere la memoria para no repetir la historia violenta; mientras que Pino y Sánchez (2017) plantean que los factores externos de la comunidad educativa también deben ser tenidos en cuenta a la hora de realizar procesos formativos.

Los autores brindan un reconocimiento al potencial de la educación, pero también dan un reconocimiento a la manera en que el conflicto armado permeó los escenarios de formación. Se plantea que el conflicto armado instaura unos comportamientos en las poblaciones donde se desarrolla, a través de una indeseable práctica pedagógica conocida como la pedagogía del terror (Pino y Sánchez, 2017).

Por su parte, López y Rodríguez (2016) expresan que la educación cuenta con recursos para dar respuesta a todos esos impactos de la guerra, como el terror y otras emociones negativas, enunciadas anteriormente; las autoras proponen que la educación en las emociones es un recurso para la construcción de paz en contextos que se han visto afectados por la violencia. Asimismo, dan un reconocimiento importante a la necesidad que existe en el país de pensar una educación articulada a los procesos de reinserción. El documento de López y Sánchez (2017) tiene una mirada reflexiva y crítica a los procesos de desarme, desmovilización y reinserción, analizando los trayectos que el país ha vivido y el impacto que ha dejado en las personas que han pertenecido de alguna manera a los grupos armados. También asumen una mirada apreciativa respecto a las posibilidades de transformación del territorio colombiano. Reconocen que los procesos de reinserción deben estar permeados por el desarrollo humano y desde la comprensión de las diferentes dimensiones de los sujetos, es decir, desde el reconocimiento a las variables de etnia, género, territorio, ciclo vital, variables de afectación de la guerra, religión, generación, identidad y orientación sexual y cosmovisión del mundo.

Mientras las anteriores autoras dan un reconocimiento a la relevancia que tiene para el país pensar en la construcción de paz desde los procesos de reinserción de las personas desmovilizadas y su ingreso a los contextos educativos, Ospina y Ospina (2017) develan, también, la importancia de permitir que las víctimas de guerra sean vistos como sobrevivientes, y sus recursos y potencialidades sean tenidos en cuenta para repensar los contextos educativos, desde el diseño de estrategias colectivas y participativas donde todos los actores de la educación puedan pensar y soñar una educación para la paz. Tanto López y Rodríguez (2016), como Ospina y Ospina (2017) se centran en la importancia de ver a las personas que participaron como víctimas o victimarios en la guerra, como personas con capacidades y potencias para dejar atrás la violencia y transitar a nuevos territorios de paz.

d. La diada entre educación y pedagogía para la construcción de paz

Algunas de las investigaciones relacionan la construcción de paz con la pedagogía, con aquellas maneras que encuentran los educadores para formar en convivencia pacífica. Del Pozo (2016) analiza a Colombia por los momentos históricos que ha atravesado, partiendo

de los momentos causales de la guerra, comprendiendo la vivencia de la guerra misma, hasta la actualidad, en un intento por conducir el país hacia la dejación de armas. Respecto a lo educativo, el país ha planteado diferentes pedagogías: unas que le apuestan a la no violencia, algunas a las pedagogías sociales, otras más a las pedagogías latinoamericanas; también existen pedagogías de la memoria colectiva para la no repetición, todas relacionadas en su búsqueda por la paz, el respeto a la diversidad y el desarrollo social.

En los últimos cinco años se ha centrado el estudio principalmente desde dos miradas: una desde la pedagogía como camino para la construcción de paz aún en contextos violentos (Álvarez, 2016); la otra desde la pedagogía como camino de transición de escenarios violentos a escenarios de posconflicto en búsqueda de la paz. Sierra y Morales (2014) han investigado sobre las maneras de educar para la paz en programas educativos a distancia, teniendo en cuenta que en la ruralidad muchos estudiantes acceden a la educación por este tipo de programas, sus estudios concluyen que en Colombia los programas a distancia deben realizar un esfuerzo pedagógico por construir paz y formar para la convivencia. Lo anterior

permite identificar, como recurso clave, el educar desde las emociones (Maturana, 1990). Como también la creatividad propuesta por Ospina y Ospina (2017) y la comprensión de la realidad de la comunidad para construir estrategias pedagógicas centradas en las vivencias y en la transformación desde el interior de la comunidad (Collazos y Ospina, 2017).

3. Pedagogía de la memoria social

Hablar de pedagogía de la memoria social es reconocer la necesidad de reflexionar sobre las prácticas y los discursos que se han instalado en los escenarios educativos desde los hechos que se recuerdan y los acontecimientos que se olvidan, en otras palabras, lo que ha sido institucionalizado como historia obedece más a discursos oficiales e institucionalizados, mientras que la memoria social se ubica en los discursos emergentes e instituyentes, desde autores como Bárcena y Mélich (2001), Verón (2010).

En este apartado se asume la educación como el escenario de encuentro, y la pedagogía como la posibilidad de reflexionar sobre este, dicho de otro modo, se plantea que la pedagogía “debe reflexionar sobre los contextos donde

se concreta el concepto de educación, sus discursos y la idea de imposibilidad de pensarla como si lo que sucediera en el mundo tuviera poca importancia” (Bárcena, 2001, p.13). En el caso de un país en conflicto armado por más de 50 años, su educación también sufre afectaciones por esta dinámica, y muchas veces las demandas y necesidades que algunas personas, llámese desplazados, sobrevivientes o víctimas, no han tenido respuesta, entre otras cosas porque dentro de algunas instituciones educativas no se habla de los acontecimientos propios de la guerra, sino que se justifican sus acciones y consecuencias. La democracia tiene un papel fundamental en este tipo de procesos por el acento en la relación con los otros, manifestada por Arendt (1997) como: “La política surge en el *entre* y se establece como relación” (p.46), o sea, adquirir responsabilidad del otro como un asunto de todos en la sociedad.

Para el caso de los procesos de construcción de paz o convivencia es fundamental reconocer las experiencias de aquellos quienes padecieron la guerra en aras de alcanzar procesos de reparación, que ubiquen lo acontecido en el marco de la historia del país y que garantice la construcción de una memoria

que posibilite la no repetición de estos acontecimientos. Como lo expresa el profesor Alberto Verón (2011):

La memoria es un discurso moral, una manera de comprender las injusticias que se han realizado en el pasado. La mirada de la memoria abre archivos y aspira a que las ofensas sobre las generaciones del pasado puedan repararse. La historia pues, no se confunde con la memoria. (p.51)

Existen diferentes formas de comprender la pedagogía de la memoria social, muchas de ellas ubicadas dentro de las pedagogías críticas, ya que la memoria al distanciarse de la historia oficial asume discursos críticos para posicionar sus reflexiones y apuestas. Rincón (2016) plantea que "en Colombia sobresalen autores que han trabajado desde la pedagogía crítica y la pedagogía de la memoria, como mecanismo para visibilizar a las víctimas de la violencia sociopolítica, a través de la narrativa testimonial" (p.14). Lo anterior significa que la pedagogía de la memoria se ha utilizado como la posibilidad de ubicar en el escenario de lo público las experiencias de las víctimas, generando, en términos sociales, solidaridades y responsabilidades en el marco de acudir al llamado del otro.

Así mismo, Martínez y Tamayo (1991) indican que el ejercicio de la memoria transforma la estabilidad del sistema actual de la pedagogía, pues la ubica como un proyecto ético que posibilita otras maneras de pensar y sentir. Esta apuesta ética de la pedagogía crítica y de una pedagogía de la memoria rompe con la funcionalidad de los sistemas educativos y con la misma función del docente superando la reproducción de conocimientos, una cotidianidad basada en el autoritarismo y el desconocimiento de las subjetividades de los estudiantes, por una educación que asuma las realidades sociales de las víctimas y sus experiencias.

Con respecto a las prácticas pedagógicas que pretenden el control, la obediencia y el disciplinamiento, estas tienen sustento en algunas políticas educativas que el Estado promueve para mantenerse de forma estable y en la cual la educación es una herramienta fundamental (Bernstein, 1996), que somete a las personas a partir de la exposición de unos contenidos que están delimitados y en donde el docente lo único que tiene que hacer es reproducir dichos contenidos. Con respecto al anterior planteamiento, Ortega y Castro (2010) afirman que

La pedagogía, de igual forma implica el reconocimiento de unos principios éticos y una apuesta política, teniendo como base la alteridad y la responsabilidad. De ahí que la finalidad de una pedagogía de la memoria es ocuparse de la tramitación de un proyecto formativo fundado en imperativos de democracia, solidaridad y justicia. (p.86)

A continuación, se presentan algunas tendencias que permiten abordar la pedagogía de la memoria social.

a. Lo ético y lo político

La educación como acontecimiento que promueve y permite el encuentro se sustenta en la posibilidad de reconocer y asumir al otro no en términos morales desde el deber ser, sino en términos éticos, es decir, estar dispuestos a responder a las demandas y necesidades del otro; unas demandas que hacen parte de la cotidianidad de la escuela y que muchas veces no se expresan en los planes de estudio de las instituciones.

La pedagogía asume su intencionalidad formativa como un asunto ético, en el que sus relaciones se construyen con base en horizontes éticos de reconocimiento

y construcción conjunta. En palabras de Ortega y Peñuela (2007), la pedagogía de la memoria es la que busca “formar subjetividades desde la perspectiva ética - política, cercana a las pedagogías críticas, modos de constitución de sujetos y desarrollo de procesos de formación desde una perspectiva ética, política y cultural” (p.97). Tanto lo ético como lo político se ubican en una relación con el *otro* que se sustenta en un compromiso y responsabilidad. Al respecto, Ortega y Castro (2010) dicen:

La pedagogía implica reconocimiento de unos principios éticos y una apuesta política, en el que se manifiesta la responsabilidad y el compromiso con el otro, en ese orden esta pedagogía se ocupa de un proyecto formativo fundado en imperativos de democracia, solidaridad y justicia, sensible al contexto y políticamente transformadora. (p.27)

En este mismo sentido, Flórez (2016) plantea que

Una pedagogía de la memoria implica una producción de memorias alternativas que desafíen la historia oficial impuesta por grupos que han detentado el poder económico y

político, se convierte en una exigencia ética y política que dé razones de los sufrimientos de las víctimas de la violencia, desde el reconocimiento de responsabilidades desde un carácter emancipatorio. (p.32)

Por lo que formar en lo acontecido tiene la intencionalidad de romper con lo institucionalizado como realidad latinoamericana, dicho de otra forma, con una especie de naturalización de la violencia como identidad cultural y política (Vélez y Herrera, 2014); con lo cual se hace necesario analizar estos discursos y prácticas para construir una propuesta de pedagogía de la memoria social que permita la reflexión de lo sucedido y las garantías que habitan la escuela y como una forma de garantizar la justicia en cuanto a la verdad y la problematización de lo que ha sucedido en el país. Existen diferentes formas de acercarse al otro que se pretende formar, de sensibilizarlo y movilizarlo con respecto a lo acontecido a través de elementos visuales y audiovisuales como fotos, canciones, visitas a museos, en otros términos, llegar a "lugares y tiempos de la memoria de los otros" (Bárcena, 2000, p.11), para que acceda y comprenda otros sentidos de lo acontecido.

b. Las subjetividades

Otro elemento transversal a la pedagogía de la memoria social son las subjetividades. Sobre esto, Zemelman (1996) dice: "Toda práctica social conecta pasado y futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado (memoria) y como apropiación del futuro, dependiendo la constitución del sujeto de la articulación de ambas" (p.116).

Comprender tanto las subjetividades institucionalizadas como las emergentes es asumirlas de manera dinámica, que no están determinadas por la historia oficial, sino que abren a muchas otras construcciones a partir de relatos y testimonios que empiezan a emerger y posicionarse dentro del espacio público. Según Ortega y Herrera (2012):

Las subjetividades han de ser pensadas no solo desde el ángulo de las sujeciones y restricciones a la libertad, sino también desde las potencialidades, al tiempo que una pedagogía de la memoria buscará potenciar de la mejor manera los recuerdos y olvidos individuales y sociales, a favor de subjetividades reflexivas y críticas que se apropien de manera creativa del bagaje social

acumulado y sepan tomar distancia de aquello que no consideren pertinente (p.105).

Retomando a Ortega y Herrera (2012) en cuanto a lo dinámico de la memoria, plantean que “la memoria, al ser memoria viva, recrea y reelabora las experiencias vividas y, en este sentido, ayuda en la configuración de las identidades sociales e individuales, así como de las subjetividades” (p.91). Por tanto, lo que se narra no obedece a patrones de objetividad, sino que está atravesado por la rememoración, por lo que se recuerda y por lo que se olvida.

Desde Bárcena (2000) los procesos de subjetivación que están asumidos a partir la educación, por la enseñanza de la historia y por las formas en que los estudiantes aprenden de las experiencias de los otros significa reconocer las historias vivas de quienes han padecido acontecimientos violentos, escuchar sus narrativas y testimonios, permitiendo que estos procesos de subjetivación constituyan relatos en los que se recuerda al otro no como algo aislado de uno mismo, sino como posibilidad de encuentro y construcción social.

c. La transformación social

La pedagogía siempre tiene presente un acto intencional, o sea, no se pretende formar *per se* en el vacío, se ubica un horizonte de sentido en el que sustentan las diferentes acciones pedagógicas. Para el caso de la pedagogía de la memoria social, sus intencionalidades están centradas en el reconocimiento de lo acontecido, con el objetivo de que no se repita y sirva como acción simbólica de reparación para las víctimas. Al respecto, Rubio (2007) expone:

Una serie de reflexiones sobre la relación entre educación y memoria, en un contexto neoliberal, lo cual plantea la necesidad de fortalecer las pedagogías del pensamiento crítico, que recuperen las experiencias de los sujetos y conlleven a la transformación de realidades. Así pues, la memoria es el fundamento para analizar la violencia vivida en los territorios, y su capacidad de transmitir a través del tiempo aquellos hechos violentos y traumáticos, que apunta a resarcir los derechos vulnerados y evitar que estos sucesos se repitan. (p.14)

Generar procesos de solidaridad con lo padecido con las víctimas a partir de

la concientización de la sociedad y la ruptura con la indiferencia que naturaliza lo sucedido y lo ubica en una corriente normalizada de la historia, que justifica cualquier hecho, que deshumaniza al otro asumiéndolo y cosificándolo arrebatándole su dignidad y ante todo su memoria, es una apuesta de la educación por recuperar la humanidad de quienes habitan la escuela y como una forma de garantizar la justicia en cuanto a la verdad y las garantías de no repetición de lo sucedido.

