



EDUCACION, SOCIEDAD Y CULTURA

LECTURAS ABIERTAS,
CRITICAS Y COMPLEJAS

Luis Hernando Amador Pineda
Gustavo Arias Arteaga
Silvio Cardona González
Luz Helena García García
Gloria del Carmen Tobón Vázquez



Universidad Católica de Manizales



La Universidad Católica de Manizales es una Institución de Educación Superior, sin ánimo de lucro, de utilidad común, de carácter privado, de derecho eclesiástico. Fundada el 11 de febrero de 1954 por las Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación de la Santísima Virgen, con Personería Jurídica conferida por al Arquidiócesis de Manizales y Reconocida como Universidad Colombiana, por el Ministerio de Educación Nacional mediante Resolución No. 3275 del 25 de junio de 1993.

Misión Institucional

La Universidad Católica de Manizales tiene como misión contribuir a la formación integral de la persona desde una visión humanística, científica y cristiana, iluminada por el Evangelio, el Magisterio de la Iglesia y el Carisma Congregacional de las Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación de la Santísima Virgen; orienta la academia con criterio de universalidad, hacia el desarrollo y humanización del conocimiento, la cultura y hacia la construcción de nueva ciudadanía, para responder a los retos y desafíos de la sociedad contemporánea, en el contexto de un mundo globalizado: pluralista, cambiante y sin fronteras como expresión del dialogo entre fe-cultura-vida.

EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y CULTURA
LECTURAS ABIERTAS, CRÍTICAS Y COMPLEJAS

Luis Hernando Amador Pineda
Gustavo Arias Arteaga
Silvio Cardona González
Luz Helena García García
Gloria del Carmen Tobón Vázquez



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
"Un proyecto de amor que apunta a la excelencia"

© Copyright

EDUCACION, SOCIEDAD Y CULTURA

Lecturas abiertas, críticas y complejas

Colección: Ciencias Sociales, Humanidades y Educación

Título Nro. 10

Derechos Reservados. Es propiedad del Editor. Esta publicación no puede ser reproducida en todo ni en parte, ni archivada o transmitida por ningún medio electrónico, mecánico, de grabación, de fotocopia, de microfilmación o en otra forma, sin el previo consentimiento del Editor.

ISBN 958-33-7516-0

Universidad Católica de Manizales

Rector: Presbítero Octavio Barrientos Gómez

Vicerrectora Académica: Dra. Hna. María Aracely Gutiérrez Escobar

Decana Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación: Mgra. Lucelly Arcila Gómez

Coordinadora de Investigaciones: Mgra. Sulay Rocío Echeverry Mejía

Director Maestría en Educación: Mgr. Silvio Cardona González

Grupoalfa@ucm.edu.co

Lectora Externa

Doctora Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

Revisión de Estilo

Mgr. Julián Valencia Valencia, Centro de Idiomas Universidad Católica de Manizales

Diseño de la carátula

Luz Amparo Castro Restrepo

Diagramación

Luz Amparo Castro Restrepo

IMPRESIÓN

Centro Editorial Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60-63

www.ucm.edu.co

Manizales, Colombia

Septiembre de 2004

100 ejemplares

PRESENTACIÓN

Lo que justifica y da sentido a la academia vital es la naturaleza misma de la Universidad. La Universidad como foro de pensamiento, centro crítico de generación de conocimientos, actitudes y valores, tiene como tarea, por tanto, la formación humana y el espíritu científico, la producción de conocimiento y el servicio a la sociedad. Todo lo que se haga por aclarar y operacionalizar las nociones de ciencia, investigación, práctica científica, función política, ética y crítica de la ciencia, es inherente a su tarea. En este sentido, la investigación se convierte en un propósito esencial para consolidar las instituciones de educación superior del país en Horizontes de Reforma: "La única institución que sobrevivirá dignamente a las tempestades tecnológicas y sociales será la Universidad de Investigación". Esta expresión cobra fuerza en la discusión académica nacional e internacional, dado que allí es donde se forman profesionales orientados vocacionalmente al avance del conocimiento, la que acoge y cree en los líderes de la ciencia y la tecnología y donde la calidad del trabajo científico es competente de excelencia en cualquier lugar del mundo.

De acuerdo con los lineamientos de política del Ministerio de Educación Nacional, las instituciones de educación superior como centros de estudio y del conocimiento son las más llamadas a realizar investigación, práctica que se puede desarrollar de dos formas: enseñando a investigar y haciendo investigación. La primera forma, se relaciona con el ejercicio de la docencia Investigativa, la segunda, con la producción y generación sistemática del conocimiento y su aplicación para resolver problemas del contexto, enriquecer el estatuto epistemológico de las ciencias y las disciplinas, o para generar herramientas o productos tecnológicos. La Universidad (Morín: 1998) conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cultural de saberes, ideas, valores; la misma, regenera reexaminándose, actualizándose, transmitiéndose; también genera conocimientos, ideas y valores que se introducirán en la herencia y tradición de la humanidad (la doble misión de la Universidad).

Además, la Universidad es conservadora, regeneradora, generadora. Por esta razón tiene una misión y una función transecular; a través del presente, va del pasado hacia el futuro; tiene una misión transnacional que ha conservado a pesar de la tendencia a la cerrazón nacionalista de

las naciones modernas. La Universidad dispone de una autonomía que le permite llevar a cabo esta misión. Desde entonces la Reforma de la Universidad tiene un objetivo vital: La Reforma del Pensamiento que permitiría el pleno empleo de la inteligencia. Se trata de una reforma no programática, sino paradigmática, que atañe a nuestra aptitud de organizar el conocimiento. Estas provocaciones invitan a caminar juntos, docentes y estudiantes, en perspectiva de construir comunidades de sentido para reformar la Universidad. Ir tras la huella del conocimiento, constituye un hito, una aventura, una experiencia maravillosa de formación. Pensar para construir conocimiento como posibilidad de la sociedad - mundo es un desafío de la rapidación contemporánea, es sencilla y llanamente, una vía para enfrentar la diversidad y la incertidumbre, asuntos connotados de nuestro mundo fenoménico, en tiempos presentes, como invitación que nos hace Edgar Morín al provocarnos con su obra: La mente bien ordenada.

En este contexto tiene la palabra la Universidad, y en particular la Universidad Católica de Manizales, en grado de suscitar la reforma paradigmática de la educación superior que sea expresión de humanización del mundo, la ciencia y la cultura a través de la personalización que es la verdadera humanización del hombre orientado hacia su fin último: La plenitud de Dios. Desde luego, dicha reforma es un desafío, para avanzar hacia respuestas innovadoras y transformadoras de la realidad como fuerza gestante, emergente, instituyente, y constituyente, en condiciones de posibilidad del conocimiento.

Además, el Papa Juan Pablo II en la Carta Apostólica sobre Universidades Católicas en el # 21 dice:

"La Universidad Católica persigue sus propios objetivos mediante el esfuerzo por formar una comunidad auténticamente humana, animada por el espíritu de Cristo...La Comunidad Universitaria está animada por un espíritu de libertad y de caridad y está caracterizada por el respeto recíproco, por el diálogo sincero y por la tutela de los derechos de cada uno y a todos sus miembros a alcanzar su plenitud como personas humanas".

Escribir la presente obra de conocimiento "Educación, Sociedad y Cultura" por parte de los docentes investigadores de la Maestría en Educación de nuestra Universidad es hacer conciencia de los despliegues - repliegues del saber, el conocimiento y de las ideas que circulan por el cerebro humano y por las autopistas del ciberespacio; es pensar (interpretando a

Zemelman) en necesidad de utopía y de conciencia en ángulos "de" y "para" la subjetividad como historicidad que se vive. .Nuestras más sinceras felicitaciones a sus autores por esta obra de conocimiento, que es el resultado del macroproyecto de investigación, que a lo largo de un quinquenio vienen liderando como expresión evidente de los indicadores de calidad y productividad, que reconocen hoy las comunidades académicas y científicas de la ciudad - mundo. La Institución continuará incentivando y estimulando la producción de sus docentes e investigadores.

Presbítero Octavio Barrientos Gómez
Rector de la Universidad

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I	21
RUTA DE POSIBILIDAD DE CONOCIMIENTO DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN	21
CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS APROXIMACIÓN A LAS LÓGICAS DE LAS RACIONALIDADES EMERGENTES	23
La complejidad como cosmovisión	33
La complejidad como ciencia	34
La complejidad como método	35
CAPÍTULO II	39
EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN – UN DESAFÍO DE ORGANIZACIÓN DE CONOCIMIENTO	39
Territorio uno: tópicos de indagación y teorización	45
Territorio dos: intereses de investigación e interrogantes Cruciales	47
Territorio tres: fundamentación epistemológica compleja	49
Territorio cuatro: dialogicidad compleja	51
Territorio cinco: organización creadora del conocimiento	53
TEXTOS ACOMPAÑANTES E INSPIRADORES	57
CAPÍTULO III	59
CAMPO DE CONOCIMIENTO PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO: LA CUESTIÓN DE LA PEDAGOGÍA	63
TRÁNSITOS E ITINERANCIAS DE LA RELACIÓN PEDAGOGÍA-CURRÍCULO DESDE LA "PALESTRA" DE LA MAESTRÍA	82
	86

Una pedagogía desparametralizada	86
La inmanencia educativa	87
Desfundamentar la escuela	90
La pedagogía: un vínculo con el mundo de la vida	91
El logos pedagógico del acontecimiento	93
El campo de pedagogía y currículo: una experiencia vital de formación en alzada	96
TEXTOS ACOMPAÑANTES E INSPIRADORES	100
CAPÍTULO IV	103
AVENTURA DE ORGANIZACIÓN GNOSEOLÓGICA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO LOCAL	105
APERTURA DE UN TRAYECTO INVESTIGATIVO	105
TRAYECTO HOLOGRAMÁTICO	108
Método itinerante: cristalización de una metamorfosis.	109
Territorio uno: tópicos de indagación e intereses de investigación.	115
Territorio dos: interrogantes radicales y quid de investigación.	122
Territorio tres: paisaje de fundamentación y posibles escenarios de un trayecto itinerante.	126
Territorio cuatro: dialogicidad y claro/oscurito de la comprensión del conocimiento y el desarrollo.	140
Territorio cinco: en la cima de la organización gnoseológica.	151
TRAYECTO DE IMPLICANCIA: PENSAMIENTO, SUJETO Y CREACIÓN EN LA POTENCIACIÓN DEL CONOCIMIENTO, EL DESARROLLO Y LA EDUCACIÓN	154
TERRITORIO EN DESPLIEGUE: ECOSOFÍA, ARTE Y POIÉSIS	162
TEXTOS ACOMPAÑANTES E INSPIRADORES	171
CAPÍTULO V	177
ATMÓSFERAS Y AVISORAMIENTOS CAMPO DE CONOCIMIENTO EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA	177

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA	179
ALCANCES INVESTIGATIVOS DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO	185
Las preguntas radicales del campo de conocimiento: el interés que emerge poco a poco	187
Propósitos del campo educación y democracia	188
Poblamiento discursivo e investigativo del campo de conocimiento	188
Educación y Democracia - contexto de la discursividad	189
TRAVESÍAS INVESTIGATIVAS DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO	190
Educación para la participación ciudadana en contextos escolares	192
complejidad problemática en la aprehensión de la relación: democracia-política-sujeto	196
Aproximaciones a un pensamiento resistente para América Latina	200
Análisis de las características formativas desde el conocimiento y la razón sobre el catecismo del Padre Astete, manual de urbanidad de Carreño y la cartilla Nacho Lee frente a la modernidad.	204
DESAFÍOS DE LA SOCIEDAD CIVIL	207
CONDICIONES POLÍTICAS Y COHABITANCIA EN CIVILIDADES COMPLEJAS	210
La identidad individual y colectiva desde el imaginario de la civilidad en complejidad.	211
FILOSOFÍA Y ACCIÓN DE LA RACIONALIDAD COLECTIVA	213
TEXTOS ACOMPAÑANTES E INSPIRADORES	214
CAPÍTULO VI:	
PENSAR SISTEMAS EDUCATIVOS EMERGENTES	217
TENSIONES	222
Globalización - mundialización – planetarización	222
Modernidad - modernización – desmodernización	225
Racionalidades que se entrecruzan	230

INTRODUCCIÓN

Las preguntas por las racionalidades emergentes sugieren encuentros y desencuentros, rupturas y conexiones, tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, azares y determinaciones que constituyen nuestro mundo fenoménico, entre acontecimientos - problematizaciones - conceptos, lo que posibilita asumir la investigación como ejercicio de pensamiento para la acción universitaria. Lugares, no lugares, avisoramientos, preguntas, sentidos y sin sentidos, emergencias y problemas de conocimiento, serán los retos permanentes de la academia vital. ¿Qué hay alrededor de las racionalidades emergentes; abiertas, críticas y complejas, provocadoras de las rutas de posibilidad del conocimiento en Pedagogía y Currículo, Educación y Desarrollo Local, Educación y Democracia?: ¿saber(es), pensamiento(s), comprensión(es), por el cual apostamos. Refiere entonces a la voluntad para resignificar el pasado presente, el presente presente y el futuro presente como ámbitos de posibilidad, en los que, la experticia académica, particular y propia de cada sujeto pensante - creador - inteligente, los grupos, y sus relaciones y vinculaciones con lo ecológico, lo biológico, lo psicológico, lo antropológico, lo social, lo político y lo económico, construyen /reconstruyen las andaduras de conocimiento, establecen relaciones entre la pasión por el conocimiento, los proyectos concretos, el grupo de investigación AIFA (reconocido por Colciencias) los grupos semilleros de investigación, las actividades científico - técnicas, y los currículos problematizadores, entre otras atmósferas de conocimiento.

En cuanto resignificación del pasado presente, la obra de conocimiento: "Educación y Sociedad: Lecturas desde la Universidad Católica de Manizales"¹, podría decirse que fue el destello, desde luego, alrededor de otras obras², que ha hecho parte de la andadura de investigación en Educación, dado que también resignificó la historia investigativa de la

¹ UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES, *Educación y Sociedad: Lecturas desde la Universidad Católica de Manizales*. Silvio Cardona González, Alvaro Díaz Gómez, Luzmila García García, Jorge Morales Parra, Jorge Eliécer Rivera Franco, Gloria Clemencia Valencia. Manizales, 1998.

² UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES, *Colección Humanidades y Educación: Fundamentos para una personalización liberadora; Educación y Democracia; Personalización Liberadora: exigencia Educativa para el tercer milenio; El Educador, Dinamizador de la Filosofía que orienta la Acción Educativa*

Universidad, a través del Estado de Arte³. En este contexto se institucionalizan las líneas de investigación en educación: Educación y Democracia, Educación y Desarrollo Local, el Currículo como Mediación Pedagógica y Cultural. La Educación en y para el desarrollo humano, y la estructuración conceptual, teórica y metodológica de dichas Líneas, marcaron el horizonte de sentido para los procesos de formación e investigación, y como tal, posibilitó, sentar las bases de la maestría en educación.

En tiempos presentes, y en el contexto del macroproyecto de investigación: "Condiciones de / para la organización compleja del conocimiento en el triaje epistémico contemporáneo de Sociedad - Educación - Cultura"⁴, la investigación en el programa de Maestría en Educación, pone en marcha la academia vital, comprendida como "aquella que se funda tanto en la racionalidad humanística - científico - social, como en la apuesta e inteligencia ético - estética de los sujetos histórico - sociales involucrados, más allá de los roles"⁵. La academia vital acoge las racionalidades humano - científicas en la apertura inter-pluri-multi-transdisciplinar que muestra las frágiles fronteras entre ciencias blandas y duras, de tal manera que no opta por una de ellas, sino por la relación que implican y que las diferentes comunidades científicas han empezado a indicar y aceptar.

¿Por qué este texto?, ¿con qué espíritu ha sido construido?, ¿cuál es su propósito?, ¿qué se quiere decir con sus páginas?. Una idea matriz que lo domina, es poder expresar como experiencia vital, y en el tiempo de la cotidianidad, las "Lecturas abiertas, críticas y complejas" - como se ha titulado esta obra de conocimiento -, es una apuesta por la educación y el conocimiento, como estadios de reflexibilidad, de lo que es estar a tono con los tiempos presentes, en contemporaneidad, y de lo que es luchar por valores e ideas con las que se han tejido infinidad de discursos; pero en esta oportunidad, es hacer que todo eso, sea parte de uno, de la reflexibilidad, los significados y sentidos del proyecto académico, que se construye y reconstruye como andadura. Lo que se busca, es recrear el

³ UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES, *Estado de Arte de la Investigación en la Facultad de Estudios Avanzados en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación, Manizales, 1998.*

⁴ UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES, *Período 2001 - 2004; Docentes Investigadores: Luis Ernesto Contreras Guatibonza, Luz Helena García García, Gustavo Arias Arteaga, Samuel Patiño Agudelo, Dolly Vargas, Luis Hernando Amador Pineda, Gloria Tobón Vásquez.*

⁵ UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES, *Vicerrectoría Académica, Bitácora de Vuelo, Documento de Política, Manizales, 2003*

pensamiento, sobre la realización circundante de la práctica investigativa, como acto constitutivo de éste, en su capacidad de actuar en la tríada cerebro – espíritu – piel, con inteligencia, voluntad y emoción. Se requiere entonces, pensar y actuar en condiciones de realización para el presente en inserciones: Sociedad Mundo, Sociedad Red, Sociedad Conocimiento, Sociedad Información, Sociedad Oportunidad, Sociedad Comunidad, Sociedad Escenarios, Sociedad Futuro.

Nos situamos ante la exigencia de desarrollar una argumentación orientadora a recuperar en el contexto de la formación: Educación y Conocimiento: Ejes - Ámbitos, posibilitadores de la gesta del conocimiento, que le dan contexto a la formación e investigación de la Maestría. Se trata entonces, de comunicar algunas "lecturas", como señales, algunas pistas, como puntos de partida, para continuar la andadura de conocimiento. Obra de Conocimiento, que se enriquecerá con las miradas, también, abiertas, críticas y complejas de los sujetos involucrados, y los saberes y experiencias de las comunidades académicas y científicas de la sociedad - mundo, comprometidas con el desarrollo del conocimiento en educación.

La opción por la investigación, obedece al reconocer que, las dinámicas del pensar y el actuar en la Universidad han creado y mantenido una brecha entre las funciones sustantivas de la misma Universidad: Docencia, Investigación y Proyección Social, ancladas en racionalidades simples, fragmentadas, pensamiento que corta, aísla, permite a los especialistas y expertos ser muy productivos en sus compartimentos y cooperar con eficacia en los sectores de conocimientos no complejos; especialmente los relativos al funcionamiento de las máquinas artificiales, aunque la lógica a la que obedecen extiende sobre la sociedad y las relaciones humanas las limitaciones en visiones deterministas, mecanicistas, cuantitativas y formalistas: Unos administran, otros enseñan, otros investigan.

Optar por la investigación, es optar por las dialógicas universitarias; decisión que provoca rupturas en las fronteras del conocimiento disciplinar y se lanza al encuentro con el conocimiento del conocimiento, al decir de Morín. No puede haber un pensamiento solitario o meramente disciplinar, en el que se base o comience la originalidad absoluta, de ser así, se tratará de mantener una utopía dictatorial al interior de la disciplina como delimitación de una forma particular, de una forma de pensamiento.

Las preguntas por la investigación en el contexto de racionalidades emergentes, requiere de reforma de pensamiento, giros, rupturas epistemológicas, como acontecimientos (Fayad: 2002), como organización del conocimiento (Morín: 1989): El conocimiento de la educación y la pedagogía como fenómenos de carácter multidimensional y multivariado, requiere de posturas y de posibilidades humanas y del conocimiento, que se gestan en la vida universitaria, en analogía con los planteamientos hechos por Jiménez (2003), "Las realidades actuales ya no soportan la concepción mecanicista del mundo al esta no dar cuenta de, ni explicar, ni comprender. Sus presupuestos y sus "a priori" se convierten en reducciones de las cuales no se puede nunca sacar nada diferente de lo que se mete de inicio arbitrariamente. La relación causa - efecto privilegiada por esta concepción, se toma unidireccional y deterministamente. El efecto realmente actúa sobre la causa, existen múltiples causas y múltiples efectos. No es lo lineal sino lo relacional, en red"⁶

Suscitar nuevas comprensiones - explicaciones, en el conocimiento de la educación y la pedagogía, mediante la investigación, es la posibilidad de entender relaciones como asuntos que devienen también relaciones complejas. La perspectiva sistémica de los problemas de conocimiento, permite pensar esas relaciones dinámicas e interdependientes, pensar la educación como sistema educativo complejo, con capacidad de auto-organización y dinámicas generadoras de sus propios derroteros. Algunos de los dispositivos pedagógicos podrían ser a partir de la participación en redes de conocimiento, que emergen posibilidades para generar esas nuevas relaciones, en cualquier dominio lingüístico (importancia del lenguaje en el accionar humano, conversar en dar vueltas juntos, rumiar conjuntamente pensamientos).

Pensar y accionar el conocimiento de la educación y la pedagogía es también generación de conocimiento, que bien podrá el creativo - investigador, como sujeto histórico - social, pensante, actuante, no mostrante, dar saltos inteligentes para provocar innovaciones universitarias, y avances en las disciplinas y la profesiones, como valor a los campos de conocimiento que privilegia la formación en el programa de Maestría

⁶ JIMENEZ VELASQUEZ, Francisco. *Desarrollo del Conocimiento en el Umbral: Universidad (ESAP) y Universo (Lo Público)*. Módulo Especialización en Gestión Pública. ESAP. 2003.

Desde estas intencionalidades, la investigación es ante todo ámbito de pensamiento de la Maestría, donde la docencia universitaria también se corresponde, ya que es obra humana. En tal sentido, la investigación es red comunicacional viva, generadora de saber(es) superior(es), movilizadora de ideas, posibilitadora de desarrollo humano, constructora de pensamiento, provocadora de sentidos y significados de las prácticas educativas y las prácticas administrativas universitarias (Cardona González, Silvio, 2004).

Ahora bien, con fines de organización gnoseológica y arquitectónica, la Obra de Conocimiento. "Educación - Sociedad - Cultura: Lecturas abiertas, críticas y complejas", está pensada alrededor de seis (6) capítulos, que, hoy presentan los docentes - investigadores de la maestría en educación de nuestra Universidad Católica de Manizales, a las comunidades académicas, pero también a los ciudadanos y lectores naturales. A manera de síntesis, estos son:

El Capítulo I aborda la complejidad como lógica de organización del conocimiento, es simultáneamente una lógica del pensamiento que se caracteriza por su apertura, por su flexibilidad y por su aptitud integradora de los saberes aislados y especializados. En este trayecto nos anima reconocer los caminos de acceso a la complejidad, el método caracterizado por la aleatoriedad creadora y singular de aquel que lo recorre: la complejidad como método es una de nuestras vías más transitadas en íntima interacción con las otras concepciones que se dirigen hacia la complejidad.

El método o trayecto de la investigación, es objeto de desarrollo en el Capítulo II, en el cual surgen nuevas epistemes y sus relaciones con el desarrollo del pensamiento, el conocimiento como movimiento de dicho pensamiento y la necesidad de conciencia histórica, por lo tanto emerge el sujeto histórico - social y el método o trayecto como tránsito, trazo, andadura de territorios existenciales. Es movimiento (deontológico, magmático, hologramático). Entronca la perspectiva epistemológica del método con las comprensiones y claves del método en el macroproyecto de investigación de la Maestría y desarrolla, a manera de síntesis cada uno de los cinco territorios de complejización de la ruta hologramática

El Capítulo III está relacionado con el Campo de Conocimiento: Pedagogía y Currículo. La preocupación por los asuntos de la pedagogía no es nueva y se ha dado desde los teóricos que la conciben como ciencia del orden de lo educativo, hasta los que la relegan a un saber práctico del orden de

la enseñanza o de las prácticas de los maestros. Aquí la asumimos como una *andadura histórica*, que pretende dar respuestas a las problemáticas de la formación humana. Pensamos que la preocupación de los pedagogos de todos los tiempos, es y ha sido cómo ganar en humanidad, siendo humanos, cómo superar el prurito de la *perfección*, para comprometernos con una pedagogía que abogue desde la *existencia* misma, (no desde las *esencias*). Este capítulo nos compromete con una pedagogía para la *incertidumbre*, teniendo a la base una visión del hombre desde las posibilidades de la perfectibilidad, potenciando su carácter educando, desde la consideración del ser humano como un *gerundio*.

El Capítulo IV, hace referencia a la investigación en el Campo de Conocimiento Educación y Desarrollo Local a partir del método⁷ entendido como trayecto hologramático, camino, itinerancia y una emergencia que potencia la existencia vital de un sujeto investigador pensante, intérprete y sensible, con conciencia histórica de reformar el pensamiento, organizar el conocimiento y crear opciones de desarrollo social, cultural y político educativo que posibiliten la realización plena de lo humano. El trayecto se cristaliza en cinco territorios relacionados: tópicos de indagación e intereses de investigación, interrogantes radicales y quid de investigación, paisajes de fundamentación y posibles escenarios de un trayecto itinerante, dialogicidad y el claro oscuro de la comprensión del desarrollo y el conocimiento, y en la cima de la organización gnoseológica. Estos territorios hicieron posible una mirada crítica, reflexiva e interpretativa que se plasma en dos territorios en despliegue en la cima de la organización gnoseológica, en torno a la implicancia del pensamiento contemporáneo, el sujeto y la creación en la potenciación del conocimiento, el desarrollo y la educación, los cuales a su vez llevan a la configuración de territorios ecosóficos, el arte y la poiésis, como pilares iluminadores de la investigación y la educación y territorios abiertos a la creación.

La Educación y Democracia es el asunto pensado y desarrollado en el Capítulo V. En tal sentido, esta relación representa la simbiosis que se ha decidido desentrañar, en perspectiva política, trasegando desde relaciones inter-trans-disciplinares de conocimiento y desde el mundo de la vida por

⁷ En algunos momentos retoma experiencias de los estudiantes a través de sus Obras de Conocimiento y deja entrever las rupturas y movildades con el estado del arte de las reflexiones contenidas en el libro de Educación y Sociedad, 1999.

sus instituciones, por sus ideas fuerza y por el sujeto político que legitima los discursos recurrentes de la historia de nuestras sociedades. De otro lado, por las andaduras tejidas en torno al concepto de sociedad civil, racionalidad y sus comprensiones adheridas al tri-eje: sociedad, educación y cultura. El capítulo muestra los resultados investigativos del Campo de conocimiento Educación y Democracia, los diferentes caminos de pensamiento (métodos) realizados por el colectivo de docentes y estudiantes desde donde se han desprendido los aportes al Macroproyecto y las investigaciones que llegaron a su cierre-apertura.

Pensar Sistemas Educativos Emergentes, es la provocación que se hace en Capítulo VI. Como trayecto de investigación formativa, se aventura a pensar, desde el Problema Crucial y una conjetura, las tensiones, las atmósferas, las emergencias y los escenarios de posibilidad, como expresiones de la Gesta de Conocimiento en Educación.

Y, como cierre - apertura - cierre, de esta Obra de Conocimiento, se espera, fundamentalmente, dejar las rutas para la discusión académica, que continúen la andadura de investigación, con la que se encuentra comprometida el programa de maestría en educación. Desde luego, que se traduzca en práctica permanente de la cultura de las preguntas de conocimiento en el triaje: Educación - Sociedad - Cultura, a través de los campos de Conocimiento, que ya se han explicitado, y a su vez, incentive hacia una actitud de ansiedad e inquietud, por parte de profesores, los estudiantes, los investigadores, quienes en sus ambientes de formación y desempeño, asuman con responsabilidad y compromiso el desafío de la construcción permanente del conocimiento de la educación y la pedagogía.

Silvio Cardona González
Director Maestría en Educación.

CAPÍTULO I

RUTA DE POSIBILIDAD DE CONOCIMIENTO
DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GLORIA DEL CARMEN TOBÓN VÁZQUEZ



GOYA. Prisión Interior. 1810-1814.

CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS¹

El principal reto que se presenta al ejercicio de la investigación al despuntar el siglo XXI es el de volver sobre el camino recorrido durante la modernidad para reflexionar acerca de sus conquistas, hallazgos y retrocesos. La cultura académica que ha diseccionado conocimiento, método y al mismo conocimiento en mil parcelas, no ha permitido la retroacción, ni el regreso crítico, puesto que el sendero está resquebrajado; cada disciplina persevera en su separación insular, levantando cercas divisorias que impiden cualquier tipo de integración, combinación y solidaridad y así, desde los muros epistemológicos resguardar su pureza disciplinaria.

No hay puente aparente, dado que los modos de concebir y de acercarse a la realidad, están así mismo escindidos: esta misma visión reduccionista y mutilada excluyó al sujeto dentro del conocimiento, el método objetivo apartó la subjetividad sospechando de todo aquello que no fuese medible y cuantificable; la visión instrumentalista y positivista del conocimiento tornó al sujeto en observador de la vida y de su vida. Comprendemos dualmente, SER o NO-SER es la disyunción del pensamiento occidental. Sin embargo, entre el ser y el no-ser, se tejen múltiples relaciones, ya no lineales sino bucleicas, retroactivas*, tejidas en varios sentidos y con innumerables posibilidades de lectura. La dificultad estriba en reconocerlas puesto que están latentes, subyacentes, cambiantes. Es este un trabajo del pensamiento y para ello se ha recurrido a la investigación. Pero la investigación también sucumbió a la linealidad; al tránsito entre dos polos de las infinitas posibilidades que presentan las relaciones biológicas, físicas, psíquicas, espirituales y sociales.

El pensamiento complejo en realidad no propone un nuevo método para acceder al conocimiento. Su postura se refiere más bien al ejercicio retroactivo que conlleva a la re-flexión sobre su propio modo de proceder, y así zanjar agujeros, abismos, rupturas, fracturas. Tal ejercicio del pensamiento sólo lo puede realizar el sujeto rescatado, el que, articulando

¹ UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES.. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación. Macroproyecto de Investigación 2001-2005, Manizales. 2004

* Que vuelven sobre sí mismas, que poseen movimientos de múltiples maneras.

cerebro y espíritu se presenta como una totalidad bio-psico-antropo-sociológica para comprender y comprenderse en su finitud e incompletud.

Los métodos mutilantes han reducido el conocimiento. La ciencia occidental se ha conocido dicotómica porque su método ha estado separado del conocimiento. Método-camino lineal. Método-recetario*. Hasta tal punto que las discusiones académicas sobre la pertinencia o fiabilidad de las Investigaciones se reducen a la aplicación de un método preestablecido, cuya virtud estriba en la preservación del orden de las partes, partes que establecen relación sólo con el antecedente y el consecuente, y al producto de este ejercicio lo hemos denominado: la verdad.

La verdad es construida sobre la base de lo que se puede lograr en el camino recto y seguro de los métodos de investigación. La pregunta por otras posibilidades se ha considerado transgresión a la normatividad de los grupos paradigmáticos**, por lo que dichas propuestas son condenadas por atentar contra la cientificidad. Es lo posible del conocimiento lo que se ha considerado como la realidad que todos deben acatar. La posibilidad histórica del conocer se ha limitado a poner en operación los modos de representarse que históricamente le han sido posibles. Los modos de conocer son unos lentes que predisponen a construir determinado conocimiento, así como la ideología, la tradición, las creencias, son condicionantes para el acceso al conocimiento.

"La búsqueda de la verdad y del conocimiento se une a una investigación sobre la posibilidad de la verdad. Lleva en sí la necesidad de interrogar la naturaleza del conocimiento para examinar su validez". ¿Es la verdad la ausencia de verdad? ¿es reflejo de las cosas? ¿Una construcción del espíritu? ¿Una traducción? ¿Cuál es la naturaleza de aquello que traducimos como representaciones, ideas, teorías? ¿Captamos lo real o únicamente su sombra? ¿Comprendemos lo que quiere decir comprender? ¿Pensamos lo que quiere decir pensar?²

Nos encontramos ligados a la creencia de que lo real es todo aquello de lo que podemos dar cuenta en su completud por la observación objetiva

* * Para referirse a los pasos estáticos y lineales de la metodologías tradicionales en investigación

** *Ligados a patrones a grupos de reglas, a maneras particulares de pensar y ver el mundo.

² MORIN, Edgar. *El Método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra, 1994. p.18.

de hechos y situaciones, descalificando otros modos de conocer la realidad, incluso aquellos que por nuestras propias limitaciones cognoscentes escapan a la explicación, la descripción y la definición.

Por tanto lo real en la realidad, según Bachelard: "... es una luz que siempre proyecta alguna sombra jamás es inmediata y plena. Las revelaciones de lo real son siempre recurrentes. Lo real no es jamás lo que podría creerse, sino siempre lo que debiera haberse pensado".³

La realidad ha sido entonces lo poco y limitadamente conocido, lo poco percibido, lo poco relacionado. ¿Qué encontramos si nos despojamos de tal mirada? No una nueva verdad, ni tampoco la respuesta a la pregunta por la realidad. Descubrimos los límites y la conciencia de la limitación, de la ceguera y de la mutilación. Es encontrar por fin, los condicionantes y determinantes de las explicaciones sobre el mundo, el hombre, la vida, la sociedad. ¿Por qué y cómo hemos llegado a tales explicaciones? En este momento se realizan múltiples desequilibrios cognitivos, rupturas epistemológicas, angustias y desesperanzas propias de la apertura.

Ante tales interrogantes nos enfrentamos a la: "ignorancia, a lo desconocido, a la sombra". Allí radica la necesidad del conocimiento y la necesidad del espíritu-cerebro de conocer. "El conocimiento, tan íntimo y familiar en el devenir de la vida, resulta extraño y extranjero cuando se le quiere conocer". Todo conocimiento contiene, según Morin⁴:

- Una competencia (aptitud para producir conocimiento).
- Una actividad cognitiva (cognición) que se efectúa en función de esa competencia.
- Un saber (resultante de las anteriores).

Hoy, con los avances en las teorías filosóficas, gnoseológicas, epistemológicas y de las ciencias neuropsicológicas y del comportamiento, poco a poco es posible tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones de los modos de conocer y del conocimiento mismo. La razón, que se concebía como el medio más seguro para conocer, se debilita debido a sus realizaciones y frutos a lo largo del siglo XX. Ahora lo evidente se cuestiona y surge una nueva crisis, la de la incertidumbre del conocimiento y la del caos del método. La verdad absoluta se ha derruido, por tanto aparece la necesidad de volver sobre nosotros mismos, sobre el

³ BACHELARD, Gaston. *La formación del espíritu científico*. Argentina: siglo XXI. 1972. p.15.

⁴ *Op. Cit.*, p. 19-20.

sujeto que conoce, que se representa y que se autodefine en ese conocimiento, dice Morin:

"Tenemos una necesidad vital de situar, de reflexionar, reinterrogar nuestro conocimiento, es decir, conocer las condiciones, posibilidades y límites de sus aptitudes para alcanzar la verdad a la que tiende. Como siempre, la cuestión previa surge históricamente al final, y la respuesta -la verdad- se transforma, en fin, en pregunta en la última hora del pensamiento occidental"⁵

Todas las creaciones de la ciencia moderna conducen a una pregunta múltiple: ¿Cómo conocemos? ¿Qué es el conocimiento? ¿Cuál es el papel del sujeto que conoce y del objeto conocido? ¿Cuál dimensión del conocimiento es la definitiva: el cerebro o el espíritu? Estas y otras indagaciones han marcado la historia de la epistemología, pero no pueden ser dilucidadas hasta tanto se logre la unión-relación epistemológica entre el sujeto y el objeto. No puede concebirse un objeto sin un sujeto cognoscente, además, ese sujeto conoce al objeto de acuerdo a sus posibilidades de aprehendizaje. El objeto lo es en tanto se le concibe de una determinada manera, y ese objeto así aprehendido define al sujeto que conoce. Esta relación bucleica entre sujeto y objeto, define así mismo la noción de conocimiento. El conocimiento es, en suma, nuestra propia limitación y mutilación. No somos los amos del universo por cuanto lo concebido nos refleja nuestras propias limitaciones, nos desnuda en nuestra incompletud y en nuestras mutilaciones. Lo mutilado no es sólo la realidad, sino nosotros mismos, es decir, el cerebro-espíritu que aprehende y que conoce.

Requerimos así una aptitud para el ejercicio del pensamiento complejo, dicha aptitud proviene de un aparato cerebral-espiritual donde se producen los pensamientos, los sentimientos, lo imaginario, simultáneamente dichas aptitudes han de hacerse praxis en la cultura, así por donde quiera que el ser humano se sitúe, conserva, produce y reproduce la cultura. Desde esta perspectiva el ser humano es así mismo uno y múltiple y en sus modos de conocer posee las competencias para aprender desde lo múltiple del ser, del conocimiento y desde las complejidades de los problemas.

Hasta el cierre de la ciencia moderna sólo podíamos conocer realidades externas, de segunda calidad. Realidades ya conocidas, ya transmitidas por la cultura. El conocimiento complejo aboga por indagar sobre las

⁵ *Ibid.*, p. 18.

estructuras con las que conocemos, es decir por la realidad interior, por la organización de nuestro conocimiento. Dicha organización contiene en sí mismo el método, el cual hace posible, mediante organizaciones y reorganizaciones, el acceso al conocimiento. Realizar el movimiento bucleico sobre nosotros mismos produce la reflexión sobre la manera de conocer, y al mismo tiempo, sobre el método que retroactúa sobre los datos, y con ellos recorre el trayecto (no lineal) orden-desorden-interacciones-organización. En otras palabras, equilibrio, desequilibrio, nuevo equilibrio. Orden y caos se retroalimentan para dar origen al conocimiento a la vez que, en cada movimiento se construye el método.

La separación entre conocimiento y método se da como producto del estrechamiento entre ciencia y filosofía. Ninguna de ellas, en forma independiente es capaz de conocer el conocimiento. Según el pensamiento complejo, "es necesario efectuar el difícil diálogo entre la reflexión subjetiva y el conocimiento objetivo" tratando de no sacrificar la objetividad a la especulación, y de no sacrificar la reflexión a la operabilidad: "Este distanciamiento sería el de un pensamiento a la altura de la complejidad y de la multidimensionalidad del problema, y a partir de ahí ciencia y filosofía podrían mostrársenos como dos caras diferentes y complementarias de lo mismo: el pensamiento"⁶

La reconciliación entre ciencia y filosofía se propone desde una actitud dialógica, la que, superando los cierres unilaterales, reconoce la conquista del universo desconocido por parte de la ciencia, apoyado en la verificación y en la refutación, y valora la actividad filosófica realizada por siglos a partir de la reflexión y la especulación. La mutilación se ubica en el desconocimiento de la una por la otra, actitud que ha provocado la cosificación del hombre y de la sociedad por la influencia de la ciencia positiva y la idealización metafísica del mismo hombre y de la sociedad por parte de la filosofía que desconoce circunstancias históricas y culturales de lo humano del hombre.

El diálogo ciencia-filosofía comenzaría por reconocer la complejidad del proceso de humanización y la complejidad de conocer dicho proceso. El conocimiento reducido, linealizado, disecado ha emanado del desconocimiento de la multidimensionalidad del problema, el cual, sólo podrá reunificarse cuando ciencia y filosofía se constituyan en las dos caras de una misma actividad transgresora: el pensamiento.