Referencias

- Álvarez, M. (2016). Propuesta pedagógica para la solución pacífica de los conflictos en los estudiantes de la Institución Educativa Agropecuaria Diego Luis Córdoba del municipio Acandí, departamento del Chocó, Colombia. *Revista de la Facultad de Educación*, 23(1), 42- 47.
- Arendt, H. (1997). *Qué es la política*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2000). *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2001). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Barreto, M. (2015). El programa de desarrollo y paz del Magdalena Medio. ¿Un modelo de construcción de paz para el post conflicto en Colombia? *Papel Político*, 20(2), 461-479.
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Cabezudo, A. (2016). Educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. Una perspectiva latinoamericana. Caso tipo Colombia. *Derecho y Realidad*, 2(19), 183-194.
- Cardona, L., Hazbun, K. y Ortiz, C. (2015). Resignificación del sentido de vida de personas desvinculadas y desmovilizadas del conflicto y

- contribución de las redes de apoyo en su transición hacia la vida civil. *Informes Psicológicos*, 15(1), 105-126.
- Collazos, N. y Ospina, D. (2017). El gerente educativo como gestor del desarrollo endógeno y la innovación educativa en zonas rurales. *Plumilla Educativa*, (19), 13-26.
- Del Pozo, F. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Ibero-americana de Educação*, (70), 77-90.
- Delgado, R. (2011). *Hacia un marco de fundamentación pedagógica para la construcción de la dignidad*. (Tesis de maestría). Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1457/AriasVargasViviana2011.pdf?sequence=1>
- Dussel, E. (2015). *20 tesis de política*. México: Siglo XXI, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Fernández, O. (2012). *Educación no formal y juventud en el departamento de Caldas*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Flórez, J. (2016). El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva ética-política, un caso en la educación de las élites. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/856/T0-18932.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gobierno de Colombia y Farc-EP. (2017). *Acuerdo final Gobierno de Colombia- Farc-EP para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- González, J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191.
- Herrera, J. (2015). *El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la*

- perspectiva ética-política, un caso en la educación de las élites* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Coalición contra la violencia de niños, niñas y jóvenes del conflicto armado en Colombia- Coalico. (2015). *Caminos hacia la escuela en medio de la guerra*. Recuperado de: <http://coalico.org/2015-caminos-hacia-la-escuela-en-medio-de-la-guerra/>
- Karlsen, S. (2017). La participación: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista de Educación de África*, (22) 179-207.
- Kolangui, T. (2012). *El respeto a los derechos humanos. Por una educación para la paz*. México: Limusa.
- Lizarralde, M. (2012). La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio. *Praxis Pedagógica*, (13), 90-103. Recuperado de: <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/view/495>
- López, G. y Rodríguez, A. (2016). Desarrollo, sentimientos sociales y diálogo transformativo: una propuesta para la comprensión del proceso de DDR en Colombia. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(1), 81-88.
- Márquez, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Revista Hallazgos*, 11, (21), 223-245.
- Martínez, A. y Tamayo, A. (1991). Teoría pedagógica, ética y educación. *Pedagogía y Saberes*, (2), 12-24. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5307/5333>
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: JC Sáez Editor.
- Mosquera, C. y Tique, J. (2014). Voces desde la escuela de Bojayá en medio del conflicto armado: construcción de su memoria colectiva. *Revista Universidad de La Salle*, (63), 116-134. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1411&context=ruls>
- Muñoz, W., Ramírez, N. y Méndez, Á. (2015). Colombia: educación

- superior y post-conflicto. Proceso de reconstrucción de tejido social basado en el post-conflicto. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 2(2), 79-86.
- Nussbaum, M. (2014). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Ortega, P. y Castro, C. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. *Rollos Nacionales*, 3(28), 81-91.
- Ortega, P. y Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 89-115. doi. org/10.17227/01203916.1627
- Ospina, D. y Ospina, M. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192.
- Padilla, A. y Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251.
- Parra, Y. (2011). Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional. *Universitas Psychologica*, 10(3), 775-788.
- Pérez, T. (2015). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 7(2), 287-311.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago: LOM Ediciones.
- Rincón, P. (2016). *La memoria: puerta y espejo de un pasado y un presente silenciado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, D. (2014). *Educar las emociones en tiempo de posconflicto*. Recuperado de: <https://denixusta.files.wordpress.com/2010/08/educar-las-emociones-en-tiempos-de-postconflicto.pdf>

- Rodríguez, L., Sinisterra, C. y Caicedo, M. (2016). *La educación superior en los jóvenes víctimas del conflicto armado: el caso de los jóvenes de los municipios de Buenaventura y Zarzal, Valle del Cauca, Colombia* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Romero, F. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis Político*, 26(77), 57-84. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci>
- Rousseau, J. J. (1821). *Emilio o de la educación*. Imp. de Albán y Compañía.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas*, 15(1), 1-14.
- Rubio, R. (2013). El conflicto armado y los derechos de los niños. Recuperado de: <https://www.razonpublica.com/index.php/conflicto-drogas-y-paz-temas-30/7020-el-conflicto-armado-y-los-derechos-de-los-ninos.html>
- Sierra, L. y Morales, A. (2014). Pedagogía de la paz en el escenario de la educación pública en Colombia: un modelo académico exitoso. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 3(1), 79-92.
- Skovsmose, O. (2015). *Manual de investigación en educación matemática. La educación matemática y la democracia un paisaje abierto de tensiones, incertidumbres y desafíos*. Editorial Taylor and Francis Inc.
- Vélez, G. y Herrera, M. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Revista Nómadas*, (41), 149-165.
- Verón, A. (2011). *Víctimas y memorias: relato testimonial en Colombia*. Pereira, Colombia: Publiprint.
- Waghid, Y. (2015). Cultivar la responsabilidad y la humanidad en las escuelas públicas a través de la educación para la ciudadanía democrática. *Revista de Educación de África*, 12(2), 253-265.

Werner, J. (1997). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: Colegio de México.

La educación imperfecta



La educación imperfecta⁶⁷

Samuel Patiño Agudelo⁶⁸
Andrés Felipe Jiménez López⁶⁹

La diversidad de perspectivas contemporáneas de comprensión y sentido de lo humano, su apertura a nuevas finalidades, intereses y expectativas, frente a la oferta de lo posible, y el despliegue de la subjetividad implican que

⁶⁷El presente escrito hace parte del avance de la revisión teórica que se viene adelantando en el marco del proyecto de investigación titulado: “Reorganización creadora del conocimiento en educación desde los enfoques deterministas del desarrollo humano en el contexto regional”, adscrito a la línea de investigación Educación y Desarrollo, del grupo de investigación ALFA, de la Universidad Católica de Manizales, 2018-2019.

⁶⁸Profesor Investigador Asociado a la Universidad Católica de Manizales. Licenciado en Filosofía, Magíster en Educación, Doctor en Educación, miembro del grupo de Investigación ALFA. spatino@ucm.edu.co

⁶⁹Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Administrador de Empresas de la Universidad Nacional de Colombia, Docente en la Universidad Santo Tomás, Instructor SENA – Centro de Comercio y Servicios de la Regional Caldas. Filiación institucional con la Universidad Santo Tomás y SENA – Regional Caldas. orcid.org/0000-0002-9361-1112. Índice H 2. <https://scholar.google.com/citations?user=C1UINWYAAAAJ&hl=en> afjimenez@ucm.edu.co

sea el deber de la educación preguntarse no solo por su propio objeto, tanto como por su actualidad y pertinencia teórica y socio-cultural. Es así que, el conjunto de la confusión conceptual, institucional, organizacional y técnica de la educación, hoy día, es un planteamiento considerado del más alto interés en la comunidad académica nacional e internacional, en tanto, fruto de la integración de los nodos fundamentales que otorgan sentido y finalidad a los procesos de innovación y desarrollo competencial de las personas y las regiones. Allí se funden aprendizajes multivariados en contextos de complementariedad y desplazamiento integrador con la naturaleza y la vida, no solo como una excepción ontológica (Schaeffer, 2009).

La importancia de llevar a cabo una reflexión en torno a las relaciones sugeridas, de plano indica superar algunas dificultades que limitan dichas relaciones. Superar no tiene por objeto el definir, elegir, ordenar tendencias o perspectivas sistemáticas en educación que satisfagan dichas posibilidades; superar tiene por criterio el incluir, el complementar, pensar la alternativa, la novedad, superar la perfección.

Con todo, la cuestión radica en la necesidad de establecer algunos criterios

básicos de trabajo relativos a la educación. Inicialmente, el criterio base explora ángulos de observación:

1. Tener en cuenta que la educación comporta un cierto nivel de amplitud y de globalidad, así como de simplicidad y complejidad, diversidad y localidad, subjetividad y generalidad.
2. Que los enunciados que la contienen tengan la voluntad de coherencia interna y con el entorno cambiante; que dé cuenta de las perspectivas emergentes de conocimiento en educación, especialmente en contexto de alta complejidad y vulnerabilidad humana y socio-cultural, que posea la capacidad de generar integración de saberes, disciplinas y contextos, e incluya los universos culturales de las zonas de culturalmente vulnerables, sus expectativas e intereses de conocimiento.
3. Que en cualquier caso, incluya el carácter jurídico y normativo. Esto es, evite los “procesos de reproducción” (Kemmis, 1998), e incluya los nuevos aprendizajes de inteligencia profunda y genere nuevos recursos competenciales para abordar las complejidades cambiantes del entorno, tal como lo han venido sugiriendo Ohmae

(2005) y Oppenheimer (2011); en tanto, la educación comporta una necesaria concreción de expectativas y necesidades de las personas y comunidades rurales, especialmente, con el fin de apalancar procesos de desarrollo psico-social para la convivencia, la inclusión y la paz. Todo lo anterior, resulta del compromiso pedagógico con el entorno, replanteado rigurosamente por Dimas Serna (2004).

En tal sentido, la educación se sustrae de definiciones de corte esencialista y universalistas, y se sitúa en la historia específica de los contextos a que tiene lugar la preocupación por su naturaleza y su objeto de conocimiento, como se discute en Bedoya (2005) y Zuluaga (2003). También, bajo la sombra de estos criterios, posiblemente otros y muchos más, la educación puede, además, ser pensada como un dominio socio-cultural, que redimensiona la capacidad de expresión, la autonomía individual, las libertades humanas como autoformación del sí mismo, vinculado a una comunidad (Marines de P., 2010), de sentido individual y social.

En cualquier caso, en el permanente cambio del entorno del sujeto (individual

– personal) radica la finalidad educativa, dada la capacidad de metamorfosear la dimensión social y cultural que tienen las personas en la época actual. Entonces, desde la Grecia clásica, la educación como cultivo del sí mismo se constituye en principio y fundamento del desarrollo de las aptitudes y potencialidades del individuo y de la comunidad (Navas, 2004). Hoy día, si bien es una preocupación de filósofos, moralistas y economistas, tales como Heidegger, Sloterdijk, Nussbaum, Derrida, entre otros; lo es más de las propias personas; aparece en los nuevos mitos de la innovación, cuadernos doctrinales de la posmodernización desorganizada, y hasta en las escuelas de la creatividad y los nuevos productos.

De hecho, esta preocupación educativa está en correspondencia con un cierto ideal por el nuevo ascenso del individuo hacia la reordenación social y disposición al cambio de la vieja institucionalidad a las nuevas organizaciones de la vida social y democrática. Así que todo pueblo que alcanza un cierto proceso de reorganización de la vida individual y colectiva de la educación, ha tenido como eje articulador del mismo, el carácter proyectual de los individuos que la conforman.

Desde la perspectiva clásica hasta la modernidad encontramos cuatro grandes concepciones relativas a la educación, explicadas por Dewey (1995):

- La primera de orden platónico, afirma que una sociedad es estable y organizada cuando cada individuo hace aquello para lo cual tiene aptitud natural. Por lo cual, la visión platónica no tiene en cuenta o desconoce la singularidad del individuo, dado que, su pensamiento solo concebía la clasificación por clases.
- La segunda corresponde al “ideal individualista” y racional del siglo XVIII, donde la naturaleza habla a favor de la diversidad del talento individual y de la necesidad del libre desenvolvimiento de la misma en toda su variedad. Sería el mérito y la disciplina aquello que daría sentido al proyecto artificialmente concebido y vivido bajo la relación ciencia-democracia.
- La tercera corresponde a la consideración de la educación desde el punto de vista nacional y social como proyectos de país. Alcanzar el orden y los ideales fijados no podrían dejarse al libre albedrío de la naturaleza o al mero método disciplinar; esta, por tanto, requería un dispositivo eficaz

del que se produjera una relación intrínseca de dependencia con el naciente estado nacional.

- La cuarta se dispersa en sociedades posmodernas y posmateriales, teniendo a la base la preferencia de los individuos y de los públicos, orientada a finalidades e intereses competenciales de nuevos aprendizajes para abordar las contingencias cambiantes del entorno y la cultura del siglo XXI.

Así pues, la relativa vigencia del discurso educativo se ha venido replanteando de un concepto de educación a otro: como merecimiento natural, como formación ciudadana, como proyecto social y ahora podría decirse como servicio del consumidor (Terren, 1999).

De las concepciones educativas desarrolladas históricamente, dos de ellas han hecho tránsito por nuestra nación, la primera, consiste en la voluntad de liberar al individuo de sus particularismos, hacer del indígena (tabla rasa), y elevar al mestizo hasta el mundo superior de la razón, del conocimiento, y al dominio de los medios de razonamiento y expresión social. La segunda, afirma el valor universal de la cultura y de la sociedad (Dewey, 1995). Por tanto, la educación respalda un saber

que identifique la verdad cartesiana, los modelos de ciencia y roles sociales que el individuo deberá conquistar. Educación moral, social y científica se ofertaba desde el modelo francés, inglés y alemán; en lo que podría denominarse como la búsqueda permanente de adecuación y adaptación socio-educativa nacional al espíritu civilizatorio de la modernidad (Terrén, 2004). En ambos casos, la escuela se concibió como una agencia de socialización en la que no separaba la ciudadanía de la educación.