⁶ *Ibid.*, p. 30.

La epistemología compleja, aquella que pretende abordar el conocimiento desde la complementariedad de la ciencia y la filosofía, se propondrá trasegar el camino de la metacognición, de la comprensión de la manera como conocemos, de los obstáculos que nos impiden conocer, de las limitaciones culturales, ideológicas o representacionales que limitan las mismas nociones de realidad y de verdad. "Se propondrá examinar no sólo los instrumentos de conocimiento en sí mismos, sino también las condiciones de producción (neurocerebrales, socioculturales) de los instrumentos de conocimiento. En este sentido, el conocimiento del conocimiento no podrá prescindir de los logros y problemas de los conocimientos científicos relativos al cerebro, la psicología cognitiva, la inteligencia artificial, la sociología del conocimiento, sino que éstos, para adquirir sentido, no podrán prescindir de la dimensión epistemológica: el conocimiento de los constituyentes biológicos, antropológicos, psicológicos, culturales del conocimiento no podría verse privado de un conocimiento de segundo grado referido a este mismo conocimiento"⁷

El aspecto nuevo de la epistemología compleja, además de la retroacción sobre las posibilidades mismas de conocer, es la idea de fundamento. La filosofía y la ciencia tradicional han buscado siempre el fundamento último o primero de las cosas, los fenómenos, los hechos o las ideas. La pregunta por el fundamento ha dotado de carácter científico a la ciencia y de carácter reflexivo a la filosofía. La epistemología compleja carece de fundamento. No existe centro para comprender, para asir, para jerarquizar; no hay ya primero, segundo, tercero. No se produce dominio o colonización de un estadio sobre otro. Tal movimiento del conocimiento es denominado por Morin como de recursividad rotativa. Tal concepto conlleva la idea de camino retroactivo, de bucle que engarza y vuelve a asir. El conocimiento así pensado se crea pasando de perspectiva en perspectiva, de verdades parciales en verdades parciales. La verdad es siempre parcial, esto es lo absoluto de la verdad. No existe la pretensión de alcanzar la perfección, puesto que sería la negación del hombre. El hombre existe en su constitución y el conocimiento de esta constitución es, a su vez, parcial, incompleta, imperfecta. Así, la epistemología compleja se reflexiona, se cuestiona, se revisa y se problematiza constantemente.

La recursión bucleica del conocimiento del conocimiento produce en sí, en su seno, el método. El método es autoelaborado, reflexionado y comprendido para producir el conocimiento menos mutilante posible.

⁷ *Ibid.*, p. 32.

Conocimiento y método no pueden disociarse, como tampoco pueden concebirse en disposición crítica del uno hacia el otro. El conocimiento del conocimiento es, en sí, método, y el error y vacío del uno es el error y el vacío del otro, el riesgo del uno es el riesgo del otro.

En suma, para el pensamiento complejo la idea de conocimiento está íntimamente ligada a la idea de vida: la vida no puede autoorganizarse más que con y por la computación y un ser viviente no puede sobrevivir más que por el conocimiento de su entorno: "El espíritu humano, que sólo puede emerger en una cultura, es inconcebible sin el cerebro; que es inconcebible sin inter-retro-poli-computaciones. El conocimiento humano es a la vez cultural, espiritual, cerebral y computante" Según el autor, el conocimiento humano es a la vez subjetivo (caracterizado por el ego-geno-socio-centrismo) y objetivo caracterizado por la operacionalidad y eficacia en el tratamiento a sus objetos.

Como todo conocimiento cerebral, el conocimiento humano organiza como representaciones (percepciones, rememoraciones) las informaciones que recibe y los datos de que dispone. Pero, a diferencia de cualquier otro conocimiento cerebral (animal), el conocimiento humano asocia recursivamente actividad computante y actividad cogitante (pensante), produciendo correlativamente representaciones, discursos, ideas, mitos, teorías; dispone del pensamiento, actividad dialógica de concepción, y de la conciencia, actividad reflexiva del espíritu sobre sí mismo y sobre sus actividades; el pensamiento y la conciencia utilizan necesariamente, uno y otra, los dispositivos lingüísticos-lógicos, siendo éstos a la vez cerebrales, espirituales y culturales⁸.

Por ello, el conocimiento posee límites, cegueras, incertidumbres y miserias, al decir del autor. Los límites hacen parte de las posibilidades del conocimiento, puesto que se trata de vencer esos límites hasta posibilidades ilimitadas. Las relaciones de incertidumbre tienen varias fuentes, a saber: las incertidumbres relativas a la relación cognitiva (separación/comunicación/traducción) y que surgen por nuestra incapacidad para conocer de otro modo, de la posibilidad del error relacionada con la comunicación y con la traducción. Las incertidumbres que dependen del entorno; las incertidumbres unidas a la naturaleza cerebral del conocimiento (relativa clausura del aparato cognitivo, límites sensoriales, multiplicidad de comunicaciones y de las inter-traducciones

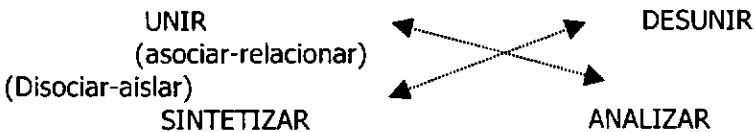
⁸ *Ibid. Macroproyecto de investigación, 2004.*

cerebrales, de la naturaleza de la representación); incertidumbres que dependen de la hiper-complejidad de la máquina cerebral humana; incertidumbres que dependen de la naturaleza espiritual del conocimiento; incertidumbres que dependen del agocentrismo inherente a todo conocimiento; incertidumbres que dependen de las determinaciones culturales y sociocéntricas de todo conocimiento.

"El problema del conocimiento se encuentra en el corazón del problema de la vida". No hay vida sin conocimiento, como no hay conocimiento sin vida.⁹ La actividad computante del ser celular constituye la fuente del conocimiento. Es la auto-eco-organización la que explica los procesos cognitivos. La cognición es la responsable de la organización del sujeto, el que a la vez se auto-organiza en la actividad cognoscente.

La idea de computación está ligada al proceso de conocimiento, el que al ingresar en procesos de auto-organización, despliega toda una gama de creación y de creatividad. Esta auto-organización, que genera la vida, es poesía en tanto que las relaciones bucleicas la crean y recrean constantemente el sentido de vivir. El acto creador más significativo y esencial es el que está ligado a la organización de vida, que es, a la vez, conocimiento. Filosofía en su acto re-flexivo, arte en su devenir creativo y ciencia en su proceder cognitivo es el fundamento (no primero ni último) de la vida. "De este modo, no sólo es el ser lo que condiciona el conocer, también el conocer condiciona al ser, generándose una a otra estas dos proposiciones del bucle recursivo".¹⁰

"Conocer-investigar- es efectuar operaciones cuyo conjunto constituye TRADUCCION-CONSTRUCCION-SOLUCION. Las policomputaciones cerebrales, cada vez más complejas, en su acto creador, efectúan las operaciones fundamentales de toda computación:



⁹ *Ibid.*, p. 45.

¹⁰ *Ibid.*

Aprender-investigar-, no es únicamente adquirir saber-hacer, es también saber-hacer adquisición de saber. Investigar -las condiciones de posibilidad del conocimiento...- implica adquirir información, descubrir cualidades o propiedades inherentes a cosas o seres, descubrir una relación entre un evento y otro, descubrir una ausencia de unión entre dos eventos (entre lo eco y lo bio; entre lo eco, lo bio y lo psico; entre lo eco, lo bio, lo psico, lo socio) Establecer conjeturas o supuestos sobre la naturaleza de las rupturas, o de las uniones. Discernir los límites cognitivos para asir uniones o desuniones meta-cognición".¹¹

Las estrategias cognitivas-investigativas se ubican en: la aptitud para emprender o buscar en la incertidumbre teniendo en cuenta esta incertidumbre, la aptitud para modificar el desarrollo de la acción en función de la alea y de lo nuevo. A través de las operaciones de la máquina computante se producen las cogitaciones (pensamientos), estos se auto-producen por mega-micro computaciones entre neuronas y regiones cerebrales que simultáneamente producen conocimiento auto reflexivo desde el espíritu humano. Sin embargo no todo conocimiento puede ser adquirido por el cerebro espíritu humano, hay topografías del ser donde al entendimiento no le es posible acceder.

El diálogo con lo nuevo y la posibilidad de encontrar soluciones a situaciones nuevas se logra a través de: Extraer información del océano del "ruido". Se parte de certidumbres: lo fijo, lo estable, lo repetitivo, lo predecible, para afrontar y resolver la incertidumbre. Es el conocimiento en situación ecológica que extrae del mismo ruido información para vencer la incertidumbre; Efectuar la representación correcta de una situación (de las conexiones y/o rupturas). Simplificar-complejizar".¹²

Incetidumbre, límites, orden, desorden, organización, equilibrio/desequilibrio; tal es la naturaleza del conocimiento y tal es la aventura que hay que asumir al abordar el camino de la creación de nuevos conocimientos. Reconocernos en los límites, en los "agujeros negros" del conocimiento para establecer las condiciones de posibilidad del conocimiento en las relaciones conexiones-rupturas eco-bio-psico-antropo-sociológicas.

¹¹ *Ibid.*, p. 67-68.

¹² *Ibid.*, p. 70-71.

APROXIMACION SOBRE LA LOGICA DE LA RACIONALIDAD COMPLEJA¹³

Desde la concepción clásica de la ciencia, ésta ha perpetuado su separación de la filosofía y de las artes a través de muros epistemológicos, lingüísticos, perceptuales y metodológicos, así mismo, de cualquier forma de conocimiento que no responda a una visión objetiva y válida de la misma. El oficio de la ciencia consistía en resolver problemas y hallar soluciones objetivas y lógicas, pretendiendo explicar el mundo desde sus parámetros particulares. Cada ciencia se instalaba como territorio insular, en sus espacios científicos y disciplinares, cada vez más especializados e incommunicados, paralelamente, los hombres y mujeres de ciencia eran formados con las mismas pretensiones; en palabras de C. Maldonado "...comprender íntegramente el universo o la realidad con sus propias herramientas categoriales, metodológicas y lógicas"¹⁴.

Desde la época actual, dicho panorama se ha modificado notablemente: los científicos han encontrado problemas y preguntas desde diversas formaciones, el problema del conocimiento y de la investigación es desarrollado desde diferentes ciencias y no solamente por la filosofía, de igual forma la filosofía quiere ahora, encontrar posibles soluciones a problemas de conocimiento, problemas sociales y problemas de la vida. Es posible que este sea el primer paso para reconocer y romper el aislamiento, cerramiento y especialización de las ciencias y así permitir la existencia de unas "fronteras borrosas" entre las mismas que permeen la comunicación de concepciones de mundo, métodos, causas y efectos. Lo anterior ha sido viabilizado por el pensamiento complejo o ciencias de la complejidad.

Esta complejidad implica un abordaje diferente del conocimiento, de la ciencia, del mundo, del sujeto y de la vida, más próximo que distante a la naturaleza de los mismos, implica la apertura y la receptividad a otros saberes, a otras disciplinas, a otros planos de la realidad y a las soluciones múltiples desde las relaciones causa-efecto. La linealidad simplificadora se expresa a través de la causalidad unitaria y efectiva

¹³ TOBÓN VASQUEZ, Gloria del Carmen. Documento Investigación Macroproyecto. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación. Manizales, 2004.

¹⁴ MALDONADO, Carlos Eduardo. Visiones sobre la complejidad. 2ª Edición. Universidad El Bosque. Bogotá. 2001. p. 6.

(Aristóteles: causa eficiente) donde la causa es externa al efecto y conduce a la pregunta por la causa primera y última.

En la historia de la filosofía y de la lógica clásica de Aristóteles, el método es concebido instrumentalmente como un organon (el método separado del objeto), encontramos también otra concepción heredada de Kant y de la filosofía trascendental, desde donde se concibe el método como canon: (es decir como criterio); como parámetro de validez, desde esta perspectiva el método continúa siendo externo y ajeno al objeto. La discusión relacionada con el pensamiento filosófico sobre este tema gira en relación a estas dos posturas, donde se apoyan el positivismo y el idealismo; sin embargo, estudios recientes nos indican que una causa puede ser multifectual y que múltiples causas pueden generar un solo efecto, que el sujeto puede ser objetivado y el objeto subjetivado, que existen múltiples métodos como formas de pensamiento, dado el rasgo crítico, creador y complejo de todo pensamiento y del sujeto pensante.

Desde la filosofía de la ciencia se conciben tres formas de comprender la complejidad como forma de racionalidad, son tres caminos distintos de pensamiento: la complejidad como método conocida también como el pensamiento complejo y se condensa en la obra de E. Morin, la complejidad como cosmovisión en rigor, es cierto que este camino de o hacia la complejidad no se denomina así mismo como complejidad, sino más propiamente como pensamiento sistémico y la complejidad como ciencia, esto como formas de racionalidad que en última instancia son articuladoras en modos y grados

¹⁵

La complejidad como cosmovisión

La complejidad como cosmovisión, formulada por G. Bateson y F. Capra, es uno de los caminos hacia la complejidad y se denomina pensamiento sistémico, la escuela de Palo Alto en California la introduce tanto en sus trabajos como en sus discusiones, haciendo contribuciones en los campos de la cibernética, la filosofía, la psiquiatría y en áreas de trabajo científico configuradas en modos sistémicos: Psicología sistémica, comprensión sistémica de la salud, gestión sistémica del conocimiento, entre otros. El texto que mejor puede ilustrar al pensamiento sistémico es: "la trama de la vida" según C. Maldonado "el merito del mismo consiste en que la

¹⁵ *Ibid.*, p. 13.

presentación de los antecedentes históricos y conceptuales del enfoque sistémico es interno a la exposición y desarrollo del problema fundamental de este pensamiento¹⁶.

El carácter holista del enfoque sistémico se puede detectar en Bateson, el cual éste denomina la "búsqueda de la pauta que conecta", de otro lado Von Foester afirma: la sistémica es el arte de ver, averiguar, y especialmente reconocer las conexiones entre entidades diversas, esa misma comprensión holista del universo es a la vez su mayor dificultad, puesto que dicha comprensión, no separa los diferentes planos de la realidad ni sus componentes y revela lo real como forma y como movimiento, dicha dificultad conduce a la pregunta de: ¿cómo acceder a esa visión sistémica del universo, cómo comprender el pensamiento sistémico desde otras miradas éticas o religiosa diferentes?. Bateson ofrece una respuesta indirecta "pasos para una ecología de la mente". Capra propone una respuesta de carácter estético: tan solo por vía empática se accede a esa forma de racionalidad, que es el pensamiento sistémico. Por tanto, la complejidad como cosmovisión consiste pues, en la búsqueda de conocimiento relacionado entre los saberes actuales y aquellos saberes posibles, entre los sistemas naturales y los sistemas artificiales, la vía de acceso a esta racionalidad según Capra es de carácter estético, es decir por vía empática.

La complejidad como ciencia

La complejidad como método depende de un pensamiento singular, la complejidad como cosmovisión o pensamiento sistémico se configura como trabajo colectivo y "en la complejidad como ciencia existe una red de trabajo que es en rigor en torno a sistemas complejos no lineales, con vínculos fuertes y múltiples en centros académicos, casas editoriales, colecciones y series dedicadas a éste tema"¹⁷.

Algunas categorías que configuran la complejidad como ciencia: conceptos como sistemas complejos y comportamientos, caos, atractores (fijos, periódicos y extraños), fenómenos de autoorganización, rupturas de simetría y bifurcación, estructuras disipativas, estados caóticos, autopoiesis, sistemas no lineales, recursividad, bucles de retroalimentación, emergencia, inteligencia y vida artificial, entre muchos otros que quedan por fuera de ésta apretada nominación. El siglo XX ha

¹⁶ *Ibid.*, p. 17.

¹⁷ *Ibid.*, p. 19.

enseñado: la irreversibilidad, la relatividad, la incertidumbre, la existencia de más de una solución posible, la inestabilidad del movimiento y las bifurcaciones, el valor de la vaguedad¹⁸, también, gracias al ordenador se aprendió la simulación de la realidad, sobre la inteligencia natural y su relación con la inteligencia artificial: la interrogación y estudio de la vida de cómo es y como podría ser: programas genoma humano; la exobiología, el programa SETI (búsqueda de la inteligencia extraterrestre), la inteligencia y la vida artificial, biomatemáticas, la computación cuántica y otros estudios actualmente en germinación.

El problema genérico de la complejidad es la explicación del mundo, por tanto éste es un problema epistémico. Según Prigogini y Nicolis, la complejidad hace referencia a la capacidad de pasar de un comportamiento a otro, cuando cambien las condiciones del entorno. Así se da una dinámica de fluctuaciones, entre la aleatoriedad de corto alcance: por tanto la complejidad corresponde "al grado de libertad de un sistema determinado". La lógica de la complejidad como ciencia, consiste pues en el estudio científico y filosófico de la realidad, del mundo, del universo, para indagar desde las posibilidades cómo emergen las complejidades del mundo, de la vida y del universo.

La complejidad como método

Es la racionalidad más conocida, utiliza como formas de expresión abundantes neologismos y grafismos, así mismo el uso de prefijos en la conformación de conceptos para acceder a ella es sencilla, clara y de lenguaje fácil, hace referencia a la necesidad de concebir un nuevo método diferente al de la ciencia clásica. El método como complejidad denota un gran esfuerzo por enseñar y aprender un pensamiento relacional o pensamiento de redes, especialmente Morin es reiterativo en desarrollar una actitud general para recuperar lo vivo del sujeto, que de manera ampliada es la posibilidad de despertar: "una actitud general hacia el mundo, la naturaleza, la vida, en fin, también hacia el propio conocimiento"¹⁹.

Según Maldonado, una de las dificultades y por consiguiente retos a los que se encuentra expuesta la comprensión de esta perspectiva de la

¹⁸ *Ibid.*, p. 20.

¹⁹ *Ibid.*, p. 16.

complejidad como método, es que se reduce a ser una hermenéutica de la realidad. Lo anterior es importante porque permite el libre juego de las interpretaciones, como alternativa de cualquier pensamiento absolutizador y positivista; sin embargo, no es suficiente con realizar una hermenéutica del mundo y de la vida, se trata también de transformarlo. Posiblemente para éste autor, dicha hermenéutica se da en los volúmenes del método, no obstante deja entre líneas el reconocimiento de que en otros textos de Morin se pueden encontrar elementos que van mucho más allá de las interpretaciones complejas del mundo. Y efectivamente, pensamos que el espíritu general de su obra trasciende las interpretaciones proponiendo transformaciones del mundo, de la vida y de los sujetos a través de una reforma del pensamiento, de la sensibilidad y del conocimiento.

Dicha reforma del pensamiento y de la sensibilidad consiste en dar el giro, desde la cualidad en que la modernidad clásica los situó, esto es, desde lo parcelario –determinista hacia lo integral– complejizante, se desprende de la naturaleza hiperespecializada que el conocimiento adquirió y que desgajó en regiones o parcelas las visiones–aprehensiones– comprensiones tanto del mundo cósmico como del mundo humano; estas visiones separan el conocimiento de su contexto; la ampliación actual de los asuntos que es posible conocer, sus implicaciones y su vínculo con las preocupaciones el contexto de y en lo humanas exige dar a la racionalidad esta dirección: pensar complejo; el contexto ampliado pide una sensibilidad ampliada puesto que las realidades que hay que afrontar y conocer no son restringidas/fracturadas sino ampliadas/ complejizadas, casi inclasificables; y el pensamiento que se requiere para abordar-relacionar este tipo de realidades es el pensamiento que es capaz de complejizar, es decir, distinguir y separar pero también integrar; se requiere entonces aplicar esta reforma y esta confluencia, un pensamiento que reúna, contextualice e integre y una sensibilidad resuelta a recibir lo inconmensurable.

La sensibilidad ampliada y la racionalidad complejizadora se sitúan, se realizan y se actualizan en un sujeto que ya no se coloca por fuera de la dinámica y ocurrencia del conocimiento; dice Morin que este conocimiento en nuestra contemporaneidad exige que el sujeto del conocimiento que observa, aprehende, percibe, lee, atrapa la realidad no puede más dissociarse de su proceso; ya no es una instancia alejada y desconectada del conocer sino inherente al mismo ; este sujeto que conoce es parte de lo cognoscible. Lo anterior le da un carácter de reciprocidad al conocimiento, al sujeto que conoce y a la sociedad dentro de la cual se produce el conocer. Estaríamos abriendo una Epistemología de lo

comprendido-reflexivo-consciente en la cual los sistemas de conceptos contextualizados en la cultura y la sociedad caracterizan la participación de la subjetividad autorreflexiva y autocrítica del sujeto en el hecho del conocimiento.

Así mismo la racionalidad compleja que contextualiza e integra el conocer, la sociedad, la cultura y el sujeto sirve de comunicación entre la ciencia y la filosofía; este largo, clásico y ya vetusto divorcio entre lo humano y lo científico –insostenible por lo demás en épocas que exigen alianzas y solidaridades– da paso ahora a una dialogicidad abierta y recíproca; el conocimiento científico es un conocimiento humano y a su vez el conocimiento humano deviene científico. Lógicas, racionalidades, métodos, lenguajes, horizontes de código lingüístico se avienen a un encuentro y a una fusión produciendo así una "unidad de entendimiento", una "unidad de compromiso", una "unidad problemática".

Este diálogo ciencia-humanidades marca el rumbo pos-temporáneo de los procesos complejos de conocimiento a los cuales están hoy abocados tanto los hombres de ciencia como los hombres de las humanidades. Humanizar la ciencia, científizar el humanismo parece ser el signo y el rumbo de los tiempos por venir, abriéndole campo a este llamado urgente de cruzar el conocimiento con los problemas tejidos desde el vivir situados en un contexto planetario. Pensar, Comprender, Comunicar la Ciencia con la Humanidad, marcan el norte habitable de este empeño²⁰.

La Maestría en Educación ha privilegiado el camino de la complejidad como método, desde la racionalidad abierta, crítica y compleja propuesta por Edgar Morin, en su obra *el Método*, este filósofo y sociólogo contemporáneo es uno de los invitados permanentes a este programa de Maestría en Educación, que procura actualizarse y estar a tono con las preocupaciones del presente, situándose en las problemáticas de conocimiento, de humanidad y de investigación en los tiempos presentes.

²⁰ UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES. *Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación., Macroproyecto de Investigación, III Versión, p. 4. Manizales, 2004.*

CAPITULO II
EL METODO DE INVESTIGACION: UN DESAFÍO
DE ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Luz Helena García García



DALI, Salvador. The Ship.

El método o trayecto de investigación se constituye en un compromiso del sujeto histórico/social, en un desafío de ser en habitancia e interpretación de territorios sociales, educativos y culturales, los cuales son posible transformar y configurar desde la imaginación, el pensamiento y la conciencia, triple condición derivada de la constitución corpóreo/cerebro/espiritual en movimientos de actualización, organización y creación de conocimientos.

La imaginación se distancia de la especulación, la representación, la imagen de... Lo imaginario entendido como el reflejo en el espejo, la ficción o lo irreal son ámbitos del mimetismo, la simulación, la adaptación de la realidad; como expresa Castoriadis en la Institución Imaginaria de la Sociedad, es "el espejo mismo y su posibilidad,... otro como espejo"²¹, en ambos casos, es la obra del despliegue de lo imaginario que cruza con lo real, es creación. La imaginación es un tránsito en el tiempo/espacio configurado por los sujetos situados en paisajes misteriosos, abismales y sensibles ante un tiempo marcado por la precisión, el control y la medición técnica; desafiados en su existencia a trazar los sueños con sus manos sobre el lienzo donde se plasma la interpretación de realidades en forma singular.

En el método surgen nuevas epistemes que convocan al cambio en la forma de mirar y comprender el mundo, los hechos y las cosas; implica el resquebrajamiento de cualquier tipo de determinismos (metodológico, filosófico, científico, político, ético) y reta a confrontar las concepciones de identidad, validez y legitimación de los conocimientos, de los discursos y de los modelos, situación que a su vez pone a temblar las moles de piedra teóricas, pragmáticas y paradigmáticas en cuanto al pensamiento; las instituciones (familiares, educativas, estatales), la sociedad y las formas de relación del hombre con su mundo construidas a lo largo de la historia.

Desde las nuevas epistemes, la implicancia se ubica en el pensamiento, el conocimiento y sus formas; en el sujeto situado en el tiempo, la historia y la sociedad; de ahí que las teorías, el conocimiento y el pensamiento se fundan en un lugar propio, en él mismo, y como lo expresa Castoriadis: "pertenece él mismo a la sociedad y a la historia". Así, la implicación se refiere a las formas propias de ser, estar, hacer ahí, a lecturas del mundo, la historia y la sociedad como ontologías, creación y poiésis, posibles

²¹ CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1. Barcelona, España: Editores Tusquets. 1983. Editada nuevamente en Argentina. Buenos Aires : Artes gráficas del Sur. 2003. p. 10.*

desde la hechura de las formas de representar/imaginar/expresar emergentes de las inter-subjetividades configuradoras de espacios, tiempos y lugares. Según Castoriadis:

Todo pensamiento heredado se sostenía, se sostenía en conjunto y se sostenía con el mundo que lo había producido y que había a su vez contribuido a dar forma. Y la influencia ejercida sobre nuestros espíritus por los esquemas de ese pensamiento, producidos con un esfuerzo de tres mil años de tantos genios incomparables, pero también —es una de las ideas centrales de este libro— en y con los cuales se expresa, se afina, se elabora todo lo que la humanidad pudo pensar desde hace cientos de miles de años y que reflejan, en cierto sentido, las tendencias mismas de la institución de la sociedad, no podría ser sacudida, si es que pudiere serlo, más que por la demostración precisa y detallada, caso tras caso, de los límites de ese pensamiento y de las necesidades internas, según su modo de ser, que la han llevado a ocultar lo que me parece esencial²².

El pensamiento no es cobertura, tampoco cantidad, menos aún calidad; es obertura de una obra, de un hacer pensante, de un pensar/expresar; es un arte de un ser realizable en la dimensión de la implicancia, -lo político- y la creación; es buscar y encontrar el fondo que configura los espacios histórico-socio-culturales, es dilucidar o sacar a la luz lo esencial.

El conocimiento es un movimiento del pensamiento que no puede ceñirse a discursos o relatos heredados; en la comprensión ampliada y compleja, el camino hacia la organización de la información, —el conocimiento—, es un asunto abismal y desconcertante, un descubrimiento, una invención. Invención, invenirse, hacer venir a la luz de lo que existe ya ahí²³, esto es sacar a la luz el sentido (que es tanto interno como externo).

La forma de conocimiento en relación con la sociedad, la educación y la cultura demanda elucidación, descubrimiento de posibilidades y potencialidades en términos de opciones y creación de alternativas de pensamiento y realización de lo político-socio-cultural, en donde los

²² *Ibid.* P. 9.

²³ MAFFESOLI, Michel. *Elogio a la razón sensible*. Barcelona, Buenos Aires, México : Editorial Paidós. 1997.

sujetos y sus praxis eco/bio/psico/lógicas y etico/estético/políticas muestran una obra histórica, –una historicidad–, en la cual el tiempo se torna vida y creación en el sujeto des/plegado, en plenitud de sus capacidades.

“¿Cómo hacerse plenamente humano? En esta perspectiva se puede decir que el ser humano está en devenir, se desarrolla como individuo en el hacer-su-vida y, como especie, en el transcurso de la historia. Éste es el proceso al que está abocado todo ser humano en su hacerse humano”²⁴. La plenitud demanda la historicidad del sujeto que afronta el desafío de la forma. Según Maffesoli: “El formismo reúne los contrarios, favorece la construcción de sentido que se expresa en actos, que no se proyecta, pero se expresa en el juego de apariencias, en la eflorescencia de las imágenes, en la valorización de los cuerpos”²⁵. La forma se entiende como luz, unión, conexión, la cual a su vez conecta con la episteme, el método, el modo de reflexión (referida al poder que tiene el pensamiento de volcarse sobre sí para pensarse, pensar la propia realidad del pensamiento y la relación con ésta) y la comprensión de los problemas desde diferentes disciplinas, articuladas a los espacios y tiempos presentes, a los mundos en su pluralidad (macro-micro cósmicos, universales, generales, individuales y existenciales) y desde la necesidad de conciencia histórica.

La conciencia histórica remite también a la forma, en tanto une el desarrollo material con el desarrollo sociocultural, demanda juntar los ámbitos de conocimiento científico técnico con el conocimiento de lo humano, reconoce la supeditación del uno en el otro, su codependencia. En la educación implica “la interdisciplinariedad que no mengüe, ni impida la formación humana,... e integre en ella todas las dimensiones del ser humano en lo tocante a lo intelectual, a lo humano, a lo espiritual y trascendente en una relación ascensional de lo humano... para la comprensión de lo humano que es hoy lo solidario”²⁶. Comprender la conciencia histórica como solidaridad o hilo entre el conocimiento y la cultura hace necesario una episteme en el sujeto que se mueve en las fronteras disciplinares, para establecer organizaciones que permitan romper los límites y volverlos móviles.

²⁴ PATIÑO GARCÍA, Hna. Ana Beatriz. *La Formación Humana en Perspectiva de la Educación Superior. Obra de investigación (Magíster en Educación). Manizales, 2003. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación. p. 35.*

²⁵ MAFFESOLI, *Op. Cit.*, p. 113.

²⁶ PATIÑO, *Op. Cit.*, p. 27.

En la itinerancia, el método o trayecto es tránsito, un trazo, una andadura de territorios existenciales que se tornan fugaces, mutantes y perseverantes. Es movimiento:

- Deontológico: implica "tomar en consideración las situaciones (*ta deonta*) viendo lo que tienen de efímero, de oscuro, de equívoco, de grandioso también"²⁷. El movimiento conlleva a la configuración de nuevas formas trayectivas para comprender lo acontecimental, lo incierto, lo efímero del ser, que permanece, está presente y aún no es.
- Magmático: se refiere a la emergencia de nuevos significados y sentidos de la realidad que se interpreta y se comprende desde la solidaridad entre el pensamiento racional y la irracionalidad, la unión entre la razón y lo mítico, la diversidad conectada a través del diálogo. Para distinguir la frontera del pensamiento entre la razón, la racionalización de las ideas y la mitificación de las mismas se requiere una aptitud autocrítica, teórica/auto-reflexiva, reconocer las ideologías teoréticas, superar la pretensión de unidad/totalidad disociativa del sujeto/objeto, para desde el logos sensible realizar interpretaciones más inclusivas, menos racionalistas/excluyentes que puedan convertirse en gérmenes y cultivos de auto/transformación de espacios sociales, culturales y educativos.
- Hologramático: es la engramación del todo en la parte, a su vez inscrita en el todo. "Lo propio de la organización hologramática es que, en cierta forma, la organización del todo se encuentra en el interior de la parte que está en el todo"²⁸. Similar al movimiento anterior, hace referencia a la articulación de lo físico con lo auto/eco/organizador (psico/lógico). En este sentido, el sujeto recupera el mundo y el universo del cual se había perdido en aras de la abstracción y la objetividad. Reconoce la diversidad articulada de lo socio/cultural/histórico, su ubicación y relación con/en el mundo.

El trayecto se constituye de rutas que posibilitan caminos bifurcados, entrecruzados, en los cuales el viajero se desplaza en un laberinto de cierres y aperturas, orientado por la brújula: racionalidad abierta, crítica y compleja. La ruta es un desafío de composición, para lo cual el viajero

²⁷ MAFFESOLI, *Op. Cit.*, p. 13.

²⁸ MORÍN, Edgar. *Método III, Conocimiento de Conocimiento*. Madrid : Ediciones Cátedra. 1999. p. 60.

interroga/de-construye/organiza conocimientos mediante relaciones (encuentros y desencuentros) con autores, consigo mismo y topos posibles, orientadores en la radicalidad del sendero que recorre, en la posibilidad latente y potente de ser.

El movimiento en forma de laberinto da la imagen de rizoma, de bucle, encíclico. La movilidad enciclopediante es uno de los pilares del trayecto; demanda ir más allá de los límites y las fronteras disciplinares, dar apertura a nuevas formas de razonar y pensar los problemas, los intereses de conocimiento y la realidad, con el propósito de encontrar posibilidades que impacten la realidad holográfica (interrelacionada e interaccionada).

En el movimiento se encuentran señales relevantes para continuar con la definición del trayecto y la ruta originales. La originalidad surge en las nuevas formas de problematización, indagación y teoretización, producto de las interrelaciones e interacciones generadoras de otras relaciones que alcanzan niveles de lectura profunda, transformadora y creadora en el plano de la conceptualización articulada al contexto, de tal forma que tiende a configurar espacios individuales y socio-culturales desde el conocimiento y las lógicas sensibles.

El movimiento suscita la problematización permanente a partir de interrogantes cruciales, la de/fundamentación y la dialogicidad de la información y el conocimiento desde la reforma del pensamiento y el devenir historicista de un sujeto decidido a comprender (captar las significaciones de un fenómeno) un problema de conocimiento de un modo expandido, profundo y complejo.

El método del Macroproyecto de Investigación del programa de Maestría en Educación emerge como un trayecto hologramático, un decurso en el tiempo/espacio vital para la creación por parte de los investigadores, que consolidan y cristalizan cinco (5) territorios de complejización de la ruta: tópicos de indagación y teorización, problematización crucial, fundamentación epistemológica compleja, dialogicidad compleja y organización creadora del conocimiento.

Territorio uno: Tópicos de indagación y teorización

En torno a unos intereses iniciales de conocimiento surgen ideas relevantes que orientan los tópicos de indagación, juegos dinámicos en los trayectos de búsqueda de conceptos, ideas, temáticas, teorías y

ciencias, de donde emergen las primeras conexiones y rupturas formando un laberinto con salidas y puntos ciegos que el investigador ausculta, salta o deja de lado, para emprender senderos posibles.

En la teorización en torno al qué del conocimiento, se traza y emprende una ruta de investigación, surgen ideas/fuerzas en tensión estratégica, cognitiva y en perspectiva de creación de significados y sentidos, en torno a los problemas de conocimiento, los intereses epistémicos y los interrogantes convergentes de los sujetos investigadores (estudiantes Maestría en Educación, Grupos I, II y III) quienes realizan amplios movimientos teóricos y conceptuales.

De este modo, los tópicos de indagación y la teorización implican la fundación de una ruta ampliada y extendida en relaciones que surgen de las exploraciones en torno a intereses iniciales de investigación, el resquebrajamiento de seguridades discursivas y prácticas en el investigador y, en este sentido, el afrontamiento de movimientos epistémico y epistemológico a partir de la desterritorialización en los modos de investigar, apropiar, comprender los problemas de conocimiento y la realidad.

Más que conocer lo desconocido, el reto al emprender la escalada de la montaña se encuentra en problematizar el conocimiento, en sentir curiosidad por unir lo conocido con lo desconocido, en el movimiento que lleva a conocer, unir fragmentos dispersos y crear formas, esto es aprehender. Así, la curiosidad entendida como deseo, voluntad o placer de conocer se mueve por la pulsión cognitiva que se desprende del interés por conocer no utilitarista, sino comprensivo.

Extendidos los hilos entre las ideas fuerzas que surgen de los interrogantes iniciales, la imbricación, urdimbre o red de asuntos explorados en la indagación y profundizados en la conceptualización y la teorización, se produce en esta última un movimiento de ampliación y actualización de conocimientos a partir de los diversos asuntos que confluyen en torno a un interés en mutación, el cual se va tornando de gran complejidad.

La conceptualización no se agota en el trayecto hologramático; por el contrario, es un movimiento o juego permanente en el que surgen ideas-fuerza nuevas en relación con los intereses de conocimiento de los investigadores y el tri-eje epistemológico del Macroproyecto: sociedad/educación/cultura, triada en la cual se conectan los tres campos

de conocimiento Pedagogía y Currículo, Educación y Desarrollo Local, y Educación y Democracia.

Territorio dos: Intereses de investigación e interrogantes cruciales

Los intereses por el conocimiento son itinerantes, carecen de intencionalidades, propósitos regulatorios o finalidades; no buscan relaciones causales o explicativas inducidas o deducidas de la información acumulada, pretenden la interpretación generadora de nuevas traducciones desde la complejidad del sujeto vivo, involucrado, intersubjetivo. En palabras de Morin: "El conocimiento viviente no puede escapar por ello a la subjetividad; es decir a un momento fundamental de situarse en el mundo el uno para conocer. De ahí el problema ineliminable, en todos los sentidos, incluido el humano, de los caracteres ego (geno-socio-etno) céntricos de todo conocimiento"²⁹. Este lazo o hilo conector entre el interés subjetivo y el tratamiento objetivo testimoniado por la capacidad subjetiva de objetivar o de interesarse por el conocimiento del mundo, demanda un doble imperativo: subjetividad/objetividad. Y, entre el principio del deseo y la realidad está el principio de la voluntad realizativa, entendida como pulsión orientada por intereses de conocimiento, por la capacidad, aptitud y disposición para conocer el mundo, poseerlo y organizarlo.

Los intereses por/en/del conocimiento ya no son de naturaleza objetiva, de tipo técnico, productivo o emancipatorio; son inter-sub-jectivos, vinculan el sujeto al conocimiento y orientan la autoorganización a través del movimiento bucleico y dialógico de nociones, conceptos y teorías que llevan a fundar interrogantes radicales y quids problemáticos cruciales que tienden a la creación, la poiésis y la concreción de una obra.

El interrogante radical, como un faro de luz, orienta de forma permanente las rutas y el trayecto emprendido. La radicalidad se sitúa en búsqueda y creación de las formas nuevas que "pueden ser imágenes en sentido general..., que centralmente son significaciones e instituciones que son siempre solidarias"³⁰. La radicalidad supera la reproducción, la combinación o mezcla, cristaliza una posibilidad en la creación.

²⁹ MORIN, *Método III, Op. Cit.*, p. 56.

³⁰ CASTORIADIS, *Cornelius. Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Buenos Aires : Eudeba-Universidad de Buenos Aires. 1998. p. 268.*

El quid emergente se sale de los parámetros clásicos y modernos de la indagación que separa y confronta como distintos indiferentes.

Doblemente extraño, el tránsito del intercambio, ¡y qué difícil cartografiar! ¿Cómo vamos de lo semejante a lo diferente o de lo diferente a lo semejante? ¿Cómo prolongar hacia la lejanía los caminos de nuestros viajes? Cruzando por un punto central: franja blanca en el eje del agua, y ahora torniquete en el que el sentido se tuerce y se retuerce; una argucia impone el desvío, una curva, una desviación que parece prestarse en un principio a confusión, aquí, a caballo entre lo profano y lo sagrado, pero de la que la verdad profunda no puede prescindir. Allá se miden exactamente las distancias y las diferencias, al mismo tiempo que se dibuja un camino que las une, a veces en forma de bucle³¹.