Ahora bien, cuando el individuo deja de definirse, en principio, como miembro de una sociedad política en particular, algunos autores sugieren que la educación de hoy debe considerarse en un contexto concreto, pero que atienda a los criterios de apertura, extensión y reflexión atientas. Tal como lo muestra la dispersión actual de consensos en teoría de la educación, esta emerge sin definición propia, apelando a sus presupuestos originarios. Del mismo modo, se hace visible el hecho de que los maestros y profesionales de la educación, preocupados por el individuo, el sujeto y/o la persona, más que por la institución misma de lo educativo, no saben cómo definirla, cómo nombrarla sin adjetivaciones, es decir, cómo denominar

la educación en la actualidad. Y esto, evidentemente es un recurso a la sensatez, ya que no es posible circunscribir al sujeto de formación bajo algún esquema configurador que condicione o limite el desarrollo de su particularidad individual, su autonomía o sus preferencias, intereses y expectativas ante la vida que se entreteje como una obra de arte (Bauman, 2009).

Así, por ejemplo, nuevas concepciones de educación que se pueden hallar en Touraine (1997), traslada su interés del sujeto a actor, o en Taylor (1997) se traslada, de sujeto moral a una idea de educación que procure la identidad personal y dominio simbólico y cultural (Herrera, 2006). La confusión abunda sobre todo en aquellas perspectivas de educación que reconocen la encrucijada en que se encuentra la misma, y con ello la crisis del marco antropológico que orienta la pedagogía: el sujeto de razón, sujeto del lenguaje, y sujeto moral. Es así que el primero, refiere al sujeto científico que puede referir a "el sujeto científico aparece en escena como un intolerante: la razón asume la forma de la verdad (no hay, desde su óptica, sino una sola verdad)" (Labastida, 2007, p. 3); el segundo refiere más "al sujeto lacaniano, que se estructura solo por medio del lenguaje (por la cadena

de los significantes), se debe preocupar también del sujeto de la enunciación" (Labastida, 2007, p. 210).

La percepción de la encrucijada en el concepto de educación actual, es fruto de la sistematización teórica de los enfoques pedagógicos que han transitado el periodo de la modernidad hasta bien entrado en siglo XX. Parte de la idea de reconocer la crisis de los criterios teóricos, metodológicos y normativos de dichas pedagogías, frente a la multiplicidad de discursos educativos que abundan en la llamada posmodernidad centrada en un interés decididamente técnico y con escasa capacidad de análisis filosófico sistémico.

La crítica centra su atención en la escasa o deficiente exigencia normativa que poseen los discursos educativos actuales, frente a las teorías educativas más convencionales. Sin embargo, lo que consideramos se sigue manteniendo como criterio fundamental de la educación es su naturaleza orientada al desarrollo y exaltación de la dignidad humana y el poder emancipador del desarrollo humano.

Con todo y ello, se rescatan discursos contemporáneos que han puesto el

acento en la compleja relación entre: Educación, Sociedad y Cultura, como el de Lyotard (2006), advirtiendo la pertinencia del mismo a sociedades desarrolladas, los discursos de Derrida (2002), Foucault (2009), Vattimo (1987), Rorty (1998), y otros tantos como Bowen y Hobson (2004) que han tomado la relación educación-posmodernidad como una reclamo del cambio cultural, como lo ratifican los estudios mundiales de valores en Inglehart (1998) e Inglehart & Welzel (2006). Así mismo, se destacan los desafíos al pensamiento educativo abierto a la diversidad de enfoques y posibilidades metodológicas evidenciadas en los trabajos de Maldonado (2016) y en Manucci (2010); por lo cual, es necesario incorporar la perspectiva crítica y el pensamiento complejo, desde una nueva manera de abordar la fenomenología de la educación (Morín, 2006), bajo nuevas innovadoras perspectivas interdisciplinarias del conocimiento educativo y las posibilidades del mismo en condiciones periféricas, marginales o regionales.

Poco a poco se ha ido desdibujando aquella idea entrañable de la educación universal y para todos. El tema central es que la educación llamada formal o

institucionalizada, estable y perfecta, se encuentra sin definiciones precisas, adolece de herramientas de saber objetual y normativo que soporte el conjunto de voces que apelan su clarividencia en cuestiones estratégicas como educación para la vida sintiente, la diversidad biológica y tecnológica de la existencia, los aprendizajes profundos, la socialización solidaria de las profesiones y oficios, el medio ambiente sostenible y la gestión democrática de la vida social, la autonomía, la autoexpresión y la capacidad de elección.

En este reclamo general de pertenencias, los sistemas educativos han venido acelerando, de manera adjetivada, un conjunto de énfasis educativos, otrora centrales en la formación. En este sentido, es posible citar varios discursos de este tipo:

1. Educación como formación humana, de corte neoidealista, con Ricoeur (2001) y Dilthey (1978), que se identificaba con la formación espiritual de la sociedad cuando esta dirigía sus esfuerzos a la función adaptativa del individuo en la sociedad y sus valores. Esta perspectiva es muy cercana a quienes fueron, fuimos, educados con

los catecismos políticos y religiosos, así como aquellos que se orientaban a la formación cívica y ciudadana: Educación esencialista, ligada a la identidad humana.

2. La educación para el progreso. Privilegiando una educación científica técnica, que estuviera a la altura de los desafíos del modelo económico desarrollista. Se observa en la educación una oportunidad para el progreso socio-económico, introduciendo, para quedarse, los conceptos de capital humano, capital social, talento humano, recursos humanos... en tal caso, la educación es promovida como inversión pública y como garante de asenso individual y bienestar social. (Delors,1996; Schwartz, 1993)
3. La educación para la democracia. Como consecuencia del fin de la Guerra Fría, la disolución del Estado Nacional y las posibilidades de "vivir juntos", se introducen conceptos que vienen a fundamentar una educación para la tolerancia, la convivencia, la formación ciudadana y para la paz. (Guttman, 2001; Cortina, 1995)
4. La educación para la sociedad del conocimiento. Privilegia el desarrollo de la inteligencia y del conocimiento

"enseñar a pensar", constituyó el auge de la industria de la información y del saber mediatizado. Desde allí, se fue haciendo evidente que la realidad es tan compleja como las redes que teje el conocimiento mismo. (Tedesco, 2000; Mora, 2004)

La eficiencia, la eficacia y las metas de aprendizaje aumentan sin precedentes y la movilidad de los mismos acentúa la incorporación de nuevos campos del conocimiento en el ámbito escolar como la educación por competencias, el aprendizaje financiero, el emprendimiento... en detrimento del arte, las humanidades, la filosofía, la música la educación física, etc...

Por otro lado, resaltamos el correlato de nociones adjetivadas de la educación que aún resuenan en la sensibilidad institucional, ya por su imposibilidad de ser llevada a cabo, ya porque se habrían instalado en el gran público como producto de marca global instaurados por la UNESCO como: "Educación para Todos", "La Educación Encierra un Tesoro", "Educación para el siglo XXI", "Educación para toda la vida", "Educación por Competencias..." y otros relatos que hacen aumentar la complejidad de su contextualización.

De lo anterior, emergen dos contradicciones a la vista: por un lado, consideramos que la educación no podrá seguir acomodada en el esencialismo generalizante de sus enunciados, como tampoco, permanecer indefinidamente en la encrucijada posmoderna que mantiene su incapacidad de esclarecimiento frente a la multiplicidad de intereses y expectativas diversas. Por lo cual, una de las concepciones más recientes de democracia, planteada por Dahl (1995), considera al sujeto como unidad básica de la sociedad. El mismo, se otorga para sí el valor intrínseco de su posición en la sociedad, y como tal, sus derechos tienen el mismo valor que el de sus semejantes; ello es posible de conquistar en la medida en que se ponga en juego sus capacidades y habilidades. Así mismo, en tecnologías de lo pequeño, -nanotecnología- sus piezas y/o unidades básicas, producen y procesan de manera autónoma conocimientos adecuados sobre las decisiones que deberían tomar.

Tanto la educación como sus macro-conceptos no se construyen *desde arriba*: universos metafísicos, racionalidades generales, concepciones económicas deterministas del desarrollo o nacionalidades políticas; más bien,

reconocen que conceptos tan potentes como la educación, la democracia, la espiritualidad, son emergentes desde la postura del sujeto, del individuo y, por tanto, se construyen desde *abajo*, desde el elemento más simple y común de la sociedad, o de la especie o de una máquina. Entonces, en educación será el individuo, lo que reta a la educación, a ser la imperfección. Este es el reto de la revolución educativa actual. Es la identidad personal, su ambigüedad y confusión constante, la culminación de una comunidad educada, entendida en su acepción más plana: un aumento incesante de la capacidad del sujeto de descubrirse a sí mismo, de hacer de su vida una obra de arte, fruto de la confluencia de sus finalidades humanas, de sus expectativas vitales, de sus universos culturales, de las relaciones que teja, de las herramientas y tecnologías que emplee, así como de la capacidad de solidaridad comunitarias (Marinis de P. et al., 2010).

La educación, por tanto, no es obra de la composición objetivamente estable de la historia, de las leyes de la ciencia o de la cultura transmitida por autoridad reconocida; tampoco puede serlo por cálculo del interés utilitarista, eficientista y meramente pragmático. Su definición, si

es posible plantearla de esa manera, ha de ser fruto de una valoración manifiesta de sus conflictualidades y posibilidades, que invierta completamente el mapa general de las preocupaciones convencionales del enseñar, hacia la idea multidiversa de aprender la libertad y autonomía individual de saberse sujeto capaz de preocuparse por lo otro. En este sentido, la escuela está llamada a combinar las expectativas personales de los educandos y educadores, con las posibilidades de realización ofrecidas por el contexto y sus relaciones críticas y complejas con las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, el entorno cultural y sus tradiciones, así como el conjunto de expectativas y demandas de bienestar subjetivo que traen consigo los nuevos intérpretes de la obra educativa.

Nuevas consideraciones

La idea de una educación perfecta y universal se vuelca, ahora, a una educación desregulada y particularizada que logre unir las motivaciones y valores de las personas. El individuo no es una tabla rasa que debe ser pulimentada de acuerdo con criterios civilizatorios. Más aún, en un entorno normativo tan situado, los accidentes se multiplican y

el individuo debe contar consigo mismo para recomponer las crisis pedagógicas y sus técnicas. La vuelta sobre sí mismo permite plantearse los desafíos y retos que plantean las realidades cambiantes, advierte las posibles demandas de formación, el descubrimiento de habilidades y desarrollo de competencias para afrontarlas. Además, el conocimiento del sí mismo no puede separarse del conocimiento del otro.

Cada persona que demanda un servicio educativo, no solo reclama la sistematización del saber acumulado y sus variadas formas de descubrirlo, procesarlo y transmitirlo, de igual modo, reclama integración a la memoria cultural de su historia personal dotada de rasgos particulares para participar activamente en el mundo técnico y social; de hecho, el nivel de satisfacción del profesorado en la actualidad se valora de acuerdo con estrategias y niveles de apoyo que brinde al estudiante para su aprendizaje. Es así que, la "inteligencia moral", como afirma Gozálvez (2000), será, por tanto, el medidor de su desarrollo afectivo, emocional, académico, ético y profesional, de su formación como persona. El eje de este proceso consiste en combinar, lo más elaborado posible, los proyectos profesionales, las motivaciones personales

y culturales. Reclama una nueva manera de asumir la pluralidad de funciones de la escuela y las organizaciones educativas, replanteando significativamente los vínculos posibles entre: individuo, saberes, aprendizaje, tecnologías, recursos, medios, comunidad, vida, la dimensión pública, familia-escuela, cultura, entornos de entretenimiento y consumo (Michéa, 2009); aspecto último que tiene un importante desarrollo también con (Meirieu (2004) y Bauman (2007)).

En tal sentido, se introduce una visión realista de las situaciones personales, para reubicar los conocimientos vigentes ante situaciones históricas concretas (desempleo profesional). No se trata de adaptar la educación a lo que la sociedad espera de ella, más bien que sea esta una condición política de su naturaleza y sentido para la vida práctica.

La idea recurrente de la “adaptación”, niega la posibilidad de pensar un “paradigma del descubrimiento” en educación; y esto es así, en tanto que se sigue planteando el conocimiento desde los lugares comunes y desde lo ya sabido. “Descubrir las imposturas epistemológicas”, nos permite adentrarnos al campo de recomposición de nuevos campos de conocimiento en el campo de la educación.

Ciertamente, estamos en un momento histórico complejo, donde la selección, ordenación y jerarquización de los conocimientos supone unas nuevas cartografías propias a la visión de futuro que se desea, más aún, cuando éste ya no contempla el horizonte común de fines.

No se trata de construir marcos teóricos o mecanismos cargados de complejizaciones de poca aplicación práctica, se trata de llevar a cabo nuestra posibilidad gnoseológica viable, de acuerdo con múltiples y variadas formas de descubrir, producir y aprovechar los conocimientos de las culturales locales, de las tradiciones ancestrales, de los antepasados que habitaron y moldearon el territorio; en tal sentido, bien vale preguntarse: ¿En qué tipo de saber reside un proyecto educativo con pertinencia socio-cultural que logre conectarse con su entorno?

Exigencias diversas

Los aires de cambio en la universidad y, sobre todo, la presión por la *administración de la calidad* están llevando a los profesores a revisar sus enfoques y estrategias de actuación pedagógica y didáctica, no solo en las relaciones con los alumnos, sino en cuanto a la actualidad

de su enseñanza. La mediocridad del docente no se acepta, tampoco se tolera. De hecho, las evaluaciones que cada universidad realiza del profesorado por parte de los estudiantes dan cuenta de ello.

El educando exige al educador planificación, diseño y elaboración conjunta de los planes de estudio, esto es, mayor nivel de profesionalización y especialización, nuevos formatos de enseñanza-aprendizaje con la incorporación de las nuevas tecnologías por parte de sus docentes. Continúa siendo básico y muy importante el conocimiento a fondo de la disciplina y las aperturas interdisciplinarias posibles en la enseñanza, no se acepta al profesor que improvisa y que suelta cosas sin ninguna planificación. Por lo tanto, El educador deberá saber cómo llegar al conjunto de estudiantes, está claro que las lecciones y explicaciones tradicionales de nada sirven. De ahí la importancia de reforzar la dimensión pedagógica de la docencia para adaptarla a las condiciones variables, cambiantes y exigentes de los estudiantes.

Al profesor se le impone la necesidad de repensar el itinerario formativo que se ha

venido proponiendo, máxime si se tiene en cuenta la condición de que se está formando por competencias y para toda la vida. Aquí es donde cobra importancia la necesidad de revisar los materiales y recursos didácticos, la necesidad de incorporar experiencias y modalidades diversas de trabajo en el aula y fuera de ella; de forma que los estudiantes puedan optar por niveles de profundización en cada disciplina acordes con su propia motivación e interés profesional, etc. Algunas líneas de estudio, al respecto, bien pueden ser consultadas en los trabajos adelantados por Paquay y otros (2005), donde se pone el acento en la formación de maestros, el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas que debería tener un maestro profesional de la enseñanza.