El quid surge de las pretensiones de relación e interacción que identifica y a la vez distingue extendiendo lazos de asociación: "lo semejante ilumina lo diferente, y lo cercano a lo lejano"³². Un quid problemático surge de formas de relación expresadas en entramados, en cartografías de implicaciones que desafían el reto de la traducción/construcción/solución de un problema de conocimiento, que demanda pensamiento, sensibilidad e inteligencia desde la expresión del interrogante radical.

En la problematización, en la radicalidad del conocimiento, los caminos son cruzados y bifurcados en senderos que forman rizomas, marañas en los cuales: "Redistribuciones recurrentes que hacen aparecer varios pasados, varias formas de encadenamientos, varias jerarquías de importancia, varias redes de determinaciones, varias teologías, por una sola y misma ciencia, a medida que el presente se modifica, de manera que las descripciones históricas se ordenan necesariamente a la actualidad del saber, se multiplican sus transformaciones y no cesan a su vez de romper con ellas"³³.

El quid problemático sitúa al investigador en posibilidades inimaginables de relación e interacción a modo de diadas, tríadas y tetraedros entre conceptos y teorías en torno al desarrollo, al conocimiento y al pensamiento desde la expansión corporeo/cerebro/espiritual, formando

³¹ SERRES, Michel. *Atlas. Madrid: Ediciones Cátedra. 1995. p. 29.*

³² *Ibid.*

³³ FOUCAULT, Michel. *Arqueología del saber. México: Siglo XXI. 1970. p. 15-16.*

un entramado de circuitos relacionales de conocimiento, de nodos que configuran los tiempos, los espacios, los lugares, auto/eco/grama/topos/logos, es decir, una existencia de un investigador situado en el universo, en la tierra, en el mundo con el pensamiento, el logos y la sensibilidad implicados en su conciencia histórica humana. Estas diadas, triadas y tetraedros conforman circuitos relacionales, modulares, intersticiales que emergen en todo el trayecto de investigación. Estos se refieren a "las dinámicas relacionales que están dispuestas para la recomposición del sujeto en estratificaciones y velocidades diferenciales y se afectan por acontecimientos transformadores de sí mismos. Esta noción la toma E. Morin de Bertalanfy y la actualiza en una acepción que traslada de la teoría de sistemas a la teoría de circuitos relacionales"³⁴. Los circuitos relacionales son modulares en cuanto implican interconexión de asuntos que internamente son configurados por otras conexiones y son nodulares por cuanto se mueven en los umbrales, en los intersticios, se sitúan entre la posibilidad, el sentido y la potencia de lo imaginario.

Lo imaginario no es adjetivo, ni objetivo, ni cuantitativo, tampoco cualitativo; es sustancia, es radicalidad. La radicalidad es la "dimensión determinante del alma"³⁵ del investigador, quien hace posible una realidad comprendida desde el movimiento dialógico. La radicalidad sitúa en nuevas formas, en imágenes emergentes en el sentido más amplio en cuanto conecta con la invención, lo magmático y la creación desde lo propio.

Territorio tres: Fundamentación epistemológica compleja

Los elementos gnoseológicos se conectan también con elementos semánticos y estratégicos en el espacio articulador pensamiento/conocimiento/creación/realización. En estos el sujeto investigador propone, imagina y habita discursos, textos, lógicas, prácticas y estrategias. Así la fundamentación se refiere a un momento en el cual nace el ejercicio autónomo escritural del investigador que se atreve a expresar algo nuevo desde su constitución corpóreo/cerebro/espiritual.

³⁴ GONZÁLEZ, Federico y ARIAS Julian. *Posibilidades de recomposición del sujeto desde la racionalidad compleja. Campo de Conocimiento Educación y Desarrollo Local. Documento de investigación del Campo, Grupo III. Manizales, 2003-2004. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.*
³⁵ CASTORIADIS, Hecho y por hacer, *Op. Cit.*, p. 268.

Una forma de unir el cerebro con el espíritu es sacarlo de la esfera material e incorporarlo a la inmaterial, a la creatividad, al espíritu libre y este último vincularlo con la determinación, la regulación de la materia, no para continuar con la disociación sino como nodos interconectados. Ya no existe la primacía de lo material o físico sobre lo inmaterial o espiritual. La actividad bio/química del cerebro, la interacción neuronal hace posible el movimiento del espíritu, la sensibilidad, la solidaridad entre diferentes, entre esferas aisladas.

La fundamentación desde una episteme compleja implica la comprensión de la diversidad de un fenómeno problémico crucial desde la inter/trans/disciplinarietà y el movimiento interconectado por campos de conocimiento, en trayectos que iluminan los senderos ciegos, limitados y oscuros, que se hacen visibles y orientan hacia la creación.

En este recorrido, se ponen en interrelación diversos y reconocidos autores contemporáneos en una aventura de búsqueda, encuentros y desencuentros en asuntos que atañen al Programa de Maestría, a los Campos de conocimiento: Educación y Desarrollo Local, Pedagogía y Currículo, y Educación y Democracia.

La de/fundamentación demanda una reforma del pensamiento para juntar lo disyunto y poder establecer conexiones y rupturas que permitan una conceptualización y organización de la información, significar y darle nuevos sentidos a la realidad, a la existencia del sujeto en el mundo, y aprehender la multidimensionalidad y complejidad del mundo y de lo humano. En un enfoque complejo, el investigador trasciende las fronteras disciplinares de conocimiento para aprehender la complejidad de los fenómenos reales.

Afrontar el desafío complejo en cuanto a las formas de organizar y relacionar el saber disperso y fragmentado implica según Morín partir de lo existente y "...comprender que, en la búsqueda de la verdad, las actividades auto-observadoras deben ser inseparables de las actividades observadoras, las autocríticas inseparables de las críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación"³⁶. Una forma de

³⁶ VALLEJO G., Nelson. *Pensador de la Complejidad. Memorias Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. En: PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE PENSAMIENTO COMPLEJO. (CRES Centro). Memorias Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Tomo I. Bogotá : Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES. 2001. p. 34.*

pensamiento que permita reconocer y superar la reducción y parcelación obliga a conjugar el conocimiento desde el movimiento hologramático, el análisis, la síntesis, la relación, la interpretación y la creación.

De las interpretaciones emergen metapuntos de vista desde la indagación, la auto/observación, el reconocimiento, el auto/desprendimiento del hombre hacia la configuración de nuevas concepciones del mundo y del conocimiento. Es la búsqueda de un conocimiento complejo de lo humano, lo filosófico y la ciencia articulados.

Territorio cuatro: Dialogicidad compleja

La relación es ineludible entre lo que percibimos, imaginamos y lo que somos, dónde estamos, de dónde precedemos y hacia dónde vamos, es decir, el devenir. El dios cronos que marca el paso de tiempos pasados y futuros se ha evaporado. El tiempo es devenir que se construye, es comprender el universo en movimiento disperso, de interacción y retroacción desde la dialógica. A través de las interacciones los individuos se realizan en la sociedad y la cultura, éstas permiten la conservación de la cultura, la resistencia, el cambio y la auto-organización. La plenitud de la humanidad podría expresarse en el tetrólogo especie/individuo/sociedad /sujeto, que es necesario comprender desde la complejidad de lo humano sociocultural interactivo, intercomunicado.

Dentro de una postura compleja, el conocimiento, los fenómenos de la realidad constituyen un todo, donde lo económico, político, psicológico, sociológico, mitológico, antropológico, biológico, histórico se auto-organizan y se distinguen, a la vez que forman un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo. El todo es una integralidad de las partes y éstas a su vez configuran un todo que se desordena, ordena y reorganiza hologramáticamente.

Pensar y configurar escenarios temporoespaciales educativos, de desarrollo, de conocimiento implica reformar el pensamiento. Este reto exige reflexionar acerca del qué del conocimiento, del pensamiento, sus formas de organización, los imaginarios constituidos y constituyentes de posibles escenarios, además de imagológicos o paisajísticos. La idea de árbol es imagen lógica, mientras que el árbol en sí mismo, considerado desde los sentidos, es imagología, paisaje, pensamiento, imaginación y sensibilidad en el plano de la organización.

"Los paisajes son estados del alma y los estados del alma paisaje. Con frecuencia el tiempo que hace, el ambiente, el decorado, están en la imagen de los sentimientos que animan a los personajes; vemos alternar entonces los planos de naturaleza y los planos humanos, como si una simbiosis afectiva ligara necesariamente el antrhopos y el cosmos. Los hombres cosmomórficos".³⁷

El contexto individual, sociocultural e histórico es un paisaje de información, coproductor de información, pero también es abierto a miradas, más allá del lente caleidoscópico del ojo; miradas sensibles, cognitivas, inteligentes, interconectadas e interactivas que posibilitan nuevas interpretaciones y composiciones.

Tanto el conocimiento como la pedagogía, la sociedad, lo político y el desarrollo pasan por tránsitos, fricciones o momentos (no etéreos, ni seriados, ni evolutivos) entre la información computada (procesada, entendida y deconstruida) que genera nuevos signos, símbolos, valores y sentidos de donde emerge la organización que supera la determinación, y la cogitación (interpretación y expansión del espíritu) que elabora nuevas traducciones o miradas del mundo socio-histórico.

La computación tanto en su simplificación (determinación de causas y efectos) como en su complejidad (sistémica o compleja) permite la autoorganización. La primera tiende a la regulación, el control y la modelación: "puede seguir estrictamente instrucciones (instructions followers) y elaborar estrategias combinando métodos lógicos con métodos heurísticos (ensayo y error, inducción, deducción). Puede disponer incluso ya de un mínimo de aptitudes auto-referentes"³⁸. Es decir, comprende determinismos o vacíos desde los cuales puede resistirse o no como auto organización. Y la segunda hace posible la organización a través de movimientos físicoquímicos (energéticos, eléctricos) inter-neuronales y celulares que perciben sensaciones, las almacenan y las producen a manera de nuevos símbolos, signos y representaciones. De esta manera la presencia física pierde peso frente a las manifestaciones bioquímicas del cerebro. La complejización aún desde el nivel básico de la computación implica vinculación, interdimensión: pone en diálogo lo bio/psico, físico/químico, material/inmaterial, es

³⁷ MORÍN. *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona, Buenos Aires y México : Editorial Paidós. p. 69.

³⁸ MORIN, *Op. Cit., Método III*. p. 47.

movimiento intertransdisciplinario para revolucionar conocimiento y el pensamiento.

Como movimiento fundamental de la organización, producción, cognición, relación y lenguaje, la cogitación supera la determinación e incorpora diversas instancias cruzadas en el proceso de deconstrucción y creación, por lo tanto es:

- Informacional: el proceso de computación de la información se torna relacional, nodal y dialógico entre lo común y antagónico.
- Simbólica: las relaciones son emergentes, creaciones que configuran entramados de signos, símbolos y valores.
- Memorial: la engramación de entramados articulados al sistema y como tal se mueve entre la computación simple (que inscribe y modifica), la dialógica (integradora) y la simbólica (posibilidad de fuga para dar lugar a las emergencias y engramaciones). La memorial se sale de la acumulación.
- Logicial: referida a principios y reglas de las lógicas.
- Organizacional: posibilidad de expansión, comprensión y creación sensible y consciente de la realidad.³⁹

Lo dialógico es un movimiento interno que conecta con el exterior, permite el ejercicio del encuentro teórico/contextual desde la crítica autorecursiva y autoretroactiva.

Territorio cinco: Organización creadora del conocimiento

La organización es un despertar a la alborada en medio de un mar profundo pleno, para extender la red de relaciones e interacciones que surgen durante la travesía de tematizaciones, conceptualizaciones y teorizaciones, defundamentaciones, fundamentaciones. Desde la brújula (racionalidad abierta, crítica y compleja) orientadora el navegante/viajero se mueve enciclo: dialógante, recursivo y hologramático, encuentra su norte, alcanza su puerto después de haber soltado las anclas, descubre y se sitúa en un territorio que con esfuerzo y gozo, aunque también con angustias, ha alcanzado. Logra dejar atrás una historia y la construye un presente con horizonte desde una aventura a la que apuesta.

Una apuesta por el conocimiento desde una comprensión ampliada y compleja es una apuesta por la vitalidad de la existencia, por la vida que

³⁹ *Ibid*, p. 48.f

es en sí auto-organización gnoseológica. La complejidad es immanente a la constitución y actividades cerebrales, en las cuales se generan interrelaciones, interdependencias e interacciones diversas, inimaginables formando una amalgama de implicaciones, de relaciones. Los circuitos conforman un entramado de ida y vuelta entre lo neutral, local, regional y global sea especializado o no.

La complejidad es una urgencia por componer un collage de la universalidad fragmentada, un desafío al pensamiento (no una nueva teoría ni un método) y en tal sentido evita el anclaje, la rigidez del pensamiento. Es una nueva forma de existencia humanizadora desde la creación. La complejidad sigue la huella a la historia del pensamiento en razón al movimiento del mundo, lo que lo sitúa en el tiempo, en el momento, en el devenir, en el curso de la historia, la fuerza de la historia que marca el desarrollo de la humanidad. Es infrahistórica por cuanto se sitúa en la temporalidad, en la especificidad y en la potencialidad presente.

Desde la complejidad, el desarrollo, la localidad, la sociedad, la educación y la cultura son problemas complejos, configuran un estado del mundo hoy a partir de la significación de lo humano existencial, temporo/espacial, pensamiento/conocimiento, decisión/acción/actuación.

La organización del conocimiento sitúa en la cima de la meseta creadora, poiesica, en la cual el pensamiento y el lenguaje devienen obra de conocimiento, obra de arte, originalidad. La creación requiere de un lugar especial, no se da en todas partes, surge un lugar especial, es posible desde la sensibilidad, la expresión de los sentidos, la pulsión por la forma, lo nuevo y la exposición.

La creación deviene de los estados internos, que son múltiples, son una gama extraordinaria de matices, de imaginarios. Es singular, única, es el arte del ritmo propio e inter/subjetivo, la pasión por crear algo nuevo, por volar y darle nuevo sentido o sustancia al arte ya existente.

La imaginación, la inspiración, lo que íntimamente nos posee o poseemos se expresa en símbolo, en imágenes. Es el pensamiento hecho símbolo, materializado en imagen, referido a nuevas realidades, nueva historia que se habla, se escribe, se esculpe, es el tesoro íntimo del ser dibujado en palabras, el devenir que se vuelve un acto de habla y se expresa en obra, se torna arte.

TRAYECTO HOLOGRAMÁTICO: HABITANCIA
DE TERRITORIOS COMO FORMAS
DE ORGANIZACIÓN GNOSEOLÓGICA



TEXTOS ACOMPAÑANTES E INSPIRADORES

TEXTOS ACOMPAÑANTES E INSPIRADORES

CASTORIADIS, Cornelius. La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1. Barcelona, España: Editores Tusquets. 1983. Editada nuevamente en Argentina. Buenos Aires : Artes gráficas del Sur. 2003.

_____. Cornelius. Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Buenos Aires : Eudeba-Universidad de Buenos Aires. 1998. p. 268.

FOUCAULT, Michel. Arqueología del saber. México: Siglo XXI. 1970.

GONZÁLEZ, Federico y ARIAS Julian. Posibilidades de recomposición del sujeto desde la racionalidad compleja. Campo de Conocimiento Educación y Desarrollo Local. Documento de investigación del Campo, Grupo III. Manizales, 2003-2004. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.

MAFFESOLI, Michel. Elogio a la razón sensible. Barcelona, Buenos Aires, México : Editorial Paidós. 1997.

MORÍN, Edgar. Método III, Conocimiento de Conocimiento. Madrid : Ediciones Cátedra. 1999.

_____. El cine o el hombre imaginario. Barcelona, Buenos Aires y México : Editorial Paidós.

PATIÑO GARCÍA, Hna. Ana Beatriz. La Formación Humana en Perspectiva de la Educación Superior. Obra de investigación (Magíster en Educación). Manizales, 2003. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.

SERRES, Michel. Atlas. Madrid : Ediciones Cátedra. 1995.

VALLEJO G., Nelson. Pensador de la Complejidad. Memorias Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. En: PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE PENSAMIENTO COMPLEJO. (CRES Centro). Memorias Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Tomo I. Bogotá : Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES. 2001.

CAPITULO III
PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO
Luis Hernando Amador Pineda
Gustavo Arias Arteaga



SANZIO, Rafael (o Santi) de Urbino 1483-1520.

LA ACADEMIA GRIEGA*

El pintor: Su precoz y genial humanidad

Rafael Sanzio (o Santi) de Urbino (1483-1520), nació en Urbino y su primera formación la adquirió de su padre Giovanni Santi. Fue un pintor renacentista italiano considerado como uno de los más grandes e influyentes artistas de todos los tiempos; influenciado por sus contemporáneos Leonardo Da Vinci y Miguel Ángel, se aprecia en él el gran desarrollo de la perspectiva, la claridad de formas y el equilibrio compositivo. También son características de su obra, las formas redondas y suaves, el delicado sombreado, los rostros al natural y el manejo del claroscuro, así como su peculiar interpretación de la anatomía y las actitudes dramáticas.

En 1504 Rafael se trasladó a Roma, requerido por el papa Julio II, quien le encarga la decoración mural de cuatro pequeñas *stanze* (habitaciones) en el palacio de la Ciudad del Vaticano. Rafael pinta varios frescos en la Stanza della Segnatura (1509-1511), consistentes en las alegorías de la Teología, la Filosofía, la Poesía y la Justicia, respondiendo a un programa iconográfico elaborado e intelectualizado por el genio del artista.

"La Escuela de Atenas", está situada debajo de la Filosofía, representa un espacio arquitectónico abierto donde Platón, Aristóteles y otros filósofos y eruditos griegos discuten y argumentan. Tras la muerte del papa Julio II en 1513 y el ascenso de León X, aumentan las responsabilidades de Rafael. Es nombrado maestro mayor de la basílica de San Pedro en 1514, y un año más tarde se le pone al frente de la dirección de todas las excavaciones arqueológicas en Roma y sus alrededores. El pintor murió en Roma en el año 1520, cuando sólo contaba con 37 años.

La escuela de atenas: Un drama del pensamiento griego

Es uno de los frescos que Rafael Sanzio pintó para decorar las estancias del Vaticano (1510-1511). Esta obra marca la madurez artística alcanzada durante sus años en Roma (1508-1520). Este fresco está considerado como una obra maestra de la perspectiva y de la expresión de los ideales artísticos del Renacimiento, especialmente en lo alusivo a la belleza y a la expresión de emociones a través de la corporeidad; constituyéndose Rafael como un artista capaz del sentido extraordinario de las proporciones y de la armonía. "La Escuela de Atenas" es un homenaje a la tragedia intelectual de los griegos de la antigüedad.

Estos sabios de la antigüedad aparecen reunidos bajo las majestuosas bóvedas de un grandioso edificio idéntico al que el arquitecto Bramante (1444-1514, también de Urbino) imaginaba, precisamente en esta época como basílica de San Pedro. Es curioso observar que el artista no eligió un escenario griego, ni uno de acento romano; prefirió pintar la escena griega en el ambiente religioso de la catolicidad, en San Pedro, con ello, en esta *stanza* en el Vaticano, la iglesia ofrece suprema protección a la filosofía natural:

Este mural gigantesco es un monumento pictórico que celebra la "investigación racional de la verdad". En el centro están Platón y Aristóteles: el uno más viejo, el maestro, con el volumen del *Timeo o de la Naturaleza*, pareciendo decir hacia el final del diálogo: "...sea

* ARIAS ARTEAGA, Gustavo. *La academia Griega. Documento Seminario Figuras Pedagógicas y Atmosferas de Pensamiento. Grupos III y IV. Manizales, 2004. Universidad Católica de Manizales, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación. Se transcribe la interpretación, a manera de gran epigrafe del capítulo.*

ésta el fin de nuestro discurso acerca del universo. Así fue formado este mundo que comprende a los mortales e inmortales y que está poblado por ellos; animal visible en el que se encierran todos los animales visibles;...” y, claro, señalando a lo alto, al “cielo” de las ideas, es la expresión misma del idealismo filosófico, en donde las ideas son el verdadero ser de todas las cosas subsistentes, la razón o fondo óptico que permite superar el “mito de la caverna” y tener la visión de la verdadera estructura del mundo como condición previa de la recta política, educación y moralidad. Y el otro, el discípulo, de arrogante figura, se cubre con un manto azul y tiene apoyado sobre su pierna el tomo de la *Ética*, es la *Ética* a Nicómaco que parece recordar junto a su amigo-maestro las profundas reflexiones en la *Ética* sobre la amistad, que no es más que “mutua benevolencia”; claro está también señalando con su mano derecha, pero hacia el piso, en la significación de que la naturaleza, es decir el inmenso reino de todas las cosas está “aquí”, entre la materia informe y la forma pura, “aquí”, donde discurren lógicas de juicios y silogismos, de formas y materias, de actos y potencias.