Al maestro le corresponde observar la dimensión didáctica del compromiso docente, y más allá de haberse convertido en exigencia formal debe realizar: la programación, asistir a reuniones de coordinación o de tutorías y presentar informes razonados, romper con el *estatus quo* tradicional de la enseñanza universitaria; por tanto, la docencia no es una actividad marginal de la libertad de cátedra como se había realizado

en el pasado, la presencialidad del profesor, es connatural con los requisitos administrativos de “contrato” profesional, así que nada puede ser adicional o marginal. El nivel de satisfacción y gratitud del estudiante para con su docente se mide en sus actuaciones: pre-aula, de aula y post-aula.

Igualmente, se espera que la educación sea repensada permanentemente, de tal manera que se incorporen dimensiones no estructuradas, disonantes, flexibles y diferenciadas, acordes con la época. La posidentidad, la tecnología inteligente, las hegemonías, el multiculturalismo, los nomadismos, la megaciudad, y en fin, el desconcierto y la posibilidad de nuevos proyectos de sentido; fenómenos cambiantes, quizás mutaciones, surgen como nuevos escenarios posibles de conocimiento.

De tal modo que saber situarse “ante”, “con”, “desde”, “en” la realidad es una urgencia imperativa del conocimiento, no solo por las figuras y composiciones difusas de la misma, sino también por la adquisición de nuevas exigencias educativas. Interesa destacar en este escrito, el carácter auto-organizador del discurso educativo actual, ya que este, entre otros factores, tiene un

carácter político, pues implica decisiones valorativas de pensamiento sobre en conjunto ampliado del conocimiento.

Así mismo, las diversas opciones de organización y secuenciación de los conocimientos, sus requisitos, sus relaciones con otros aprendizajes, reflejan opciones culturales, ideológicas y políticas, ninguna de las cuales es por sí misma de carácter universalista, ni social ni valorativamente neutra. Por tanto, es evidente que existen opciones muy diferentes para “definir y organizar” la enseñanza de cualquier área del conocimiento, y estas opciones, se constituyen en la expresión de las ‘preferencias’ académicas respecto a la función social de la educación, o de generación de un espíritu investigativo, respecto de algún paradigma o escuela de pensamiento.

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009). *El Arte de la Vida. La vida como obra de arte*. Barcelona: Paidós.

- Bedoya, J. (2005). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Bogotá: Ecoe-ediciones.
- Bowen, J. y Hobson, P. (2004). *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Noriega Editores.
- Colombia. Departamento Nacional de Planeación (2011). Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014. Bogotá, junio 16 de 2011.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de educación*, 7, 41-63.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Santillana.
- Derridá, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Editorial Trotta.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dilthey, W. (1978). *Psicología y teoría del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Herrera, C. (coord.). (2006). *Nuestra Identidad. Estudio Colombiano de Valores*. Tomos I, II y III. Colombia: Raddar S.A.
- Inglehart, R. (1998). *Modernización y posmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Inglehart, R. y Welzel, CH. (2006). *Modernización, cambio cultural y democracia. La secuencia del desarrollo humano*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Siglo XXI.
- Kemmis, S. (1988). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.

- Labastida, J. (2007). *El edificio de la razón: el sujeto científico*. UNAM.
- Liotard, J. (2006). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Maldonado, C. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales. Y de las otras ciencias y disciplinas*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Manucci, M. (2010). *Contingencias. 5 Desafíos de cambio para una nueva década*. Bogotá: Norma.
- Marinis, de P., Gatti, G. e Irazuzta, I. (2010). *La Comunidad como Pretexto. En torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias*. Barcelona: Anthropos.
- Meirieu, Ph. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Michéa, J. (2009). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela y Machado.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(2), 13-37.
- Morín, E. (2006). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Quinta edición. Cátedra.
- Navas, J. L. (2004). La educación como hecho. En M. Pozo, J. Álvarez, J. Luengo y E. Otero. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ohmae, K. (2005). *El próximo escenario global. Desafíos y oportunidades en un mundo sin fronteras*. Bogotá: Norma.
- Oppenheimer, A. (2011). *Basta de historias. La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. Bogotá: Debate.
- Paquay, L. (Coord). (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Ediciones Cristiandad.
- Rorty, R. (1998). *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schaeffer, J. M. (2009). *El fin de la excepción humana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Schwartz, C. L. (1993). *L'enseignement scientifique. Instituto de France. Réflexions sur l'enseignement*. Paris: Flammarion.
- Serna, A. (2004). *El pedagogo y el político*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sharp, R. (1998). La sociología del currículo: una crítica. En Sharp, R. *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Akal.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. España: Anthropos.
- Vattimo, G. (1987). *El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Segunda edición. Barcelona: Gedisa.
- Vilar, P. (1993). *Crecimiento y desarrollo*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Zemelman, H. y otros. (2004). *Lecciones y lecturas de educación. N° 2*. Bogotá: Ápice.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.

*Formación Inclusiva,
Convivencia y Paz desde la
Escuela: Posibilidades para
el Posconflicto Colombiano*



Formación Inclusiva, Convivencia y Paz desde la Escuela: Posibilidades para el Posconflicto Colombiano⁷⁰

**Didier Andrés Ospina Osorio⁷¹
David Arturo Ospina-Ramírez⁷²**

⁷⁰El presente documento representa un producto derivado de la investigación "Análisis co-relacional de las Prácticas y expresiones de Violencia socio-cultural en contextos escolares en colegios de la ciudad de Manizales y Pereira", aprobado por la Universidad Católica de Manizales con resolución N° 049 del 25 de febrero de 2016.

⁷¹Doctorando en Educación de la Universidad de Salamanca, Magíster en Educación, Especialista en Gerencia Educativa con énfasis en Gestión de Proyectos de la Universidad Católica de Manizales, Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. Docente de Maestría en Educación, investigador del Grupo de Investigación ALFA de la Universidad Católica de Manizales. dandres.ospina@gmail.com, daospina@ucm.edu.co

⁷²Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Fundación Cinde y Universidad de Manizales. Magíster en Gestión de Proyectos, Universidad EAN y Université du Québec. Diseñador Industrial, Universidad Autónoma de Colombia. Docente investigador de especializaciones en educación y del Grupo de Investigación Educación y Formación de Formadores, Universidad Católica de Manizales. Líder de proyectos en Fundación Elefantes de Colores. david0206ospina@gmail.com.

*De ahí que se requiera una educación desde la cuna hasta la tumba (...)
Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía.
Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.
Gabriel García Márquez*

Introducción

La sociedad de tiempo presente evidencia formas y expresiones de violencia heredadas, que se reproducen y trastocan la realidad de los contextos sociales, familiares y escolares por medio de lenguajes, símbolos y manifestaciones violentas que han sido naturalizadas culturalmente. Para el caso, la escuela en su comprensión más amplia, ha sido hasta hoy un escenario de permanentes tensiones producto de causas como la intolerancia, las relaciones de poder entre pares, las disputas de control territorial, dentro y fuera de la escuela, y otro tipo de expresiones de violencia derivadas del matoneo que han encontrado nicho al interior de los espacios escolares y de formación académica logrando afectar la cotidianidad de sus actores.

Al pensar en la escuela como escenario de formación académica y transformación humana, es indudable pensar sobre el papel de la educación en la modificación de los hábitos y conductas heredadas de la violencia y la posibilidad que tiene esta de generar conciencia del ser humano para modificar el actuar violento, desde la re-significación de la palabra, el pensamiento y fundamentalmente la acción, que conlleva a poner en potencia la inteligibilidad humana con el único propósito de alcanzar la civilidad como seres humanos y sujetos sociales en contexto.

Es nuestro interés exponer algunas tramas de sentido y significado creadas por estudiantes, comunidades educativas e instituciones de la ciudad de Manizales con diversos propósitos académicos, socio afectivos, culturales y especialmente de formación desde una perspectiva integral del ser humano tal como lo anuncian en su mayoría los PEI (Proyecto Educativo Institucional)⁷³ de

⁷³Proyecto Educativo Institucional. Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales

las instituciones educativas que hicieron parte de la investigación.

1. Retos y realidades del contexto escolar

La escuela de hoy, presenta retos especiales que exigen ser priorizados ante el papel formador y la responsabilidad que tiene esta con la sociedad. Nuevas formas y expresiones de violencia han cobrado sentido ante lo humano, como respuesta a las formas de pensar, sentir y actuar de los seres que coexisten en un mundo enajenado, lleno de límites propuestos por las múltiples aristas de la vida social, que han permitido reconocer y apropiarse la violencia como mecanismo de defensa, ya común entre y naturalizado entre las personas que reconocen perciben como representación de poder, autoridad, dominio o fuerza.

Dichas estructuras de fuerza, de poder y de violencia son reconocidas por comunidades como un arraigo a un pasado común, que ha alterado de manera indiscriminada el estilo de vida, las relaciones y la existencia de quienes siendo aún niños o jóvenes han tenido que nacer, crecer y vivir en una sociedad que

de su medio. El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.

por más de cincuenta años les arrebató el derecho y la posibilidad permanente de vivir en paz en nuestro país.

Así, se ha obtenido a cambio el miedo a vivir, a sentir, a hablar, pensar y actuar, lo cual constituye una dificultad para quienes, siendo sujetos anclados a una realidad violenta, se les hace cada vez más difícil vislumbrar o pensar en el futuro, obligados, sin quererlo, a hacerse partícipes, pasivos y activos, de una violencia estructural que constituye el reflejo más próximo en el acontecer cotidiano de la existencia humana.

La realidad es aún más dura. Hoy los espacios vitales del ser humano han sido permeados por la violencia, la cual ha delimitado caminos, coartado sentidos e involucrado a los sujetos en el acontecer de la misma. La escuela, como escenario recurrente de la formación ha sido afectada directa e indirectamente por las consecuencias de la violencia estructural, a través de múltiples formas y expresiones violentas que se reproducen como símbolos, lenguajes y actos explícitos violentos que han llegado incluso a ser legitimados entre actores de la educación como representaciones de poder, de dominio y fuerza que afectan directamente las formas de relacionamiento entre los sujetos al interior de la escuela.

El principal reto lo constituye la posibilidad de hacer un alto en el camino para establecer, sobre los principios de humanidad, razones suficientes para combatir la rudeza de los actos y así, lograr otras concepciones, pensamientos, y expresiones de vida que permitan romper las ataduras de la violencia, para entrar en dialogicidad con otras formas de actuar, de pensar, de vivir y, fundamentalmente, de sentir y relacionarse en espacios comunes de vida como la escuela.

No se trata de recrear utópicamente la sociedad perfecta. Se trata de llegar a ser una sociedad en armonía, que construya desde la diversidad una comunidad compleja y que abarque la diferencia, sin eliminar los antagonismos y dificultades de vivir, sino que, a través de la acción que permite la razón humana, nos permita ser más sensibles, consientes, solidarios, responsables y especialmente consientes del poder de transformación que tienen nuestros actos.

Por ello, y a pesar que hoy día en la escuela se manifiestan todas las violencias conocidas en la cultura colombiana, se debe reconocer los propósitos de formación que implican verdaderas acciones colectivas de paz, para que promuevan, unidas al conocimiento y el aprendizaje, un proyecto renovado de

vida que incorpore acciones encaminadas a la construcción de un proyecto social de paz, en donde todos, seamos partícipes activos de la transformación propia, de nuestro entorno más cercano y de nuestra propia realidad.

En este sentido, corresponde a la acción de educar no solo para la persona, sino con la persona y todo lo que atañe su individualidad, siendo así el sujeto educable ante todo un ser humano, un ser en potencia. Particular, porque como ser individual es uno en sí mismo y distinto a todos los demás seres. Por lo que la escuela deberá ser el lugar privilegiado para aprender, desaprender y aprehender no solo las experiencias que atañen el desarrollo cognitivo, sino también las experiencias vivenciales que promuevan la convivencia en un microcosmos que trascienda sobre los procesos de formación.

La escuela está llamada a contribuir con una actuación mediadora para que la violencia no llegue al niño o joven de manera directa, sin filtro y sin argumento, tal como la presentan en los medios de comunicación o como la perciben de acuerdo con su reproducción en los contextos a los cuales estos asisten.

La escuela, como uno de los mejores espacios de formación, que promueve transformaciones significativas con la relevancia que poseen los aprendizajes tanto cognitivos como experimentales desarrollados en el espacio, debe contribuir tácitamente al fortalecimiento de las relaciones humanas, incorporando herramientas de socialización, reconocimiento y respeto por el otro, como principios de una vida democrática que permita matizar las interpretaciones maniqueas que se han asimilado por tiempos y que aún a diario, se observan en la vida cotidiana.

Lo anterior constituye una obligación moral y un deber ético propio de nuestro tiempo, que exige dedicar el mayor esfuerzo para tratar de modificar los enormes niveles de intolerancia, polarización y furia que se viven en el presente.

La posibilidad que brinda el contexto educativo debe abordar desde la reflexión y la acción, la posibilidad de contrarrestar las relaciones injustas, violentas y en casos excluyentes, en procura de posibilitar una transformación que involucre el reconocimiento de las diferencias, la configuración de un nuevo modo de sentir, pensar y vivir en comunidad y

fundamentalmente, que apunte a la construcción colectiva de un proyecto de vida social, cultural y educativo amparado no solo sobre el anuncio del derecho que tenemos todos a la paz (art. 22 de la Constitución Política de 1991), sino desde la pretensión de ir más allá, superando concretamente las barreras que impiden la reconfiguración de una sociedad de paz.

De esta manera, se hace urgente y necesario que la innovación educativa y social represente una alternativa importante de cambio, evidencie propuestas creativas de reforma al modelo escolar vigente, para dar salidas útiles a los problemas que afectan la convivencia y la construcción de relaciones y entornos de paz al interior de la escuela, que puedan constituir un reflejo la superación de las violencias que han afectado y pueden seguir afectando nuestros deseos de vivir en paz.

Como lo plantea Rojas (2002):

La escuela está llamada a constituirse en el lugar material e institucional eje del sistema educativo, comprometida con la construcción de la democracia y la prosperidad social por medio de la promoción de una educación integral al difundir conocimientos requeridos y

generar ambientes sociales propicios para aprender vivencialmente la importancia y obligatoriedad de las normas sociales, el goce estético y el pensamiento crítico y creativo. Todo lo anterior en el marco de la equidad como principio fundamental, que trata de ofrecer las mejores oportunidades de aprender y desarrollar su potencial a quienes están presentes en los espacios de interacción social para la reconstrucción permanente de la cultura. (p. 3)

La escuela debe asumir el reto integrador y transformador que necesita la sociedad colombiana. Una responsabilidad orientada a la construcción de una sociedad de paz, desde la definición de una propia identidad y que involucre la acción constructiva de los seres humanos desde principios de respeto, libertad y responsabilidad, integrando la convivencia social, la memoria y la conciencia como propuesta para re significar las prácticas heredadas de la violencia dentro y fuera de ella.

En este sentido, Rojas (2002) plantea:

La promoción del pensamiento histórico desde la educación, puede constituir un aporte fundamental a

la reflexión de las prácticas violentas en el entorno de la escuela, que no sólo permita la construcción de representaciones elaboradas del escenario social contemporáneo, sino también favorezca la crítica de la violencia como solución óptima a los problemas sociales. (p. 24)

Será necesario hacer uso de la memoria y sus importantes estudios para que, desde la comprensión de la realidad violenta registrada en el pasado, podamos construir sentido, aun reconociendo que el futuro se encuentra altamente influenciado por la herencia violenta de nuestro haber. Por ello, necesitamos, en palabras de Larreamendy (2002):

una educación que promueva el desarrollo de un pensamiento histórico podría tener el efecto deseable de alentar formas de representación que sean más compatibles con el ejercicio de la convivencia social y la prevalencia del bien común como valor rector de las interacciones sociales que se desarrollan en el contexto escolar. (p. 224)

Lo anterior, constituye sin duda alguna, un llamado de carácter urgente a maestros y estudiantes para que en integración

permitan que el reflejo de sus actitudes de cambio pueda permear una sociedad que se encuentra plagada de injusticias y que necesita que desde la escuela la emerjan proyectos de paz y convivencia como apuesta política y colectiva de cambio.

Por lo anterior, maestros, padres de familia y escuela en general, tendrán que ser consecuentes con los retos que presenta el contexto social y cultural del presente, sin obviar la diferencia, sino aceptarla como principio para lograr la transformación que tanto necesita nuestra sociedad colombiana para llegar al futuro anhelado, asumiendo el reto de disputar a los niños y jóvenes contra las distintas variables que la violencia, la desesperanza, la pobreza y la falta de oportunidades deja como alternativa de acceso hacia formas del delito como: el sicariato, el hurto, tráfico de estupefacientes, entre otras que en la actualidad representan actividades recurrentes que involucran a los niños y jóvenes en la escena del crimen.

Como lo plantean Ospina y Martínez (2018):

Teniendo en cuenta las cifras de violencia registradas entre los años 2012 y 2018 en nuestro país, en el marco del proceso de acuerdo de paz con las

FARC, es notable que se ha logrado reducir los índices de violencia derivada del conflicto. No obstante, también es posible inferir que factores asociados a la intolerancia social, el ajuste ilegal de cuentas y el sicariato, han presentado los mayores indicadores de violencia homicida en Colombia. (p. 12)

Por ello, pretender superar desde la escuela la violencia social, generando confianza en el ámbito interpersonal y una formación que posibilite el desarrollo de seres humanos integralmente, puede una de múltiples formulas necesarias para lograr paso a paso el desarraigo cultural de la violencia entre nosotros.

El compromiso educativo no basta, será siempre necesario vincular las voluntades de todos los actores, fundamentalmente políticos, para que comprometidos socialmente con la construcción de un país como el nuestro, puedan privilegiar la generación de nuevos lenguajes, prácticas y escenarios de integración y convivencia basados en el respeto de la diferencia y la tolerancia en su máxima expresión.

Necesitamos entonces, aprender a ser seres humanos con capacidad de discrepar, con capacidad de proponer

alternativas de convivencia no violentas, más racionales, dialógicas y democráticas, obviando las acciones violentas, para que desde la escuela y especialmente desde la educación podamos realizar la reconstrucción permanente que necesita nuestra cultura.

2. Convivencia en el contexto escolar

El proceso de reconocimiento y sistematización de prácticas de convivencia en las instituciones educativas, permitió identificar estrategias instituidas que hacen parte de la dinámica de formación, intencionadas desde el currículo, los manuales de convivencia, los proyectos transversales, así como proyectos de aula propuestos por profesores, que buscan aportar desde diversas perspectivas e intereses a un objetivo común, la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos en el contexto escolar.

Así mismo, fue posible identificar otro tipo de prácticas de orden no formal promovidas en su mayoría por estudiantes, desarrolladas en espacios comunes de sociabilidad y encuentro tales como: rondas de diálogo, prácticas deportivas recreativas, prácticas artísticas intencionadas con propósitos

de convivencia, entre otras, que son percibidas por los mismos estudiantes como prácticas de convivencia comunes. Estas han contribuido a mejorar y fortalecer la interacción, el encuentro y la convivencia, evitando el escalonamiento de los conflictos y la generación de expresiones y prácticas de violencia en cualquier espacio habitado por ellos en la escuela.

Es de destacar que este tipo de prácticas cotidianas encarna el carisma, la empatía y liderazgo de algunos actores estudiantiles que desde su poder de convocatoria han movilizado a sus mismos compañeros para integrarse sanamente y convivir juntos en la escuela. Este tipo de prácticas se encuentran cargadas de afecto, sociabilidad y reconocimiento pleno del otro, allí la vivencia de valores como la solidaridad, la empatía y la sinceridad aparecen en cada momento, pero especialmente cuando uno o varios de sus integrantes presentan algún disgusto, conflicto o afectación de cualquier índole, logrando desescalar asertivamente cualquier tipo de conflicto que pueda surgir entre ellos.

El reconocimiento de la convivencia permitió identificar actividades intencionadas y no intencionadas, pero

que se desarrollan en el marco de las prácticas cotidianas de convivencia entre estudiantes y estudiantes, y estudiantes y profesores, permitiendo tomar postura sobre el papel de la educación y el escenario escolar en la construcción de una sociedad de paz desde hoy y para el mañana.

El ejercicio cotidiano de la convivencia en el contexto escolar exige un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, pero, especialmente, la potenciación de valores que contribuyan a transformar formas y expresiones de ser y actuar en contexto. Razón de ello, el escenario educativo se convierte en un espacio común de reproducción tanto de fenómenos violentos, como también de prácticas de reconciliación y convivencia como se resalta en esta ocasión; no desde el desconocimiento de las formas y expresiones violentas que se presentan, sino desde la posibilidad de comprenderlas para abordarlas en implicación a la realidad y los desafíos que presenta el proceso de convivencia de los niños, niñas y jóvenes que a diario habitan allí.

Desde esta perspectiva, será importante que el escenario escolar y toda la comunidad educativa puedan transitar

hacia procesos de cambio que favorezcan el desarrollo de una cultura escolar activa que involucre:

- La superación de la pasividad de los actores del contexto para ser parte del cambio y no del problema.
- Contribuir desde el desarrollo de acciones colectivas, a la mitigación y el desescalonamiento de la violencia a partir de procesos y prácticas de diálogo, concertación y acuerdo que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos.
- Identificar y reducir la exclusión de individuos y/o colectivos que tienen mayor riesgo a padecer procesos de discriminación o cualquier tipo de violencia.
- Fortalecer la cohesión social en la comunidad educativa que involucre la implicación de todos los actores para redefinir los procesos de convivencia desde la vivencia de valores activos y representativos para todos.
- Facilitar los procesos de convivencia, encuentro y diálogo desde el reconocimiento de la diferencia en el otro, el ejercicio de la tolerancia privilegiando las formas asertivas de resolver los conflictos.
- Promover el compromiso y las actitudes que favorezcan comportamientos de

corresponsabilidad con los demás integrantes de la comunidad.

- Desarrollar un comportamiento responsable consigo mismo y los demás.

Así pues, la educación y el escenario escolar no podrá ser un espacio que propicie aprendizajes basados en el desarrollo de currículos y niveles escolares, deberá convertirse sólidamente con el tiempo, en el escenario propicio para transformar la realidad, superando el carácter “depositario” y academicista que posee, para comprender sus realidades y propiciar procesos de formación que potencien el ejercicio de la ciudadanía, el desarrollo de la sana convivencia en sociedad, la resolución pacífica de conflictos y la implicación de sujetos críticos que puedan desarrollar el ejercicio práctico de la ciudadanía.

Por ende, la superación del currículo implica una posibilidad de transformar la realidad de los estudiantes, basados en el reconocimiento de sus necesidades y potencialidades, posibilitando que la escuela responda a las demandas sociales, económicas y culturales que presenta la sociedad actual.

3. Las personas afectadas por la violencia como nuevos sujetos de la inclusión educativa

Colombia ha atravesado diferentes fenómenos sociales que han intensificado y dado sostenibilidad a la guerra y al enfrentamiento violento entre grupos armados, donde se ha visto involucrada la población de diferentes maneras. Algunos de ellos marcados por las tensiones políticas, otros impulsadas por la ausencia de reconocimiento de derechos sobre la tierra o sobre la violación de los derechos consignados en la constitución política y aquellos mismos que representan los Derechos Humanos.

El último acuerdo de paz, firmado en noviembre del año 2016 entre el gobierno colombiano y las FARC, implica un reconocimiento especial a las víctimas y un tratamiento diferencial, pues las víctimas no se generalizan en un solo grupo, la diversidad que incluye esta gran denominación implica un reconocimiento de la subjetividad y la identidad de cada sujeto vulnerado por la guerra.

El concepto de víctima no es sencillo de concretar, pues tiene diferentes ejes desde los cuales se aborda, en palabras de Marín (2012):

El estudio de las víctimas y, desde esa perspectiva, la pretensión crítica resulta un asunto crucial, dotado de relevancia estratégica para el discurso social, filosófico y jurídico de los derechos humanos y su necesaria relegitimación. En este sentido, la construcción de un concepto crítico de víctima, capaz de satisfacer suficientemente los requerimientos y desafíos de la condición contemporánea de los derechos humanos resulta pertinente. Por ello, se ensayan aquí tan sólo los pasos iniciales de una aproximación crítica al concepto de víctima (p. 2).

La importancia que adquiere la comprensión del concepto de víctima para el país, se enmarca en las diferentes garantías a las que apunta el proceso de paz, donde la población en general se ve afectada, desde su posición de ciudadanía, de desmovilizada de los grupos armados, desde la afectación directa por la guerra, o desde la institucionalidad. Además, es importante la consideración de otras formas de afectación de guerra, que la que se sufre en contextos de guerra bajo la categoría "víctima", sin embargo, las diferenciaciones entre víctima y persona afectada por la violencia, se analizarán a continuación.

3.1 Categorías de las personas afectadas por la violencia

Existen en Colombia diversas afectaciones generadas por las guerras. En general, los sectores urbanos y rurales tuvieron impactos directos y secuelas del narcotráfico, la guerra y otras representaciones de violencia. Sin embargo, este documento se centrará en las personas que se vieron afectadas de dos maneras, ya sea como víctimas de la guerra, concepto que se aborda en el siguiente acápite, o personas que participaron de manera activa con un rol determinado en los grupos armados, causantes de la violencia directa.

Víctimas de la violencia colombiana

Afirma Gómez (2013) que: “negar, la experiencia de victimización es profundizar la experiencia de sufrimiento individual o colectivo” (p. 19). El imaginario de la Víctima se ha constituido desde las vivencias marcadas por la violación de sus derechos fundamentales, la vulneración de su integridad e incluso de su propia vida, y, por ende, tiene derecho a reclamar justicia en su favor, en el marco de la ley

No es éticamente aceptable renunciar y/o descartar a la víctima como el centro

de gravedad ético-moral del discurso de los derechos humanos; pero no es políticamente viable asumirla en su mera postración sufriente, como cuerpo victimado. Se trataría de un primer paso para construir una noción de víctima a partir –sí– del cuerpo humano sufriente de la dignidad violentamente vulnerada, pero también de un cuerpo-idea levantado de su postración, enhiesto, que propone y proyecta un pensamiento posible y una práctica de resistencia y emancipación afirmada en el reconocimiento de la igualdad de todos. (Marín, 2012, p. 5)

Las víctimas de la violencia, por muchos años, han sido reclamantes de atención, reparación y restitución en Colombia, comprendiendo que el narcotráfico, las guerrillas y la violencia directa del país, han generado afectaciones negativas en la población urbana y rural colombiana. Sin embargo, como lo enuncia Marín (2012), la mirada victimizante desvirtúa las capacidades humanas y desconoce el potencial de los sujetos que, aunque han tenido afectaciones de violencia, pueden también desde posturas resilientes y transformar su realidad. Un primer acercamiento importante desde esta autora es que ser víctima de la violencia implica ser vulnerado de manera violenta

física y psicológicamente, donde el agresor inhibe la capacidad de resistencia del otro.

Desde el punto de vista teórico, se puede decir que una víctima de la violencia, es aquella que sufre vulnerabilidad y riesgo a causa de un agresor que, por medio de actos violentos, reprime sus capacidades humanas y genera afectaciones físicas y psicológicas negativas. Pero también desde esta postura, la víctima cuenta con un potencial humano de resistencia, resiliencia y emancipación para transformar su realidad. Sin embargo, estas aproximaciones teóricas deben ser contextualizadas.

La Unidad para las Víctimas categoriza las víctimas según los hechos que han causado la afectación, entre estos hechos se enuncian:

Abandono o Despojo Forzado de Tierras; Acto terrorista/Atentados/Combates/ Hostigamientos; Amenaza; Delitos contra la libertad y la integridad sexual; Desaparición forzada; Desplazamiento; Homicidio; Minas antipersonal/Munición sin explotar/Artefacto explosivo; Pérdida de Bienes Muebles o Inmuebles; Secuestro; Sin información; Tortura; Vinculación de

Niños Niñas y Adolescentes. (Unidad para las Víctimas, 2017, s.p.)

Estos hechos victimizantes permiten a la Unidad para las Víctimas, identificar una ruta determinada de atención, según el tipo de violencia que recibió la persona, la familia o la comunidad determinada. La Unidad para las Víctimas al mes de junio de 2018 reportó 8.100.000 personas víctimas de la violencia por alguno de esos trece hechos victimizantes, de las cuales 166.592, se ubican en las categorías de desaparición forzada y homicidio. En estos últimos, los procesos de reparación y restitución se complejizan y se enfocan en sus familias; sin embargo, las discusiones se mantienen sobre este tipo de víctimas como sujetos de derechos.