Los elementos más personales de este genio pintor, como son su seguro instinto de forma, su alegre cromatismo y la iluminación llena de dramatismo, se conjugan en los diferentes grupos de este fresco, repletos de vitalidad humano-cognitiva que rodean a las cimeras figuras ya relacionadas. A la derecha de Platón (izquierda en la obra), el inmenso Sócrates rodeado de sus discípulos. Esta cabeza de Sócrates ha sido copiada de una gema antigua que se guarda aún en Florencia. Este es Sócrates, el más poderoso fenómeno educativo en la historia de occidente, como lo expresara W. JAEGER, en la Paideia, se encuentra el maestro marcando con los dedos silogismos ante un grupo de jóvenes, entre los que se distinguen Alcibiades y Jenofonte, los acompaña, quizás Alejandro Magno, con casco y armado; recuerda la escena, el peculiar hechizo que ejerció Sócrates sobre la flor de la juventud ateniense. Ahí está Sócrates el maestro *partero* procurando por el conocimiento más importante de todos, el de sí mismo.

Al lado del grupo inferior al anterior, se encuentra Epicuro, coronado de pámpanos, razonando sobre el átomo de Demócrito en la escuela “Los filósofos del jardín”, haciendo ostentación del “placer”. En el centro de este grupo está Pitágoras. Escribe números sobre un grueso volumen, mientras un joven discípulo le ayuda sosteniendo ante él una tabla; el aristócrata pensador no busca las causas primeras del mundo en lo material, sino en lo puramente formal, en los números. Le sigue, en el mismo plano, hacia la derecha Heráclito de Éfeso (de barbas), presocrático como el anterior, pensativo y escribiendo seguramente “Sobre la Naturaleza”, en términos de fuego, dialéctica, orden cósmico.

A la derecha de la obra se distingue en el grupo inferior el filósofo Euclides; explicando algo, marca con un compás una figura, es el matemático de Alejandría, autor de los célebres *Elementos*, que fueron, hasta el siglo XVIII, libro de texto de matemáticas. Terminando este grupo está Ptolomeo. Claudio Ptolomeo el astrónomo griego nacido en Egipto lleva una esfera celeste en la mano, simbolizando a la tierra como el centro del mundo, doctrina defendida en la “Composición matemática” y en su “Geografía” y superada más tarde por Copérnico. Y en el extremo de este grupo dos artistas se retrataron: El artista pintor Antonio Bazzi, más conocido por su apodo el Sodoma (derecha), contemporáneo de Rafael y el mismo Rafael (izquierda), fijando la mirada en el pincel maestro y asistiendo, como observadores desde ese discreto rincón, al festín del conocimiento.

Diógenes, la figura tendida sobre las gradas parte por mitad la decoración. Esta figura griega, el más popular de los cínicos, excéntrico despreciador de todas las formas de vida normal, fue apodado “Sócrates loco” que es lo que parecen decir los personajes (túnicas

blanca y lila) al verlo tirado en el suelo, como entregado a la desvergüenza cínica, en la ejecución sin reparo de las necesidades humanas con toda publicidad.

Si el centro didáctico del fresco son los gestos de Platón y Aristóteles, el centro artístico es el fondo. Como ya se observó, aquella arquitectura no es de las antiguas Grecia y Roma, es la del amigo de Rafael, Bramante. Resulta admirable la amplitud de este espacio en el que respiran los filósofos griegos. Esta grandeza espacial expresa la admiración de Rafael por los héroes de la cultura antigua. La composición está admirablemente dispuesta, y, sin embargo, en medio de aquel cuadro del trabajoso pensamiento humano no hay verdadera paz: Las figuras se revuelven como inquiriendo y buscando en todos los sentidos; sólo el viejo Platón afecta majestuosa calma; es el drama del pensamiento griego, donde se mezclan trágicamente hombres antiguos y modernos en un escenario que los recoge de manera universal.

LA CUESTIÓN DE LA PEDAGOGÍA

"... así que cada escuela pública sea:

- I. Un *lugar de salud*, donde todos sean enseñados a vivir y a tener salud. (vida)
- II. Una *palestra*, donde todos se habitúen a ejercitarse en una agilidad y un vigor que les será útil para toda la vida. (vigor)
- III. Un *lucernario*, donde el entendimiento de todos sea iluminado con la luz de las ciencias. (ciencia)
- IV. Un *lugar de oratoria*, donde vayan aprendiendo el uso de las lenguas y de la palabra. (palabra)
- V. Un *laboratorio*, donde a nadie se permita estar en la escuela (y en consecuencia en la vida) como las cigarras en los prados, perdiendo el tiempo en cantinelas ociosas, sino como las hormigas en sus hormigueros, siempre laboriosa. (laboriosidad)
- VI. Una *oficina pública de virtudes*, donde todos se ejerciten en todas las virtudes. (virtud)
- VII. Un *ensayo de ciudadanía*, donde todos aprendan unas veces a obedecer y otras a mandar (como en un estado en miniatura) para que así se acostumbres desde niños, a ejercitarse en el mando sobre las cosas, sobre sí mismos y sobre los otros (además porque puede ser que a algunos de ellos, algún día les corresponda mandar a otros. (ciudadanía)
- VIII. Una *imagen de la iglesia*, donde todos aprendan, del párroco o del director espiritual, con conocimiento de Dios, a prestar culto a la divinidad, debiendo aprender catecismo, no solamente los domingos, sino todos los días con pequeñas pláticas (acomodadas a cada edad) con exhortaciones variadas y llenas de consuelo espiritual. (espiritualidad)".⁴⁰

El asunto de la Pedagogía se asume como una andadura histórica en reflexión contemporánea, que permite clarificar y determinar su objeto en relación con la realidad y los territorios educativos para la formación de los sujetos presentes en condiciones de civilidad y socialidad. A la

⁴⁰ COMENJO, Juan Amós. *La Pampedia (Educación Universal)*. Traducción Federico Gómez R. De Castro. U.N.E.D. Capítulo V. Numeral 15. Madrid. 1992. p 111-112.

manera de Comenio, nos preocupa el asunto de lo pedagógico desde la integralidad y desde todas las acciones previsibles para el hombre.

Abordar el concepto de Pedagogía implica comprender las relaciones del hombre con la sociedad, la cultura y la educación. La Pedagogía problematiza por las múltiples formas como los sujetos entran, participan, componen y desintegran una cultura.

En este proceso la Pedagogía se concreta como el espacio donde la cultura puede ser impuesta o por el contrario puesta en cuestión, es decir, la Pedagogía es el espacio donde la cultura se transgrede porque problematiza los aspectos que nunca se ponen en cuestión, como los ideales de una cultura que orientan al sujeto en ¿qué hacer con la vida?. Por lo tanto, juega un papel fundante, dado que interactúa en respuesta a la complejidad del fenómeno educativo y a las demandas de quienes se forman, en relación con la historicidad social, económica, política y científica.

Estas demandas articulan procesos de construcción de conocimiento con adecuación, renovación y organización de prácticas educativas en presente. La educación como un proceso permanente de carácter social y personal, relieves en sí misma un carácter complejo determinado por múltiples factores que desbordan las comprensiones de la formación y requiere el fortalecimiento constante de lo humano.

Para Herbart, el pensador clásico, "...el concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno. El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Experiencialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre"⁴¹.

La Pedagogía connota el asunto de la formación humana, considerando como premisa básica el carácter educable de lo humano, que en los tiempos de hoy demanda cambios fundamentales en los estilos de vida para los cuales el papel de la Educación y de la Pedagogía es preponderante; nos encontramos, además, en un debate modernidad -

⁴¹ HERBART. *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Traducción Lorenzo Luzuriaga. Colección Clásicos "Ciencia y Educación". Numeral 1. Ediciones de la lectura. s.f. p. 9.

postmodernidad – contemporaneidad y tenemos distintas concepciones, apreciaciones y puntos de vista en torno a lo formativo, por ello, nos movilizamos en el horizonte de la captura del presente potencial con el objeto de afrontar lo pedagógico en posibilidad de composición – recomposición desde la racionalidad abierta, crítica y compleja para fundamentar los procesos de transformación y de relación en tiempos presentes, potenciales y advenientes, en los cuales se reconozca la relación inteligente de los sujetos implicados con la condición de humanidad y con el acontecimiento de la formación.

Desde esta mirada, la Pedagogía, dado su carácter teórico, orienta en las maneras de entender lo educativo en general ya que “consiste no en actos, sino en teorías. Esas teorías son formas de concebir la educación, en ningún caso maneras de llevarla a cabo. A veces, incluso, se diferencian de las prácticas en uso hasta el extremo de entrar en franca oposición con ellas. La Pedagogía de Rabelais, la de Rousseau, o la de Pestalozzi, están en oposición con la educación impartida en sus respectivas épocas. De donde se desprende que la educación no es más que la materia de la pedagogía. Ésta última estriba en una determinada forma de pensar respecto a los elementos de la educación”⁴².

Uno de los sujetos implicados en este proceso educativo es el docente, como actor del mismo en la formación humana, por lo cual emergen asuntos relevantes: conocimiento, actitud, aptitud y pensamiento; esto permite pensar en una propuesta que responda, desde la Pedagogía, a la formación de sujetos con ideas organizadas y elementos axiológicos para la composición de una práctica social y democrática; en la cual se conciba la acción del docente desde los diversos saberes: Aquellos que son objeto de enseñanza, los que son propios de la condición de la enseñanza y los que determinan y enmarcan el proyecto de vida del maestro.

En este sentido ya Vives nos dice que “Deben los maestros no sólo saber mucho para poder enseñar bien, sino tener la aptitud y habilidad necesarias; ser de costumbres puras, y su principal cuidado el de no decir ni hacer cosa que traiga mal ejemplo a los oyentes o los induzca a imitar lo que carezca de justificación... Además de hábitos virtuosos, debe estar dotado de prudencia y del carácter especial adecuado a la ciencia que profesa y a la condición de sus alumnos, de suerte que pueda mejor enseñar y ellos aprender. Así no debe ser colérico el maestro de

H. P

⁴² DURKHEIM, Émile. *Educación y sociología*. Barcelona : Ediciones Península. 2003. p 87-88.

gramática ni testarudo el médico, que se niegue a dejarse convencer de otro más experto, ni arrogante el profesor de moral, o notoriamente vicioso. Aquella virtud de la prudencia, moderadora de la vida entera, posee la más poderosa fuerza, ya para comunicar bien las ciencias y corregir los defectos, ya también para reprender y castigar cuando es preciso y en el grado que lo sea... Ha de ser todo maestro persona "buena" y "amante de las letras";... Sentirá afecto paternal hacia sus discípulos...⁴³

Así mismo, la condición humana del maestro no puede estar exenta de lo que universalmente se considera como amor, filiación a la misión de incidir en las vidas de los demás, ya sea a la manera del jardinero, del artesano, del actor, del hombre cotidiano, dependiendo de la metáfora que acerca de la formación se privilegie, para enmarcar los procesos educativos y pedagógicos en función del que aprende y se transforma. Para el mismo autor recién convocado, "el amor del maestro será como el de verdadero padre, pues no engendra más en el hombre el autor del cuerpo que el del alma; por lo mismo, tanto más verdadera paternidad es la del preceptor cuanto mayor es pertenencia del hombre lo espiritual que lo físico, pues no lo somos por el cuerpo que tenemos en común con los animales, sino por el alma semejante con los ángeles y con el mismo Dios. Ya declaraba Alejandro de Macedonia que debía más a Aristóteles que a Filipo: "de éste procedía su cuerpo, de aquél el alma"... Ahora que ese amor paternal no ha de ser ciego, sino vidente, y con perspicacia para observar lo que deba confirmarse, cambiar o corregirse en los discípulos".⁴⁴

Desde la dialogicidad de estos asuntos surgen movilidades y organizaciones gnoseológicas del conocimiento en el sujeto, lo cual se relaciona íntimamente con el desarrollo de la aptitud, argumentado desde Morin cuando plantea "Un pensamiento que vincule se abre hacia el contexto de los contextos, el contexto planetario"⁴⁵. Como formación de ser en humanidad desde la contemporaneidad sería pensar en una educación Inter-trans- multi-disciplinar, que posibilite al sujeto educable pensarse a sí mismo.

⁴³ VIVES, Juan Luis. *Tratado de la enseñanza. Traducción José Ontañón. La Lectura. Colección Ciencia y Educación. Clásicos. Madrid. (191-1?). Libro Segundo. Capítulo I. p. 41-42.*

⁴⁴ *Ibid.*, p. 69.

⁴⁵ MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta, Ediciones Nueva Visión. Primera edición. Buenos Aires. 2002. p. 27.*

Este proceso complejo y multidimensional conduce a distintas perspectivas alrededor de asuntos como la formación humana desde una reforma del pensamiento y como desafío de humanidad, la formación humana como objeto de conocimiento de la Pedagogía, el pensamiento pedagógico frente al pensamiento y saberes de la Pedagogía y, la estética.

En esta condición, la sociedad actual con su ingreso en, la llamada por tantos, *Postmodernidad*, vuelve en cierta manera al carácter existencialista y practica una educación –*educación postmoderna*– que traduce en buena parte las posturas existencialistas en una realidad escolar.

El momento actual, se desinteresa de lo nuevo y del progreso –*idolatría* que definía la Modernidad–, y se refugia en el eclecticismo. El nihilismo lo acecha todo. Reniega de la historia con sentido. Ya no hay discursos que legitimen la verdad, la bondad y la belleza. No existe el futuro entusiasmante; no contamos con Mesías alguno.

El presente, en el mundo occidental, satisface lo suficiente como para prescindir de todos los grandes porvenires. Nada parece merecer la pena de que uno se sacrifique por ello. Han muerto las grandes empresas colectivas; lo interesante es estimular los sentidos para no aburrirse del todo.

En este tiempo se ha perdido la unidad social y en cierta forma, la existencia de una historia universal; sólo quedan pequeñas historias, algunas de ellas mal contadas. Prima el desencanto de la razón, por aquella promesa incumplida de lo moderno. Se pierden los fundamentos y surge la incredulidad ante los grandes retos de la humanidad. Se disuelve el sentido de la historia y emerge la estetización general de la vida.

En este marco emerge la pedagogía con el talante personalista para hacerle frente a las necesidades de humanización del momento contemporáneo. Un saber que reconoce que la persona humana se halla implantada en la biología y también en la historia social, a fin de “realizarse”. Por ello el ser humano está llamado a trascender sin desmayo, apuntando siempre a un allende que le proporcione sentido. Cuando se reconoce como persona, se desvive *para ser*. En la entraña del ser persona, se descubre en una libertad situada.

Persona es un modo singularísimo de tener naturaleza y mi ser persona es un devenir, a la manera de los griegos antiguos, *un hacerse*, que cuenta de modo inesquivable, para poder subsistir biográficamente, con aquello que al modo de ser originariamente un quien, me viene. Así, al hombre singular le compete el bello gerundio del "ando", del ser humano siempre en potencia de ser *educando*.

Mas, no es desde los discursos analíticos y científicos como nos acercamos a la noción de la persona que somos; tal noción, es posible, en cambio, desde un tratamiento dialógico, repleto de relaciones por doquier que permita la búsqueda incesante de perspectivas acontecimentales desde los nichos naturales de nuestros desarrollos: la familia y el entorno de abuelos, padres, hijos, esposos, hermanos y familiares; la escuela y el encuentro con nuestros pares y maestros; la actividad laboral y la realización en las profesiones, oficios, artes.

De ahí que la preocupación de los pedagogos de todos los tiempos sea la de la educación para la perfectibilidad, en el sentido también del acontecimiento de lo que significa en humanidad educarse con el otro. "¿No, será un sueño la idea de la educación elemental, será verdaderamente un objetivo realizable? ... la naturaleza humana está en completa oposición a la realización entera y general de esta gran idea. Todo nuestro saber y nuestro poder es imperfecto y queda imperfecto hasta el fin de los días; cada avance en nuestro saber y poder, y aun en nuestro querer, es eternamente un estado de imperfección; ya que en el mismo hombre ventajosamente progresivo se van presentando sucesivos obstáculos a medida que se acerca a la *perfección*. Tenemos que reconocer que es imposible pensar en un método educativo-instructivo suficiente para desarrollar en su totalidad la idea de la educación elemental. Por más que se sienten sus principios con la mayor claridad, por más que se simplifiquen sus medios al máximo, por más que se haga viva y precisa su visión interna, no es posible ninguna equivalencia externa, en sus medios de realización. Cada individuo hace variar estos medios según las características de su individualidad, produciéndose en desarmonía con las demás individualidades. Uno encuentra la fuerza de la realización de la idea en el corazón y sigue los nobles impulsos de su amor, otro reconoce esta fuerza en la sobrecarga intelectual de su individualidad y busca el camino de la consecución de su objetivo en la claridad y precisión de conceptos. Todavía otro traza su camino a través de una zona predominante de la potencialidad artística y profesional.

Existen genios del corazón, genios de espíritu y genios del arte". ⁴⁶Aquí Pestalozzi; reconoce el carácter inacabo del ser humano y la individualidad que la educación tiene que reconocer en lo acontecimiento de lo humano:

Por ello, la pedagogía, indaga por el sello de la potenciación de lo humano; a inspirar al hombre en una *gesta* por ganar en humanidad y por potenciar sus desarrollos de sujeto educable.

La formación como acontecimiento, emerge de la reforma del pensamiento donde la educación surge de la presencia del otro, del encuentro de saberes e intereses que se instauran por acogida y acompañamiento; donde el educar es una actividad que trabaja sobre la cultura y permite comprender la condición de lo humano y favorece un modo de pensar abierto y libre. Así la Pedagogía como pensamiento del educar permite pensar la incertidumbre, el caos, las certezas y nos aventura a explorar nuevos modos de entender y comprender la condición humana, es decir, permite evidenciar un sujeto en subjetivación, en donde se implica la inestabilidad, la des - institucionalización, la desorganización, la crisis, la fe, el descubrimiento, la afirmación de un ideal desde su accionar en los distintos territorios educativos.

El concepto de territorio y sus andaduras forman la columna vertebral del acercamiento de lo gnoseológico con lo ciudadano, lo educativo y lo político, configurando un sujeto en condición de humanidad expandida, con pensamiento que liga el logos con el mitos, el arte, la existencia y la potencia.

En la desterritorialización (lugar o no lugar). El implicado se constituye, metamorfosea y potencia para relacionar vecindad y extrañeza. En nuevos escenarios transita el hombre de hoy, ser de permanencias, itinerarios e itinerancias, marcando territorios poéticos (desterritorializados) o sigue las huellas indelebles de la historia en territorios antipoiéticos.