Según el Registro Único de Víctimas (RUV), durante el año 2017 se registraron 985.484 víctimas de la violencia, permitiendo reconocer también que para el año 2018, esta cifra ya ascendía a 1.696.206 víctimas de la violencia que se ubican en un rango etario entre los 12 y los 28 años, edades en donde los procesos de escolarización podrían tener mayor trascendencia en los procesos de reparación como garantía de los postulados del Acuerdo de Paz, especialmente en lo referente a la educación y a las garantías de

no repetición. Adicionalmente, dicho registro también reconoce la existencia de 2.726.344 de personas víctimas de la violencia adicionales, en edades entre los 29 y los 60 años, población que además, se reconoce por su potencial participación en procesos de formación, especialmente en programas educativos de educación superior.

El Acuerdo Final de Paz se refiere a las víctimas y su deseo de materializar garantías orientadas a la reparación y no repetición de los hechos violentos, especialmente desde el reconociendo las víctimas del conflicto armado como sujetos de inclusión en contextos educativos, así:

Reconocimiento de las víctimas: es necesario reconocer a todas las víctimas del conflicto, no solo en su condición de víctimas, sino también y principalmente, en su condición de ciudadanos con derechos. *Satisfacción de las necesidades de las víctimas:* los derechos de las víctimas del conflicto no son negociables; se trata de ponernos de acuerdo acerca de cómo deberán ser satisfechos de la mejor manera en el marco del fin del conflicto. *La participación de las víctimas:* la discusión sobre la satisfacción de los

derechos de las víctimas de graves violaciones de derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario con ocasión del conflicto, requiere necesariamente de la participación de las víctimas, por diferentes medios y en diferentes momentos. (Gobierno de Colombia y FARC-EP, 2015, p. 1)

En los procesos de reparación y restitución desarrollados por la Unidad de Atención para las Víctimas, en el marco del proceso de paz, es posible reconocer que dicho proceso si bien cuenta con una ruta para realizar los procesos de atención y reparación a las víctimas, la realidad implicará el esfuerzo y la voluntad colectiva para garantizar en el tiempo los procesos de reconocimiento y reparación integral de quienes han sido reconocidos como víctimas del conflicto hasta lograr el goce pleno de sus derechos en el marco de un escenario de reconciliación y defensa de la vida. En este sentido Villa, Díaz y Machado (2015) afirman: “los procesos de reparación a las víctimas, duran en promedio diez años”. Lo anterior implica pensar el papel que puede tener el escenario educativo en la transformación de la realidad social, económica, política y cultural en años venideros.

3.1.1 Personas desmovilizadas de los grupos armados

Desde diferentes periodos históricos, el Gobierno ha intentado llegar a acuerdos específicos para la desmovilización de los grupos armados, desde el acercamiento a diferentes grupos armados guerrilleros y paramilitares (Márquez, 2017). Para Uprimny (2014) desde el año 2002 se empezaron conversaciones con los paramilitares, bajo el gobierno del Presidente Uribe. El Acuerdo de Paz firmado en noviembre del año 2016, genera un nuevo proceso para el país que implica la reintegración de las personas que hicieron parte de las tropas de las FARC-EP. Lo anterior, supone un reto importante para la escuela, que se convierte en un escenario de transformación y de encuentro de muchos actores que vivieron diversas maneras de afectación de guerra.

Según Springer (2012), más del 54% de las tropas de las FARC-EP fueron niños y jóvenes menores de 18 años de edad que la Guerrilla unió a sus tropas por diversas condiciones territoriales y estratégicas del grupo. Muchos de esos jóvenes, hoy en día son mayores de edad, otros se mantienen bajo condiciones específicas de atención y desmovilización por ser menores. Sin

embargo, en estos casos, muchas de las personas desmovilizadas tienen condiciones de víctimas y también de desmovilizados de los grupos armados, y aún carecen de oportunidades y garantías reales que permitan el no retorno a las actividades de lucha armada, ilegalidad o incluso de delincuencia.

Lo anterior implica para el país tener una visión holística, crítica y comprensiva, que permita afrontar los grandes retos que tiene para el país el acuerdo de paz y su implementación. De igual forma, Springer (2012) plantea que las tropas de los grupos guerrilleros en su mayoría están conformadas por niños y jóvenes indígenas y afrocolombianos, quienes, por sus condiciones territoriales, se pueden adaptar más fácilmente a cualquier clima y ambiente, a los que se ven enfrentados en el transitar de los grupos armados.

Esto supone para los procesos de construcción de paz y de convivencia en la escuela, poder superar las afectaciones de la guerra de una manera diferencial, realizando de manera abierta el reconocimiento a las víctimas, pensando en su posible reparación integral, así como en la reconciliación de los actores que tuvieron implicaciones diversas en el conflicto armado; teniendo en cuenta

que educar también conllevará el reto de preparar a la comunidad educativa para el fortalecimiento de relaciones basadas en el respeto, la tolerancia y la superación del conflicto. Sin embargo, como lo plantean Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2017), "también este reconocimiento de las afectaciones, se puede dar desde una mirada diferente a la de la victimización", y complementa Ospina (2010): "dirigidos a la potenciación que traen consigo los escenarios de reconocimiento, reconciliación y construcción de paz como la escuela".

De esta forma, pensar la escuela desde los recursos y las potencias, implica considerar las voces y las maneras de interpretar el mundo de los niños, los jóvenes, las familias y los actores de la comunidad, para poder construir caminos lejanos de la violencia, que puedan ser sostenibles en el tiempo.

4. Conclusiones y comentarios finales

La construcción de una sociedad de paz implica hacer resistencia a las lógicas comunes e imperantes de la violencia, arraigadas en el quehacer cotidiano de la existencia humana, para confrontarlas y en posibilidad erradicarlas a partir del reconocimiento de la civilidad e

inteligibilidad del hombre, reconociendo en la formación académica y humana la potencialidad de transformar la propia existencia.

La acción de resistencia constituye la posibilidad de resistirse a los actos de violencia, como una experiencia individual que se potencia ante el carácter emancipatorio y decisivo que posee el sujeto para liberarse a sí mismo de las ataduras y fuerzas de poder que lo exhortan a ser violento.

Se trata de abordar desde una óptica diferente la particular forma de actuar del sujeto, invocando la inteligibilidad y civilidad del hombre con el fin de resignificar la palabra, la acción y el pensamiento del mismo en comprensión de su propia naturaleza violenta, a partir del reconocimiento común del otro, de la diferencia, pero, a la vez, de la igualdad que hay entre los seres humanos.

La relación entre inclusión y convivencia en un contexto de posconflicto, se fundamenta desde el reconocimiento de las múltiples y diversas afectaciones que vivieron los sobrevivientes de la guerra. El reconocimiento de la violencia también permite reconocer otras formas de vida, a partir de los recursos y potencias de

las comunidades. Así, la convivencia en la escuela, desde la comprensión de las múltiples afectaciones de guerra sobre sus sobrevivientes, y en general, sobre la población colombiana, implica una apertura de este escenario de formación hacia los procesos de reconciliación, reparación y construcción conjunta de estrategias para buscar desde el interior de la comunidad la no repetición de la historia trazada por la violencia.

Referencias

- Arheim, R. y Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Editorial Gedisa.
- Belalcázar, J. (2011). Las comunidades de paz: formas de acción colectiva en resistencia civil al conflicto armado colombiano. *Revista Entorno Geográfico*, (7-8), 196-209. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/8324/1/las%20comunidades%20de%20paz.pdf>
- Castro, M. C. (2002). *Jóvenes guerreros: elecciones, pasajes y pasos*. *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Fundación Dos Mundos.
- Collazos, N. J. y Ospina, D. (2017). El gerente educativo como gestor del desarrollo endógeno y la innovación educativa en zonas rurales. *Plumilla Educativa*, (19), 13-26.
- Delgado, N., y Quinto, D. (2012). Evaluación de la mala influencia de la televisión en los niños y descubrir si existe la necesidad, con la propuesta de una nueva programación que inculquen valores y principio cristianos (Tesis de licenciatura). Universidad de Guayaquil, Ecuador.
- Díaz, I., Reche, M. y Lucena, F. (2008). Formación integral: educar para la convivencia y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(5), 1- 16.
- Durán, A. y Ramírez, J. (2006). *Introducción elemental a la obra de Pierre Bourdieu*. Bogotá: Panamericana.
- Fernández, I., Alonso, D., Hernández, S., Martínez, P. y Vergara, P. (1991).

Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica. Madrid: Centro de Profesores de Villaverde.

Galtung, J. (1985). *Sobre la paz.* Fontamara.

García Blanco, J. M. (2007). Violencia, acción y comunicación. *Papers, Revista de Sociología*, (84), 157-166. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2366883>

García, G. (1994). Por un país al alcance de los niños. *El Espectador*, 12A.

Gobierno de Colombia y FARC-EP (2015). *Acuerdo sobre las víctimas del conflicto.* Recuperado de: <https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/borrador-conjunto-acuerdo-sobre-las-victimas-del-conflicto-1450190262.pdf>

Gutiérrez Quimbayo, D. P., Trujillo, G., Jans, L., Andrés, G. y Moreno, M. (2013). Medición del impacto del fortalecimiento de habilidades en el manejo del conflicto, para la

prevención de la violencia escolar en estudiantes de 1101 del colegio Hernando Durán Dussan. (Doctoral dissertation). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.

Herrería, A. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (22), 21-38.

Heller, A. H. (1998). *Sociología de la vida cotidiana.* España: Ediciones Península.

Ibarra, C. (2003). *Protesta popular y cooptación de masas en Guatemala.* Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101020014026/5PICcuatro.pdf>

Ignacio, S. L. (1998). *Paz: recrear la democracia desde la sociedad civil.* Colombia: Fundación Fica-Instituto María Cano.

International Commission on Education for the Twenty-first Century & Delors, J. (1996). *La Educación encierra un*

- Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* Compendio. Santillana.
- Luckmann, T. y Schutz, A. (2003). *Estructuras del mundo de la vida*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/44847055_Las_estructuras_del_mundo_de_la_vida_Alfred_Schutz_Thomas_Luckmann
- Marín, A. A. (2012). Teoría crítica y derechos humanos: hacia un concepto crítico de víctima. *Nómadas*, 36(4). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18126450009>
- Márquez, M. (2017). *Diplomado de Cátedra para la Paz*. Universidad Nacional Sede Manizales.
- Morin, E. (2004). *El Método VI. Ética. 2006*, 1º ed. VI vols. Vol. VI. Madrid, España: Cátedra.
- Ospina Osorio, D. y Martínez Herrera, O. (2008). *Primer informe observatorio de violencia y paz Manizales, hacia una emergencia social. Violencia, paz y reconciliación*. Manizales.
- Ospina-Ramírez, D. y Ospina-Alvarado, M. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192.
- Pinheiro, P. (2006). *Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes*. México: Unicef.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. (ed). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (22-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu,
- Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Bogotá: Taller Digital Image Printing.

Stein, R. (2016). *Capital social, desarrollo y políticas públicas en la realidad latinoamericana*. Madrid: Unidad de Políticas Comparadas y Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Colombia. Unidad para las Víctimas (2017). *Reporte General del Registro Único de Víctimas*. Recuperado de: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>

Uprimny, R. (2014). El marco jurídico de la desmovilización militar en Colombia. *Eunomía Revista en Cultura de la Legalidad*, (2), 64-85.

Villa, J., Londoño, D. y Machado, D. (2015). Reparación a las víctimas de dictaduras, conflictos armados y violencia política en sus componentes de compensación, satisfacción, rehabilitación y no repetición. *Ágora USB*, 15(1), 217-240. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v15n1a12.pdf>

*Presentación
programa de
investigación*

*Territorio y complejidad:
aproximaciones y líneas
de fuga desde el parque
natural Los Farallones
de Cali, Colombia*



Territorio y complejidad: aproximaciones y líneas de fuga desde el parque natural Los Farallones de Cali – Colombia

**Beatriz Amparo Vesga Sánchez⁷⁴
Armando Ríos Alvarado⁷⁵**

Introducción

Este documento aborda el concepto de territorio y complejidad aplicados al programa: “La Manera Cultural del parque Farallones” relacionando a partir de proyectos de investigación, modos y maneras de construir bio-ecorregión en espacios-tiempos de re-existencia en la búsqueda de alternativas de “bien vivir”.

El parque natural Los Farallones de Cali es una cadena montañosa del Departamento

⁷⁴Beatriz Amparo Vesga Sánchez. Ph.D en Educación, en mediación pedagógica; magíster en Salud Pública; Enfermera; investigadora del Grupo Pedagogía Nómada. Directora de la Fundación Salud Holística y de Chakana SPA. http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000563277

⁷⁵Armando Ríos Alvarado. Ph.D en Educación, en mediación pedagógica; magíster en Metodología de la Ciencia; Matemático-físico. Director Seccional de Investigación en la Universidad Libre, Líder del Grupo Pedagogía Nómada. http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000383473

del Valle del Cauca que colinda con el océano Pacífico y es el punto de quiebre con el valle geográfico del río Cauca. Entre Los Farallones y la cordillera central que atraviesa gran parte del país de sur a norte y nos separa de Bogotá y la parte central el país por donde corre el río tutelar del país: El Magdalena.

Este valle geográfico, productor principal de caña de azúcar, tiene una ubicación especial entre la Cordillera central y la cadena montañosa, que parte desde el Valle del Cauca, y se eleva a los 4. 280 metros, y recibe el nombre de Farallones de Cali.

Es el área protegida más grande en el Valle del Cauca donde se conservan más de 540 especies de aves y nacen más de 30 ríos que abastecen el suroccidente Colombiano. Además, es un reservorio de diversidad de especies únicas y en peligro de extinción en Colombia y en el mundo.

Conformado por sistemas clasificados como páramo, bosque húmedo alto-andino, bosque húmedo andino y bosque sub-andino.

De los habitantes originarios se destacan principalmente los Gorriones, extendidos por todo el Valle del Cauca, los Jamundi

en la cuenca del río Jamundí y los Panci o Pance en la cuenca de río Pance, superviven hoy todavía en el parque, en los límites con el Departamento del Chocó en los ríos que tributan sus aguas al océano pacífico pequeños grupos de indígenas Cholos. En zonas aledañas y dentro del parque, la presencia de comunidades negras y afrocolombiana conviven con grupos de Emberá-Chamí, Nazas Ingas.

Convertido en Parque Nacional en 1968, donde hoy nosotros habitamos del piedemonte del Parque, es el lugar donde además de la diversidad fauna, flora y recursos hídricos, se produce la brisa que hace de esta hermosa ciudad de Cali, una ciudad especial después de las 4 de la tarde, cuando los caleños y caleñas, reciben un aire refrescante que hace sonreír a sus habitantes y visitantes. El viento del mar al cruzar la cadena montañosa, después de ser “refrigerado” a más de 4000 mts, es impulsado hacia Cali y las zonas aledañas.

Es exactamente, en la zona de amortiguamiento donde se lleva a cabo el programa **La Manera Cultural del parque de Los Farallones**, no solamente como un conjunto de proyectos, sino como programa investigación en el sentido de Lakatos (1982), aquel que

tiene en su núcleo lo que es esencial para su existencia, conocido como *supuestos básicos y esenciales del programa* que permiten guardar su consistencia y su coherencia en el proceso de investigación.

Los puntos de comparación son un conjunto de teorías, generados por modificaciones sucesivas de sus predecesores y no teorías aisladas, acompañados del principio metodológico que desde la **heurística negativa** (Zapatero, 1983) permite proteger el cinturón central conocido como la Manera Cultura.

Todos los programas de investigación científica pueden ser caracterizados por su «núcleo firme». La heurística negativa del programa impide que apliquemos el modus tollens a este «núcleo firme». Por el contrario, debemos utilizar nuestra inteligencia para incorporar e incluso inventar hipótesis auxiliares que formen un cinturón protector en torno a ese centro, y contra ellas debemos dirigir el modus tollens. El cinturón protector de hipótesis auxiliares debe recibir los impactos de las contrastaciones y para defender al núcleo firme, será ajustado y reajustado e incluso completamente sustituido. Un programa de investigación tiene éxito si

ello conduce a un cambio progresivo de problemática; fracasa, si conduce a un cambio regresivo. (Lakatos, 1983, p. 66)

El método de trabajo

El paradigma que estamos utilizando en la capa externa del programa científico de investigación, -heurístico positivo-, es el **modo de producción** clásico que corresponde a conceptos y categorías generales que permiten explicar fenómenos conocidos como el monocultivo de la caña de azúcar que se impuso en el Valle del Cauca hace más de 50 años y hoy podemos predecir una “invasión” de caña en el piedemonte del parque natural Los Farallones de Cali, que pone en peligro la fauna y flora única por el sistema de riego con cañones de agua.

Este **modo de producción** con una serie de problemas de orden laboral, jurídico y ambiental, sumado al proceso de monocultivo de la caña de azúcar está acabando con la capa vegetal más rica del mundo; hace 50 años se igualaba con la capa vegetal del Tigris y el Éufrates, la capa vegetal de 2,20 de metros de profundidad llega solo alrededor de 50 cm, gracias al proceso de riego por cañones de agua que ha ido lavando la capa vegetal y dentro de 50 años

contemplaremos un desierto como hoy existe en Sonora-México, en la frontera peruano-chilena y diversos lugares del mundo a costa del inapropiado manejo de la tierra, del suelo y del territorio. Siendo esta una de las problemáticas prioritarias para el abordaje del programa de investigación.

Es en este contexto que el **modo de producción** pervive, subsiste y resiste al concepto de **manera cultural** de Farallones que no es exactamente la definición del modo de producción, pero que coinciden en él unos rasgos del modo de producción, dados en expresiones como “el pan coger”, los cultivos pequeños, la cría de animales que permiten de alguna manera no caer en la pobreza extrema por la nutrición básica que se logra complementándola con fauna silvestre, peces de los ríos y quebradas de los Farallones y otros animales que permiten persistir y sostener las diferentes formas de vida y organizaciones comunitarias.

El pie de monte de Farallones es un lugar donde un número significativo de personas tiene un lugar para “dormir” -en el sentido de las “ciudades dormitorio”-, casi como lugares de paso, por eso se viene trabajando en articular este modo de vida mediante un proceso de territorialización

con trabajo comunitario, impulso al turismo y a los procesos productivos; un ejemplo es el “mercado de la montaña”. Un proceso comunitario solidario y sostenible, donde periódicamente una vez al mes hay un renacer, un aflorar de procesos productivos sanadores, con productos como: hortalizas, frutas, animales, plantas ornamentales, productos procesados y semiprosesados (harinas, panes, mieles, mermeladas, alimentos), bases para procesos de trueque e intercambios de saberes en agroecoturismo, huertas, guianza turística, hostales que hacen de este mercado un encuentro con la vida y la naturaleza.



Fotografía No 01. Del archivo del grupo Pedagogía Nómada, Diplomado de investigación creativa de la universidad Libre 2018.

El Programa de Investigación: “La manera cultural del parque Los Farallones de Cali”⁷⁶, con su núcleo teórico básico que frente al modo de producción propone el abordaje de la **manera cultural** para agenciar el emerger del cerebro social; se compone de un conjunto de proyectos de investigación y de intervención destacando entre ellos: “Recuperación de la quebrada del indio Toribio”, “Ambientes de aprendizaje cuántico para la investigación”, “Del espacio saludable al territorio sanador”, “Investigadores por naturaleza”, “Cátedra Farallones”, “Instituto de cibernética natural para la cuenca del Pacífico”, “Observatorio transcultural”, “Recuperación de la memoria histórica de la guerra en Colombia-memoria ancestral-Misak”, “Observatorio social, ambiental y pedagógico para la recuperación y el cuidado de la cuenca hidrográfica del Río Lilli”, “Prospectiva de la vereda Alto Los Mangos”, “Farallones digital”, así como el “Modelo de gestión del conocimiento para la creación de la oficina de transferencia de resultados de investigación (OTRI)”, proyectos estos que se vienen trabajando desde el grupo de Pedagogía Nómada de la Dirección de

⁷⁶<http://www.institutodeestudiosurbanos.info/descargasdocs/eventos/seminarios-de-investigacion-urbano-regional-aciur/memorias-vii-seminario-aciur-2008/mesa-10/214-la-manera-cultural-del-parque-los-farallones-de-cali/file>

Investigaciones de la Universidad Libre y mediante alianzas estratégicas con diferentes ONG, Fundaciones, sociedad civil y organizaciones sociales de base tales como: La Fundación Biocanto, Liceo Campestre Pulgarcito, Acueducto de la Vereda Alto Los Mangos, Compañía Verde Vegetal, Granja Escuela Miravalle, organizaciones que conforman la Bio-eco-región donde se han fortalecido los procesos de investigación creativa. El área de estos proyectos se identifica como una zona de amortiguamiento entre la ciudad que crece sin un ordenamiento adecuado y la reserva natural de Farallones, fuente de agua para el municipio de Cali.

Además, se han constituido en tesis de doctorado de dos de sus investigadores y tesis de maestría de cinco de sus integrantes, los cuales se encuentran en proceso de publicación de sus resultados en el libro: "Experiencias de Investigación Creativa" próximo a publicarse en el 2019. A continuación, se relacionan los trabajos de grado:

- Estudio prospectivo estratégico para el desarrollo local de la vereda Alto los Mangos del Corregimiento de Villacarmelo de Cali, horizonte al 2025. Diana Patricia Ávila G. Maestría Universidad del Valle. Terminado
- Saberes locales en el Ordenamiento territorial de la cuenca hidrográfica del río Cañaveralejo. Diana Marcela Jiménez R. Maestría Universidad del Cauca. Terminado
- Cuenca - Libro - Territorio: Ecología Mestiza, un programa de educación ambiental comunitaria. Andrés Holguín. Maestría en Educación Ambiental de la Universidad Santiago de Cali. En ejecución
- Del espacio saludable al territorio sanador- *Una propuesta de pensamiento relacional a partir de la construcción de un territorio de sanación*- Vesga, Amparo. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad de la Salle-Costa Rica. Terminado
- Ambientes de aprendizaje para la investigación: una aproximación desde el pensamiento complejo. De la cibernética artificial a la cibernética natural. Ríos, Arnaldo, tesis de Doctorado. Universidad de la Salle-Costa Rica. Terminado
- Investigadores por naturaleza. En ejecución
- Tienda Nómada. En ejecución
- Cátedra Farallones. En ejecución



Fotografía No 02. Archivo del grupo Pedagogía Nómada, proyecto Cátedra Farallones 2016. El Parque Natural Los Farallones.

Andaduras en la construcción de bio-eco-región

Un proyecto vinculado al esfuerzo comunitario del **"Mercado de la Montaña"**, es la experiencia innovadora denominada:

Tienda Nómada. Propuesta física y virtual. En el aspecto físico es un remolque o "carromato" en el mejor sentido garcimarquiano de la caravana de gitanos que permite dar a conocer los productos de campesinos y campesinas, habitantes

de la vereda. En la parte delantera tiene una bicicleta conectada a un trapiche para moler caña, sacar jugo a la caña y obtener el guarapo cuando se fermenta. En el proceso investigativo las relaciones oferta/demanda y diseño modelaje se encuentran en proceso de construcción para avanzar como propuesta innovadora que contribuya en el mejoramiento de las condiciones de bienestar y salud de las comunidades.



Fotografía No 03. Archivo del grupo Pedagogía Nómada, proyecto Tienda Nómada-Mercado de la Montaña 2018.

El concepto integrado de **estilo de vida saludable** está dado al promover el ejercicio físico, contar el ritmo cardíaco y el pulso, y tener el indicador de bienestar, felicidad y alegría que produce el movimiento, al mismo tiempo que va cargada de productos sanos, en su mayoría orgánicos y producidos en la región por campesinos, campesinas, artesanos y artesanas que le apuestan a otras formas de generar comercio justo y calidad de vida. En la puerta trasera va un teatrino de títeres como una forma pedagógica que, a través del arte, permite presentar la tienda Nómada y el Mercado de la Montaña.

Otra experiencia significativa en investigación ha sido la consolidación desde el año 2014 del proyecto: *Del Espacio saludable al territorio sanador*. Esta experiencia está inmersa en el proceso de la investigación creativa a partir del cuidado de sí mismo(a), donde el cuerpo es el primer territorio a cuidar, pero además, forma parte del territorio que habitamos -como espacio biofísico-. Tiene como "Ambiente de aprendizaje", el spa natural denominado Chakana-SPA, donde a partir de los elementos de la naturaleza, el agua, el aire, la tierra, el fuego y los arquetipos del guerrero, el maestro, el sanador y el vidente, se articulan diferentes prácticas

sanadoras para el cuidado de la salud y la vida, sustentadas en el paradigma del pensamiento complejo, a través del tránsito en espiral, haciendo posible desde el bio-aprendizaje, la ética del cuidado de sí y del territorio integrando el pensamiento, la construcción de tejido social que se crea, co-crea y recrea en la Ruta de la montaña en la zona de pie de monte del Parque Natural Los Farallones.

El spa natural de la Fundación Social Salud Holística⁷⁷, con su *unidad productiva* Chakana-Spa natural, surge como una propuesta holográfica dentro del pensamiento relacional y el pensamiento complejo, generando puestas en escena desde lo relacional en cada uno de los momentos de la investigación creativa: El Ir; El Llegar; El Volver y el Retornar con los cuatro elementos: Aire, agua, fuego, tierra, y las cuatro sendas del chamán (guerrero, vidente, maestro,

⁷⁷La Fundación se encuentra ubicada en la Vereda Alto Los Mangos del corregimiento de Villacarmelo, del municipio de Cali, creada en el año 2014, ha sido el territorio donde se vienen desarrollando algunos de los proyectos de investigación que se han mencionado. La Fundación forma parte del proyecto de turismo rural de la ruta de la montaña mágica y ancestral de la zona rural del municipio, tiene como objeto social la investigación y el desarrollo de proyectos relacionados con la salud natural y las terapias alternativas y /o complementarias.

sanador), teniendo como fundamento lo complementario y lo transdisciplinar. Comprender la perspectiva que incluye el término Holístico, dentro de las ciencias, la investigación y los métodos del pensamiento complejo, abre espacios y perspectivas a otras dimensiones del saber y del bien-vivir⁷⁸.



Fotografía No. 04. Archivo del grupo Pedagogía Nómada, proyecto Del espacio saludable al territorio sanador 2017.

⁷⁸Disponible en: Experiencias para la apropiación de un modelo del cuidado de sí. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/download/735/571/>

El proyecto Investigadores/as por naturaleza en su Fase I, convocó a niños y niñas de la Vereda Alto Los Mangos, una tarde a la semana para construir desde lo relacional, experiencias de investigación a partir de exploratorios desde el sentir, recorriendo la quebrada del Indio Toribío, los espacios y/o ambientes de aprendizaje para el cuidado de la salud y la vida de la Fundación Salud Holística, indagando y explorando sitios aledaños que ofrecen experiencias significativas como el acueducto de la vereda, nacimientos de agua y proyectos agroturísticos de la zona como: la doble espiral, pachamama, ecoaldeas, entre otros. Se han realizado 51 sesiones (desde Abril de 2015 a septiembre de 2016) que han permitido transformar desde el hacer -haciendo, hábitos y estilos de vida en relación a la corporalidad, la alimentación, el despertar de los sentidos, la relación de sanación con los elementos de la naturaleza, la siembra de semillas, siembra de residuos orgánicos, separación de orgánicos e inorgánicos, el tejido, expresiones artísticas y otras que emergieron en el proceso investigativo, propiciando en los aprehendidos conciencia ambiental, apropiación de prácticas naturales para el cuidado de sí y propuestas de emprendimientos desde el arte y el juego.

El paradigma de la complejidad nos abre las puertas a la lógica de la articulación y lo relacional, frente a la lógica del fragmento, mostrándonos así una lógica de los procesos, frente a la realidad anestesiada del paradigma lógico del orden. El pensamiento complejo lo que nos dice es que si no podemos superar las contradicciones, tampoco debemos dejarlas de lado, dado que comprender la complejidad humana implica ipso facto que complejicemos nuestro modo de comprender y nos situemos más allá del orden del concepto estático y que entremos en el espacio del macro-concepto, que es a su vez, el espacio de la conceptualización compleja. (Ríos y Vesga, 2009).