Viajeros transeúntes que transfiguran los territorios educativos, escenarios compartidos con otros, en lugares y no lugares, suscitando lecturas diversas, obras dramáticas en las cuales se danza y vive el ritual

⁴⁶ PESTALOZZI, Juan Enrique. *Canto del Cisne*. Traducción José Mallart.. Segunda Edición. México : Porrúa. 1966. p. 17 y 18.

del encuentro, en el cual se inspiran para tocar una sinfonía con cuerpo, cerebro y espíritu. Allí se comparten voluntades, deseos, seducciones en torno a saberes e interpretaciones, lecturas, creaciones de mundos posibles. Son territorios para potenciar desde relaciones ecosóficas, vinculadoras de arte, ciencia y pensamiento la humanidad en expansión, historicidad y socialidad.

Kant, desde su tiempo, percibió esta necesidad de lo educativo y expresó en su obra "La pedagogía": "El hombre tiene necesidad de cuidados y de educación. La educación comprende la disciplina y la instrucción.* Ningún animal, que se sepa, necesita de ésta; ninguno de ellos aprende nada de los viejos, excepto los pájaros, que aprenden su canto. Aquellos instruyen a los jóvenes, y es delicioso verlos, como en una escuela, cantar con todas sus fuerzas delante de los pequeños, y a éstos afanándose en sacar el mismo sonido de sus gargantas... Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser. Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados. De aquí, que la falta de disciplina y de instrucción de algunos, les hace también, a su vez, ser malos educadores de sus alumnos. Si un ser de una especie superior recibiera algún día nuestra educación, veríamos entonces lo que el hombre pudiera llegar a ser"⁴⁷

En el tiempo tierra este sujeto en humanidad expandida, se hace pensable en una configuración de nuevos territorios, en posibilidad de ser sujeto pensante e itinerante con nuevas formas de asumir la interrelación en un mundo universo que posibilite circuitos relacionales consigo mismo, con el otro y con los otros; y a la vez es un sujeto movilizado en territorios en el pensamiento, en la indagación, en la reflexión, en la investigación, en el devenir de lo estético, lo sensible, el arte, en el reconocimiento de lo cerebro-espíritu-corpóreo de lo humano de lo humano. Es un sujeto que se mueve en contextos donde es vital el incorporar al OTRO en términos de vecindad y visitancia.

El problema está en ser capaz de fundar la visitancia (visitar sin ser invitado). La concepción del sujeto desde los espacios educativos funda situaciones de individuación donde el "OTRO" (territorio sólido y poroso) no se configura, ni se le da la pertinencia que le corresponde. La Pedagogía vincula todos estos aspectos en función de ganar en

⁴⁷ KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Traducción Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascal. Ediciones Akal. 3ª Edición. 2003. p. 31. Más adelante a la instrucción la llama "cultura". Nota nuestra.

humanidad, superando el carácter instrumental que las escuelas de formación le han impregnado para reconocer de manera privilegiada el carácter estético que la labor de formar tiene de manera irreductible, que a la manera de Kant es reconocida en el arte. "La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin; todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino... Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. -La Naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto.- Tanto el origen como el proceso de este arte es: o bien *mecánico*, sin plan, sujeto a las circunstancias dadas, o *razonado*. El arte de la educación, se origina mecánicamente en las ocasiones variables donde aprendemos si algo es útil o perjudicial al hombre. Todo arte de la educación que procede sólo mecánicamente, ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundarse. El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino"⁴⁸

Abordar la Formación como un proceso de transformación del sujeto nos invita a generar posibilidades en y para la diferencia, la individuación, es decir, que se vivan procesos de cambio en donde el sujeto es un actor que tiene "pensamiento", por lo tanto hay que potenciar su presente para que tenga oportunidad de actuar frente a las circunstancias, que sea capaz de comprometerse y transformar su mundo, en otras palabras que sea un sujeto con sentido de futuro.

Este sujeto en individuación, es decir, que da sentido a su existencia, siempre deja huella; como afirma Hugo Zemelman, pasa por la necesidad de ser pensador. Un sujeto con esta característica puede llegar a ser un formador de formadores. Desde la contemporaneidad, emerge como posibilidad de pensar en una formación en conocimiento que de apertura a la inter- trans-multidisciplinarietà de manera que la cohesión de los conocimientos entre ellas genere espacios de interconexión, nodos relacionales, circuitos relacionales entre lo gnoseológico, lo eco-bio-socio, psico, antropológico del sujeto educable en condición de humanidad expandida.

⁴⁸ KANT, *Ibid.*, p. 34 y 35.

Es formar en conocimiento, donde todos, en todas las cosas y totalmente, no pueden verse aislados, es un eje bucléico en constante crecimiento, expansión, abierto y complejo. Ya Comenio, hace varios siglos nos advertía de la urgencia por formar al hombre en todo cuando afirmaba que "... tenemos que demostrar que la educación del género humano debe enfocarse de modo que no sólo pudieran ser educados todos los hombres y en *todas las cosas*, sino también *totalmente*. ¿Qué significa ser educado totalmente? Significa no educarse sólo en la apariencia sino en la verdad con utilidad cierta y segura para esta vida y para la vida futura. Para que nadie a quien se forme en la sabiduría, en la elocuencia, en las artes, en las buenas costumbres, en la piedad, termine siendo un sabiendo en vez de ser un sabio, un charlatán en vez de un hombre capaz de hablar, un jactancioso de sus obras en vez de un eficaz creador de las mismas, una máscara de honradez en lugar de la honradez misma, un hipócrita en vez de un piadoso y santo en el espíritu y la verdad de Dios".⁴⁹

Si se tiene la oportunidad de devenir esta experiencia de subjetivación, que podríamos llamar "comeniana", salvadas todas las diferencias temporo-espaciales; igual se tiene la certeza de vivir una experiencia a través de las marcas de la historia que, la praxis educativa, a través de la formación, permitirá pasar de la historiografía (el hecho cumplido), por la Historialidad (las jurídicas de las disciplinas) para llegar a la historicidad (el proyecto de vida del ser humano) en donde la pedagogía de las "posibilidades" potencia al sujeto en todo su ser. Es este otro asunto de gran relevancia dado que la oportunidad de tránsitos en humanidad fundamenta al sujeto en una desubjetivación, es decir en el incursionamiento de una cultura de la complejidad, abierto a nuevas formas de pensamiento desde la racionalidad abierta y crítica.

Cambiar la mirada de las imágenes espectrales y fantasmagóricas de la realidad humana que han entrado en la tenuidad de las luces de la razón, es someter las formas de pensamiento desde la concepción ya no de sociedad, sino de socialidad, donde la preocupación principal sea el bien común y no el bien propio, socialidad vista como la conciencia íntima del otro, donde ya no se piense más en el yo.

Los gráficos 1 y 2 recogen el sentido de la formación, concibiendo la pedagogía como ese saber itinerante que tiene en aquélla su objeto, dentro de la mirada del sujeto educable. Ya hemos manifestado la

⁴⁹ COMENIO, *Ibid.*, p. 91.

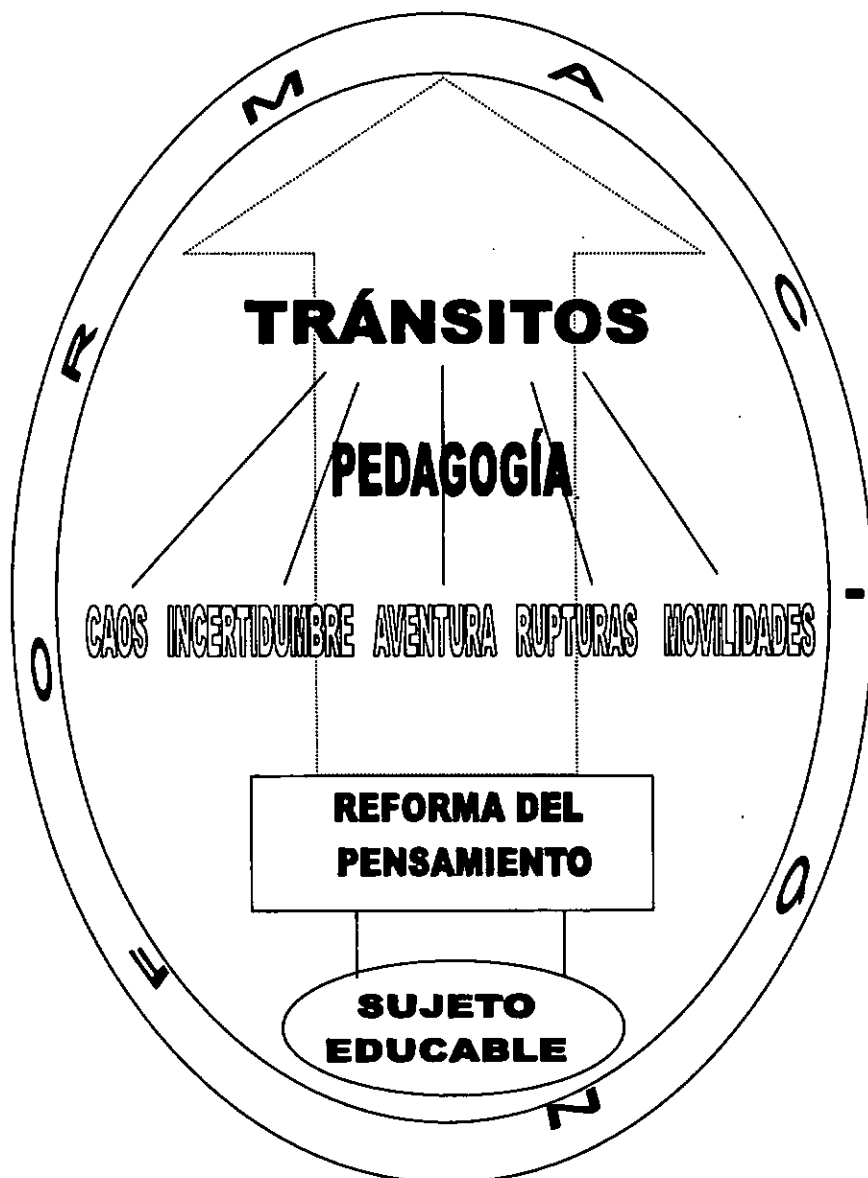
naturaleza humana que le pertenece a cualquier proceso educativo, condición reconocida por todos los pensadores; ya se trate de hacer el acento en los influjos externos –*educare*– o en las potencialidades desde adentro –*edúcere*– o en la inter-relación de factores endógenos y exógenos que permiten que los seres humanos puedan ser “educados”. La pedagogía como campo de saber de la educación se ocupa de dilucidar los componentes formativos que están a la base de los procesos perfectibles de lo humano, desde dos condiciones esenciales: la *educabilidad* y la *enseñabilidad*, ambos “atributos”, el primero de los seres humanos y el segundo de las disciplinas y saberes que son aprendidos.

La educabilidad puede concebirse como el atributo que evidencia en los seres humanos su carácter educandó y, que por naturaleza existen en ellos una serie de “potencias” que hacen viable los procesos formativos, por lo tanto, le corresponde a la educación de manera intencionada descubrir tales posibilidades, favorecerlas y desarrollarlas.

La enseñabilidad, por su parte, puede concebirse como el atributo que evidencia que las disciplinas y saberes, en su devenir histórico han construido una “matriz epistémica” un estatuto que las hacen diferentes o relacionadas entre sí, evidenciando: formas de argumentación, métodos, objetos de estudio, fenómenos, leyes, principios que le son propios y que al develarlos permiten que determinada disciplina o saber sea “comunicable”, enseñable e incida en los procesos de transformación de las personas.

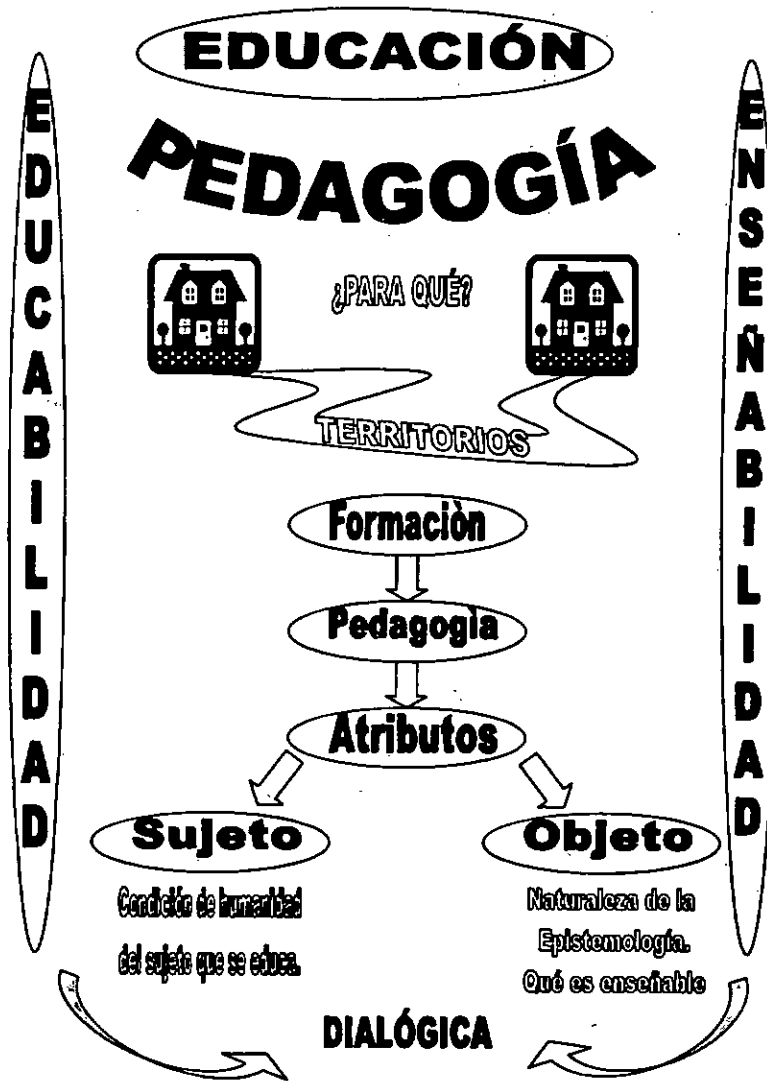
La enseñabilidad y la educabilidad son *códigos* propios de la pedagogía, ambos contribuyen a la formación porque atienden, por un lado, a la naturaleza educanda del sujeto y por el otro, a las condiciones que hacen viable que un saber se pueda comunicar o enseñar. De esta relación entre educabilidad y enseñabilidad, entre sujeto y objeto, surge el plano resolutivo de la didáctica, que desde lo teórico, plantea las maneras de intimar con la ciencia a enseñar, transformando la típica relación epistémica de sujeto-objeto en una relación sujeto-sujeto.

Gráfico 1: Formación.



Fuente: Colectivo de Investigación Campo Pedagogía y Currículo. 2004 Universidad Católica de Manizales. Maestría en Educación

Gráfico 2



Fuente: Colectivo de Investigación Campo Pedagogía y Currículo. 2004 Universidad Católica de Manizales. Maestría en Educación

La preocupación por la relación entre FORMACIÓN y PEDAGOGÍA son asuntos de vitalidad en la formación del docente, actor fundante en el

proceso de formación del estudiante. Esto es de importancia en una visión de educación en humanidad expandida, por lo que se hace urgente recorrer los tránsitos trasegados y vividos desde algunos clásicos de la pedagogía para establecer una relación en contemporaneidad desde una racionalidad abierta, crítica y compleja

Los aportes en la pedagogía y especialmente en el proceso de formación desde los clásicos se han dado como una condición reflexiva de lo humano, preocupación por el ser hombre, por su posibilidad de crecer, evolucionar y perfeccionarse para llegar a su mayor esplendor como imagen de Dios.

Como ya lo expresamos, Juan Amós Comenio plantea una *educación para todos, en todas las cosas y totalmente*, buscando una cultura universal para la formación desde la plenitud, la rectitud, la integridad y la perfección de la naturaleza humana, para que el hombre no se aparte del objetivo de felicidad.

Kant expone: "*La formación es aquello que debe continuar ininterrumpidamente*"⁵⁰, "*La formación presupone razonamientos*"⁵¹. Esta formación fue concebida como el proceso que se construye y vive desde la institucionalidad y que tiene como horizonte la perfección del género humano; además que se concibe como un proceso que tiene un punto de llegada, es una formación finalística.

Este pensamiento Kantiano amerita, en tiempos de hoy, otras reflexiones, dado que el hombre como ser humano es inacabado, pues no se tienen predeterminadas etapas, ni espacios que permitan visionar un ser perfectamente estructurado y consolidado. Se es humano, se es ético, profesional ayer, hoy y siempre, es decir, la construcción del hombre se alimenta y vivifica en el día a día y con las acciones que en humanidad y desde los aspectos sociales, políticos y culturales permitan hacer tránsitos. Aquí entran en juego los educadores como los responsables de posibilitar en el estudiante el conocimiento, orientado a través de la inter-trans-multidisciplinariedad, para que pueda tener los elementos necesarios que permitan que el sujeto crezca como un ciudadano que aporte al mejoramiento de la sociedad.

⁵⁰ KANT. *Pedagogía*. Akal editor. 1983. p. 103.

⁵¹ *Ibid.*, p. 105.

Continuando por el paso de la historialidad de la formación se trae a colación los planteamientos de Juan Enrique Pestalozzi, quien a propósito de lo anterior, no considera que la educación tuviera un carácter finalístico; su planteamiento se argumenta en que *"todo nuestro saber y nuestro poder es imperfecto y queda imperfecto hasta el fin de nuestros días"*⁵². He aquí un aporte más para el asunto de la formación contemplado desde la relación maternal del individuo cuando afirma que "... Un niño es un ser dotado con todas las facultades de la naturaleza humana, si bien ninguna de ellas ha alcanzado aún su desarrollo: es como un capullo no abierto todavía. Cuando el capullo hace eclosión se despliegan todas las hojas, sin que ninguna deje de hacerlo. Algo así debe ser el progreso de la educación. Ha de atenderse con idéntica solicitud a todas las capacidades de la naturaleza humana, pues sólo el cultivo simultáneo de todas ellas puede asegurar el éxito. Mas ¿cómo le será posible a la madre distinguir y aprender a dirigir las diversas facultades antes de que éstas aparezcan en un estado de desarrollo suficientemente avanzado, en el cual se haga evidente su existencia? Ciertamente no lo conseguirá ella por medio de los libros, sino mediante una auténtica observación".⁵³

En Herbart, como se expresó anteriormente, se postula la existencia de entidades simples de las cuales sólo se puede afirmar la existencia y multiplicidad. El fin de la Educación en Herbart está determinado por el cultivo de la virtud y de las ideas éticas sintetizados en libertad, plenitud o perfección, benevolencia, derecho y equidad; en realidad su último fin es la instrucción para la formación del carácter moral. Otro principio a exaltar es la disciplina como asunto fundante de la Formación; le dio especial atención al castigo físico como forma de corregir al sujeto que se educa, así lo expresa el pedagogo al afirmar que "...virtud es el nombre que conviene a la totalidad del fin pedagógico. Es la idea de libertad interior convertida en una persona en realidad permanente. De aquí se deduce, enseguida, un doble cuidado, ya que la libertad interior es una relación entre dos miembros: idea y voluntad, y es misión del educador llevar primero a realidad aisladamente cada uno de estos miembros, para que después se puedan unir en una relación permanente. Por idea se entiende inmediatamente el juicio estético (no moral aún) de la voluntad"

⁵² PESTALOZZI, *Op. Cit.*, p. 18.

⁵³ PESTALOZZI, *Cartas sobre educación infantil. Traducción José María Quintana Cabanas. Madrid: Tecnos. 2º edición. Carta III. 1996. p 9-10.*

⁵⁴ HERBART, *Numeral 8, Op. Cit.*, p. 13.