Construir con la otra-edad multi-relaciones para propiciar la construcción colectiva de tejidos holo-gramáticos, fractálicos en distintas dimensiones, para superar la cibernética de primer orden, donde el sistema sigue siendo externo al investigador/a y al superarla desde la cibernética de segundo orden comprender que cada investigador/a hace parte de la Naturaleza y no va a estudiar la naturaleza, es parte y como tal interactuamos con ella, por esto, el sentido de los proyectos y programas de investigación, como por ejemplo el del

Observatorio del Río Lili, es comprender que cuidar las cuencas hidrográficas, es cuidar la naturaleza, donde el cuidado del agua como espacio de disfrute, de goce no solo ético, sino ético-estético porque en la manera en que cuidemos de la Naturaleza, la Naturaleza cuidará de nosotros/as, en la relación de nuestra presencia en el territorio y del territorio en nosotros.

Es necesario diferenciar el espacio-tiempo Einsteiniano del concepto del territorio porque en el espacio-tiempo existen las cosas, las personas, las comunidades, las cuencas, la naturaleza, los cuales al construir un conjunto de relaciones entre ellos y la naturaleza es cuando emerge el territorio, superando el enfoque antropocéntrico que excluye animales, árboles, piedras, lagos, montañas, por la importancia de incluir los seres vivos **"y no vivos"** para que pueda emerger el concepto de territorio, de esta manera se puede comprender lo que afirma Varela (2000)

El espacio surge como producto del movimiento, es una constatación absolutamente extraordinaria que el espacio, "la cosa en sí", frente a nosotros que parece absolutamente objetiva, pilar de la objetividad en física, es

totalmente inseparable del hecho que tenemos que manipularlo través de una conducta sensoriomotriz.

La tierra y el territorio son dos elementos entrelazados de una forma que no se podrán desenlazar ni empírica ni teóricamente si verdaderamente se quiere abordar problemáticas profundas en relación con el planeta. Desde esta cosmovisión de la tierra, la Pachamama enriquece y potencia las personas para construir desde lo sagrado, lo ritual y lo relacional el territorio donde se habita, se transforma y nos transforma.

En los pueblos indígenas el concepto de territorio va más allá de las consideraciones sobre la capa superficial de la tierra, comúnmente conocida como "suelo", que es generalmente utilizado para cultivar. La Tierra es el planeta como totalidad, pero también es la singularidad territorial donde se habita.

Siempre hay tierra, pero actualmente los nutrientes se han perdido por la deforestación y la explotación sin límites y a gran escala por los monocultivos producto del modelo económico y de la llamada revolución-verde; el proceso del cuidado debe incluir el preparar abono orgánico para huertas, potenciando el

uso de la capa vegetal para mejorar los cultivos y su producción y con estas prácticas mejorar la tierra como la “casa” que habitamos.

Comprender que la capa vegetal es análoga a nuestra piel, que protege nuestros órganos y nuestro cuerpo en una concepción holística, un cuerpo que se nutre con alimentos sanadores, una sana respiración, sanos pensamientos, sanas relaciones es un cuerpo con un apropiado cuidado y se convertirá en un territorio de sanación; de igual manera, un territorio con suelos fértiles y limpios será un territorio sanador para quienes lo habitan.

Esta mirada desde el territorio corporal y el territorio donde habitamos permite la construcción de la realidad desde el pensamiento complejo; el reto de nuestro trabajo es encontrar, construir o hacer emerger las relaciones entre los diversos fractales en el cuerpo y el territorio y entre estos. Es en este tejido relacional como un sistema dinámico complejo donde emergen las nuevas formas de “mirar” el mundo interactuando holográficamente pero siempre en movimiento-“holocinéticamente”.

El fracaso del “modelo de desarrollo” permitió volver a mirar hacia dentro de los territorios ancestrales y la manera de vivir de pueblos y culturas que se resistieron a la incorporación a dichos modelos y al pervivir, re-existieron con formas de organización, saberes y conocimientos avanzados que no figuran en las agendas y la academia oficial. Sin negar que muchos de ellos están contaminados por la sociedad “occidental” y, en muchas ocasiones, los han incorporado al modelo de consumo y desarrollo, pero paradójicamente, es en esos saberes de nuestras culturas ancestrales, donde queda un luz de esperanza, entre los intersticios que perviven, esos saberes han ido aflorando en el proceso de investigación de La Manera Cultural del Parque los Farallones.

Conclusiones

El proceso de investigación del programa denominado: “La Manera Cultural del Parque los Farallones” en los proyectos que lo componen y que se han ejecutado en una primera fase, permite a manera de conclusión:

- Transmitir una visión de conjunto construida con el trabajo participativo mediante la investigación creativa y

la poligrafía social sobre las diversas problemáticas y posibilidades de solución, construyendo mapas de pasado, presente y futuro debidamente geo-referenciados.

- Avanzar en la primera espiral del proceso completando los cuatro momentos de la investigación creativa: El Ir, El Llegar, el Volver y el Retornar, con los productos de investigación, diarios, cédulas, fichas y matrices de campo individuales y grupales, y los instrumentos de evaluación y seguimiento como Maquetas conceptuales, títeres, periódicos, murales, ensayos y artículos junto a la poligrafía social y sus mapas político-administrativos, ecológico-económicos, de conflictos y de saberes propios, vernáculos y ancestrales.
- Tener un material audiovisual construido con los actores sociales que participaron en el proceso de investigación como contribución a la apropiación y difusión del conocimiento y del proceso de investigación y del conocimiento asociado a dicho proceso. A manera de ejemplo se presenta los enlaces:

[https://www.youtube.com/watch?v=BH-O1q_ZCwI&t=21s,](https://www.youtube.com/watch?v=BH-O1q_ZCwI&t=21s)

El video desarrolla una serie de momentos metodológicos vividos en la Fundación y Chakana Spa natural, a través del intercambio de saberes con niños, niñas de la vereda Alto los Mangos en el proyecto Investigadores por naturaleza, mujeres negras del Pacífico colombiano, con la Fundación Barranquero de Jamundi, Escuela de Hadas y Delfos, Fundación Chontaduro, Cantahoras del Distrito, Fundación Danza Afro y trabajo que se realiza para el mejoramiento del Bienestar y calidad de vida de la sociedad colombiana en convenio con el Grupo de Investigación Pedagogía Nómada de la Universidad Libre.

[https://www.youtube.com/watch?v=V4G_Usl1X4&t=16s,](https://www.youtube.com/watch?v=V4G_Usl1X4&t=16s) sobre Ambientes de aprendizaje que han emergido en el proceso de investigación en la Fundación Salud Holística y Chakana-SPA.

[https://www.youtube.com/watch?v=VptgfqrmYz4&t=588s,](https://www.youtube.com/watch?v=VptgfqrmYz4&t=588s) con la versión en video sobre la ponencia enviada a Ecuador al encuentro de RedMet.

- Los ambientes de aprendizaje de la Fundación Social Salud Holística

(FSH) y otros lugares aledaños, han propiciado en los niños, niñas y adolescentes de la Vereda Alto Los Mangos un cambio de conciencia propio, familiar y comunitario, generando una visión proyectiva empresarial por medio de iniciativas de negocio de largo plazo que permiten perfilar a la vereda e integrarla como una eco-biorregión en el municipio de Cali y el Departamento del Valle del Cauca.

- El proceso de intervención-investigación-intervención ha comenzado a despertar la conciencia eco-planetaria de los niños, niñas y adolescentes que habitan en la vereda Alto Los Mangos del Corregimiento de Villacarmelo, siendo aprendientes permanentes del territorio mediante proceso de siembra en el vivero, cuidado de los nacimientos, juegos me mesa como el ajedrez y el ping pong que propician el trabajo en grupo a través de la lúdica.
- Se ha validado la importancia del arte como elemento regulador de la investigación, en los cuatro momentos de la *metodología de investigación creativa: El Ir con el sentir, El Llegar con el percibir, El Volver con el comprender y El Retornar con el transformar*, logrando

desde lo relacional generar sentido de apropiación para el cuidado de sí, re-significando desde la flora, la fauna, las fuentes hídricas el territorio como espacio-tiempo de investigación.

- Este Programa de Investigación ha permitido generar mayor conocimiento y apropiación de niños, niñas y adolescentes que habitan la vereda Alto Los Mangos, a partir de procesos de investigación creativa en el despertar de la conciencia planetaria en sus componentes de equidad social, justicia, género, biodiversidad y promoción de una cultura de la vida desde la dimensión ética y estética.
- Como mediación pedagógica, el proyecto se ha aproximado a los trazos de una propuesta curricular articuladas con instituciones educativas de la zona, donde sea el agua el elemento articulador de la investigación.
- El proyecto ha tenido intercambios con otros proyectos que en el Parque Natural Farallones y territorios nacionales se están realizando como el de la Fundación Barranquero, el Mercado de la Montaña, El Bosque mágico compartiendo experiencias y vivencias, mediante salidas pedagógicas.

- El devenir de la investigación permite afirmar que esta propuesta no pretende cambiar el mundo, sino transformar “mi mundo”-el de cada persona- y en esa medida, como afirmaba Freire, cambiar las personas que van a cambiar al mundo, pero no desde la concepción de los “cuadros militantes”, sino desde la concepción de Einstein, quien aseguró que para cambiar el mundo debemos cambiar nuestra forma de pensar, porque el mundo es un producto de nuestro proceso de pensamiento y esto ha sido refrendado por los nuevos avances de la física y el pensamiento complejo.

Referencias

- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Bohm, D. (1976). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.
- Briggs, J. y Peat, D. (1999). *Las Siete Leyes Del Caos. Las ventajas de una vida caótica*. Barcelona: Revelaciones.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Fresneda, C. (10 de octubre de 2013). *Vandana Shiva: “Lo más revolucionario es un huerto”*. Obtenido de El correo del sol: <https://elcorreodelsol.com/articulo/vandana-shiva-lo-mas-revolucionario-es-un-huerto>
- Jung, C. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Madrid: Editorial Paidós Ibérica.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: la Organización de lo Vivo*. Barcelona: Lumen.
- Najmanovich, D. (2005). Estética de la complejidad. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 1(2), 19-42.
- Peat, D. (1987). *Sincronicidad. Puente entre mente y materia*. Barcelona: Kairos.

- Prigogine, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Editorial Taurus: Barcelona.
- Ríos, A. (2002). *La Tierra que pisamos*. Cali: Universidad Libre seccional Cali.
- Ríos, A. et al. (2012). *La Investigación Creativa*. Cali: Universidad Libre seccional Cali.
- Ríos, A. et al. (2018). *Investigadores por naturaleza*. Cuadernos de trabajo. Cali. Universidad Libre seccional Cali.
- Ríos, A. et al. (2018). Microcuenca Quebrada del Indio: Una concreción de la Manera Cultural del Parque Los Farallones de Cali. *Revista Entramado*, 9(1).
- Ríos, A. y Vesga, A. (2014). El Parque Natural los Farallones. *Territorio-Vida. Entramado*, 10(1), 296-322.
- Ríos, A. (2018). Ambientes de aprendizaje para la investigación: Una aproximación desde el pensamiento complejo. De la cibernética artificial a la cibernética natural. Tesis del Doctorado en Educación, Universidad de la Salle, Costa Rica.
- Sánchez, A. (2016). Valoración contable del impacto económico, social y ambiental y el cambio de las actividades productivas por la contaminación de fuentes hídricas con capa rosa en la Quebrada del indio, Vereda Alto Los Mangos, corregimiento Villacarmelo, Cali.
- Vesga, A. (2017). *Del espacio saludable al territorio sanador*. San José (CR): Universidad de la Salle.

A modo de coda

A modo de coda

En atención a la riqueza, amplitud y variedad de los planteamientos realizados por los autores, más que conclusiones, emerge pertinente delinear algunas proposiciones que, al tenor de la lectura de los textos, inviten a expertos y neófitos a plantear otros interrogantes, a sumarse al malestar, para elaborarlo en el colectivo, en suma, a pensar juntos lo que nos hace humanos, nos convoca y desafía nuestra sabiduría, inteligencia y voluntad en relación con la generación circulación y apropiación de nuevo conocimiento.

Uno de los más grandes desafíos de las Ciencias Sociales contemporáneas es pensar, de nuevo, las categorías y conceptos con que ha explicado la sociedad y la vida en ella, pensarlos desde ellos mismos, pensar de qué otras formas puede nombrar lo que le interroga y multiplicar los interrogantes, para que constructos como paz eviten quedar carentes de contenido y terminar siendo el comodín que sirve para todo, pero que no es nada en sí mismo.

La formación investigativa, aunque incluye e influye en la enseñanza y el aprendizaje de la investigación, trasciende sus propios límites hacia la consolidación

del talento del investigador y, sobre todo, a la emergencia de su talante, de su fuerza viva, de su potencial para identificar los parámetros, ponerse ante ellos y, como diría Zemelman, hacer de la utopía una apropiación del presente.

El conocimiento social, en tanto elaboración colectiva, encuentra en la estética y en las artes formas de lenguaje, de crear en conjunto a partir de pequeños fragmentos, de conexiones impensables e impensadas, de trayectos rectos y curvilíneos en los cuales el valor de lo conocible reconoce y conjuga diversas formas de legitimación, de validación y de tradición.

El cuidado, el mapeo y los recorridos por los territorios del cuerpo, del espacio y del tiempo, se realiza en medio del conflicto por la tramitación de la diferencia y la vivencia de la diversidad, de modo tal que, además de nombrar y suscribir su valor, dirige la mirada a la acción reflexiva que previo al esfuerzo de transformación, cuestiona la propia visión de mundo, sospecha de aquello normalizado y asume, aún con dificultad, que, en últimas, la transformación de sí mismo coadyuva en la transformación del otro y de lo otro.

© Copyright 2019 · Universidad Católica de Manizales

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.



Facultad de
Educación



Red Latinoamericana
de Metodología de las Ciencias Sociales
NODO COLOMBIA

Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina

Algunos temas relevantes

El presente libro se organiza sobre cuatro apartados, cada uno con textos disímiles en sus contenidos, en sus pretensiones, en sus alcances. Capítulos asociados a investigaciones, de modo tal que presentan resultados de generación de nuevo conocimiento, donde se evidencia tanto el desenvolvimiento metodológico de lo conocido, de la atención a los cánones y a los estatutos científicos normalizados, como esfuerzos de posicionamiento emergente de alternativas en las cuales se dan a conocer giros metodológicos asociados, bien al lugar de los sujetos de indagación y de la voz del investigador, bien al lugar de la sensibilidad y la corporalidad de los sujetos investigadores, bien al lugar de la crítica y de la interrogación como vías para posicionar nuevas preguntas y ángulos de mirada renovados.



ce centro
editorial

Universidad Católica de Manizales