Hoy el docente asume su rol desde procesos de orden, desorden, interacción y organización, donde intervienen todo un conjunto de subsistemas interrelacionados, incursionando de esta manera en la reforma de su pensamiento, proyectado al pensamiento del estudiante, teniendo así capacidad inteligente para trasegar y trascender en su praxis educativa involucrando y relacionando la cultura humanística y científica.

La naturaleza del conocimiento en la relación PEDAGOGÍA - CURRÍCULUM, abre un horizonte de conocimiento sobre la formación del sujeto educable que permite nuevos giros de pensamiento, en tanto que posibilita el desarrollo humano y permite acceder a nuevas emergencias gnoseológicas, a pensar lo impensado, poner en duda las posibilidades de totalización, lo cual facilita la identificación de las desregulaciones en las formas de relación y los efectos que pueden tener los desfases, las temporalidades diferentes y las distintas remanencias.

En este sentido la educación es entendida como el encuentro con el otro, la construcción del *nosotros*, el privilegio de la dialogicidad, las actitudes adultas e inteligentes para comprender diferentes manifestaciones del ser humano. Estas relaciones con la pedagogía y el saber tiene un carácter epistemológico que a partir de la mediación de la didáctica, dinamizan el proceso.

En su Didáctica Magna Comenio en una bella analogía nos expresa esta relación cuando afirma "*la ciencia o noticia de las cosas no es sino el conocimiento interno de las mismas y debe reunir iguales requisitos que la especulación o visión externa; esto es, EL OJO, EL OBJETO Y LA LUZ. Dados los tres, necesariamente ha de realizarse la visión. El ojo en la visión interna es la mente o entendimiento; el objeto SON TODAS LAS COSAS colocadas dentro y fuera de nuestra mente, y la luz LA ATENCIÓN debida.* Y de igual modo que en la visión externa son necesarias algunas condiciones si los objetos han de ser vistos como es debido, así también aquí debe seguirse un método determinado mediante el cual se presenten las cosas al entendimiento de tal manera que con seguridad y prontitud se apodere de ellas. *Cuatro son, por tanto, las condiciones que se deben procurar en el adolescente que desea investigar los secretos de las ciencias:*

1. Que tenga limpios los ojos del entendimiento.
2. Que se le presenten los objetos.
3. Que preste atención; y

4. Que sepa deducir unas cosas de otras con el *debido método*; así conocerá todas las cosas con certeza y expedición”⁵⁵

La procura es para que la pedagogía recupere su identidad epistemológica y se convierta en potenciadora, generadora y mediadora en el proceso de formación a través de la creación de posibilidades que transformen el pensamiento en el sujeto desde una racionalidad abierta y crítica; coadyuvando así en la praxis pedagógica.

Abordar el contexto de las actuales prácticas docentes, necesariamente remite a profundizarnos en el proceso formativo del querer llegar a ser, por vocación, maestro. Las prácticas generalmente circulan sobre campos de actuación pedagógica como son los currículos, los programas y las organizaciones de conocimiento, que proveen de manera auspiciosa la demanda generada por una sociedad que necesita que la representen en términos de cultura, de la apropiación de sus símbolos e imaginarios educativos entre los cuales el docente ejerce el *doceo*, infunde las señas y maneras de entender y capturar el mundo de la vida.

Las preguntas sobre el saber docente y el saber pedagógico, se han visto siempre invitadas a expresar una teoría en hechos, lo cual, hace previsible que el asunto de la formación, sea manifestado desde los albores del conocimiento, que se transmite como una reacción en cadena para “formar” un efecto. Por lo tanto, alternar un ejercicio de deconstrucción, del saber por saber docente, induce a reflexionar críticamente sobre los alcances del pensamiento docente en tiempos presentes de la educación, es decir, deconstruir las racionalidades del saber específico, remite necesariamente a preguntarnos en el abismo como productor del orden, en la naturaleza del conocimiento de la pedagogía sobre el asunto de la formación, en la naturaleza del conocimiento en la relación pedagogía y currículo, en el asunto de lo humano en la formación, en el sujeto educable, en el implicado en su modo existencial y en el lenguaje pedagógico.

Es por esta razón, que nuevos fundamentos de la educación, no son el objetivo a lograr, en función de sostener desde las mismas teorías, una posibilidad de práctica educativa; más bien, lo que se pretende en la deconstrucción del saber pedagógico, asentando una lógica en la defundamentalización de las prácticas docentes, exentas de

⁵⁵ COMENIO, Juan Amós. *Didáctica Magna. Prólogo Gabriel de La Mora. Octava edición. Porrúa. México. 1998. Capítulo XX. Numerales 2 y 3. p 109.*

posibilidades pedagógicas, de reformas en el pensamiento, de la preocupación por el filosofar para la vida y por la necesidad de asociar eticidad en la coexistencia, para tomar de lo posible de las teorías una organización gnoseológica que precipite una teoría posible de la incertidumbre en emergencia de las condiciones de humanidad del proceso educativo.

No se trata, de intensificar la fuerza organizativa y unificadora de los sistemas teóricos, lo que se pretende es comprender la relación que se presenta en la formación como poiesis y la formación como praxis, el sentido de esta naturaleza, que se da en los planos de inmanencia de los sujetos, por lo que, el ejercicio de deconstrucción empezaría a debilitar los enunciados de la teoría tradicional como los provenientes de la psicología, la antropología, la sociología, la economía, entre otros, para proponer una lógica de la praxis que articule la enseñabilidad y la educabilidad, sin llegar a proponer marcos teóricos explicativos. De esta forma, las propuestas curriculares podrían organizarse como mediación de la cultura, como mediación lingüística, como mediación dialógica de los sujetos en el acontecimiento.

Kant, distingue en este proceso la pedagogía como una teoría que se encarga de dilucidar lo que más conviene a la formación del hombre, al afirmar: "La Pedagogía o teoría de la educación es o *física* o *práctica*. La educación *física* es aquella que el hombre tiene de común con los animales. O sea los cuidados. La educación *práctica* o *moral* es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente. (Se llama *práctico* a todo lo que tiene relación con la libertad). Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco. Así, pues, esta educación se compone: a) de la formación *escolástico-mecánica*, que se refiere a la habilidad; entonces es *didáctica* (instructor); b) de la formación *pragmática*, que se refiere a la prudencia (ayo); c) de la formación *moral*, que se refiere a la moralidad. El hombre necesita de la formación escolástica o instrucción para llegar a alcanzar todos sus fines. Le da un valor en cuanto a sí mismo como individuo. La educación por la prudencia le hace ciudadano, porque adquiere un valor público. Aprende con ella, tanto a dirigir la sociedad pública a sus propósitos como a adaptarse a ella. Finalmente, por la formación moral adquiere un valor en relación con toda la especie humana".⁵⁶

⁵⁶ KANT, *Op. Cit.*, p. 45.

Cabe resaltar, que el sujeto como sujeto en la potencia de la actividad, debe reconocerse en la subjetividad de la auto referencia y en la auto producción de sí mismo (autopoiesis), es decir, la intercomunicación con el semejante, con la otredad, con lo impensado, facilitaría el desarrollo de la actividad para procesos reales de enseñanza y educabilidad, orientados por la política del sujeto de pensarse a sí mismo como su proyecto (identidad con el yo).

Naturalmente, esta reflexión puede alimentarse de una racionalidad crítica y compleja, para abrirse camino sobre aquellos impedimentos que muchas veces no permiten dar el paso de las prácticas docentes a las prácticas pedagógicas. La interrelación cultura - estética - pedagogía procura en el sujeto posibilidades de imaginación, ensueño, fantasía, lúdica, arte, intuición, todas éstas, manifestaciones de la sensibilidad que se contemplan en la estética. Saber estético, que se necesita para llegar a una vida bella, que contemple la integralidad y la armonía basada en la diferencia y la diversidad. La dimensión estética implica la vida y en ella se encuentran el conocimiento sensitivo.

La pedagogía al hacerse partícipe en la dialogicidad con el otro, en la invitación al otro, en la familiaridad colegiada, en la formación; pone en firme lo estético desde sus condiciones de enseñabilidad y educabilidad, con la misión de descubrir los juicios estéticos ligados "La pedagogía en tanto formación, da sentido a las realizaciones desde las creaciones y es porosa a lo sensorial y cognitivo. Se sitúa para de-re-construir el ser humano en formación cuya "formación humana es la permanente construcción del ser de la persona, la manera particular de ser-sí-mismo. Y esta es una tarea de toda la vida que le corresponde a cada cual como agente de su propia existencia en lo que va configurado su ser". En tal sentido la temporo - espacialidad del mundo, regenera al ser humano continuamente desde la cultura y la estética, y le brinda la opción de trascender desde la poiesis⁵⁷.

⁵⁷ CHACÓN RAMÍREZ, Carlos Alberto. *Oscilaciones por el mundo de la vida: condiciones epistemológicas y pedagógicas para una hermenéutica ambiental. Obra de investigación (Magister en Educación). Tuluá, 2003. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.*

TRÁNSITOS E ITINERANCIAS DE LA RELACIÓN PEDAGOGÍA-CURRÍCULUM

Emprender un tránsito hacia la identidad pedagógica, en donde la acumulación enciclopédica ha prevalecido frente a condiciones de pensamiento en divergencia y en acceso a nuevas racionalidades, es asumir el papel de ciudadanos del mundo, sin arraigo y con identidad planetaria, en recorridos de lo cercano, en legado ancestral y en apertura a otras nociones de vínculo y de implicación.

El actuar nuestro es político en contexto de sociedad donde se combinan lógicas de dominación y fuerzas de civilidad. Nuestro campo entonces, está en un ir y venir constante que significa andar por las disciplinas, por las territorialidades y por la sensibilidad humana en una auto-eco-organización que signifique organización de mundo e inscripción en una organización viviente donde resignificar el habitar es un encuentro con la formación, en la captura del sentido humano en la tierra.

La andadura, es un permiso mental y actitudinal para una subjetividad creadora donde no cesa el empeño de construir un mundo, dar sentido a la idea de vivir, en unión – vivir juntos como condición necesaria de la potenciación del Ser. Es reconocer el curso histórico de postura fraccionada y de parcela conceptual hasta una visión en apertura, abierta y compleja en donde la incursión de humanidad es vivificante. Es el tránsito a la reforma del pensamiento que ha sido una ceguera antropocéntrica y en historicidad recurrente y cerrada y por lo tanto, ambigua.

Hoy, enfrentamos el reto de una aproximación compleja que permita entender en armonía disyunciones y separaciones, la distinción – conjunción y así dar apertura, permiso mental para entender el fogaje en vitalidad aprehensiva e interpretativa en relación bio-socio-cultural.

Este es un espacio de comprensión desde la integralidad de lo humano y los englobes conceptuales, con una movilidad de abordajes, de hermenéuticas y de construcción de pisos epistémicos en relación con lo humano y con la humanidad misma, evocando a Pestalozzi cuando en sus cartas le habla a la madre de lo vital que es reconocer al niño en su dimensión integral: "... Madre dichosa, tú te regocijas en los primeros esfuerzos que hace tu hijo, y lo cierto es que son encantadores; fíjate en ellos, no los dejes distraídamente de lado, pues son los gérmenes de su actuación futura, son altamente importantes para ti y para él, y deberían satisfacerte con estas consideraciones tan fructuosas. Dios le ha concedido a

tu hijo todas las aptitudes de nuestra naturaleza; pero el asunto principal no queda aún resuelto. ¿Cómo han de usarse este corazón, esta cabeza, estas manos? ¿En provecho de quién habrán de emplearse? Las respuestas a tales preguntas suponen un futuro de felicidad o de desdicha para esa vida que te es tan querida”⁵⁸.

De esta manera, nos movilizamos hacia búsquedas constantes de improntas y figuras cimeras que muestran al sujeto desde formas en educación, que a veces lo reconocen sólo biológicamente y otras desde la cultura y las que entre rupturas y conversaciones lo conciben como un ser dotado de biología y con todas las posibilidades de lo cultural.

El nodo crucial ni siquiera consiste en hacer esfuerzos denodados por reconocer niveles universales del pensamiento pedagógico, que ya desde los griegos se comprometió, a manera de *acompañante*, en el decurso de la civilidad, sino más bien, de reconocer que esta actividad educativa, propia de lo humano, tiene los cimientos en la formación y que ésta se debate entre lo intencional y lo no intencional, entre las parametrizaciones de los sistemas y teorías y el acontecimiento de la cotidianidad y finalmente entre la animada sentencia de buscar la “perfección” del hombre o potenciar la perfectibilidad del mismo, desde la mirada cotidiana de la huella_o como dijera Zambrano del “mínimo gesto”⁵⁹ que compromete los “doceos” y todas las intenciones de la escuela.

Así, los desafíos de pensar lo educativo, como lo expresa Morin en su obra “Educar en la era planetaria”⁶⁰, se constituyen en una estrategia con recursos, inversiones y desvíos; en donde se valora el error y el método como camino personal, es el que señala las posibilidades de romper con las tradiciones racionalistas que tienden a la idealización y a la normalización de los procesos educativos, como si éstos se refirieran a seres humanos rígidos, estáticos y carentes de evolución y cambio. La propuesta de un método abierto y crítico es “un ejercicio de resistencia espiritual organizada,... implica un ejercicio permanente contra la ceguera y el anquilosamiento generado por las convenciones y clichés acuñados por la organización social”⁶¹

⁵⁸ PESTALOZZI, Carta V. Op. Cit., p. 20-21.

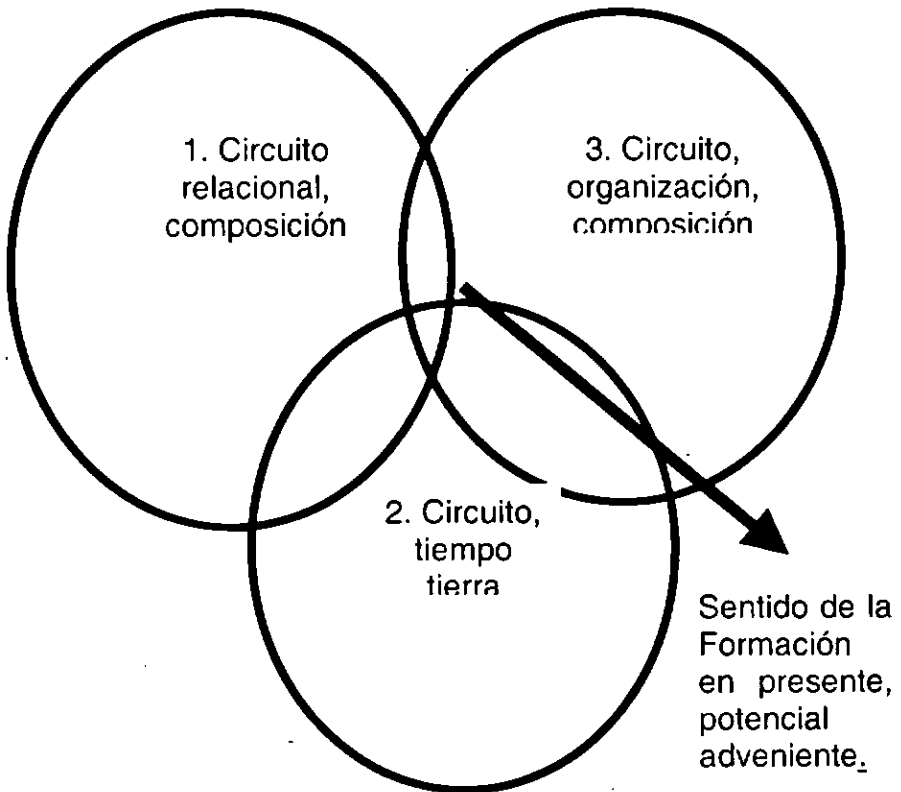
⁵⁹ ZAMBRANO, Armando. *La mirada del sujeto educable Cali : Artes gráficas del Valle*. 2001. p. 11.

⁶⁰ MORIN, Educar en la era planetaria. Barcelona : Gedisa editorial. 2003. p. 31-33.

⁶¹ *Ibid.*, p. 33.

Desde esta perspectiva compleja, se propone el abordaje de tres *circuitos relacionales* para afrontar lo pedagógico y curricular en posibilidad de darle sentido a la formación en presente, potencial adveniente.

Gráfico 3



Circuito de comunicación: Pensamiento – lenguaje- representación; circuito de tiempo- tierra: Cuerpo – cerebro – espíritu y circuito de organización: Formación – sentidos. En la conjunción de estos tres circuitos, se da el sentido de la formación humana.

La interrelación de estos circuitos son pulsión vital, son ubicación y creación. Son umbral, son humanidad expandida y permiten mirar lo eco-bio, desde las dimensiones epistémica, política, estética y ética. En este sentido el horizonte del campo de pedagogía y currículo como posibilidad, contrae vigor de las dinámicas creadoras de varias fuentes de disciplinas y, en lucha con las desuniones y disfunciones sistémicas, entra a reconocer la diferencia y ejercita separaciones, pero en distensión de identidad propia; aboga por el discernir sin desunir.

Es así como un pensamiento de lo complejo en interacción, lucha con posturas cerradas, enclaustrantes, mecánicas, y producen un pensamiento en organización, en reconocimiento de lo eco como configuración del mundo de la vida, en auto organización que reconoce a la pedagogía, en el mundo de lo educativo como el saber fundante de toda la actividad propia de los *doceos*, de las innumerables maneras de comprometer el influjo de los saberes y disciplinas en situación de enseñanza, en función del sujeto que aprende y que por lo tanto se transforma y trasciende.

Buscamos así, reconocernos en una pedagogía para la *incertidumbre* que responda a las condiciones epocales de una humanidad, que a través de todos los sistemas, ha sido pensada para la felicidad, más casi siempre desde posturas de las *esencias* y pocas veces desde la mirada de las *existencias*. Una pedagogía que abogue por el carácter humano del humano, por su condición de acontecimiento, y se piense como posibilidad de *una relación inteligente de los sujetos implicados con la condición de humanidad y el acontecimiento de la formación*. Una pedagogía que promueva la visitancia, el compromiso mutuo y la asunción de valores vitales para el desarrollo de la civilidad, una pedagogía que varios siglos atrás visualizó Comenio, cuando expresó: "¿Me es lícito exponer por tercera vez mi deseo? Permitídmelo para que quede claro mi intento. Deseamos que todos los hombres lleguen a ser pansofos, esto es:

- I. Conocedores de todas las conexiones entre las cosas, los pensamientos y las palabras.
- II. Conocedores de todos los fines, los medios y los métodos de obrar de todas las cosas (las suyas y las de los otros).
- III. Que en las acciones (como en los pensamientos y las palabras) que se entremezclan y confunden mutuamente, sepan distinguir lo esencial de lo accidental, lo indiferente de lo pernicioso. Y en consecuencia que en los pensamientos, en las palabras y en las acciones

sepan distinguir las disgresiones propias y ajenas y estén siempre y en cualquier lugar, preparados para cortarlas y regresar al camino recto.

Si todos supieran hacer todo esto, todos serían sabios y el mundo estaría lleno de luz, orden y paz" ⁶²

DESDE LA "PALESTRA" DE LA MAESTRÍA

La palabra hecha voz, que sale del cautiverio de las *seguranzas*, esgrime con fuerza desde la *palestra* de la Maestría de la Universidad Católica de Manizales, recordando con Comenio, ya evocado en el epígrafe que inaugura este capítulo, la gran responsabilidad de abrir nuestro pensamiento, desde racionalidades nuevas, para "*pensar*" lo educativo con sentimiento renovado y visión proactiva para el futuro siempre incierto de la llamada "modernidad contemporánea." A continuación, algunas de esas voces que expresan un pensamiento desde lo educativo:

Una pedagogía desparametralizada

César Augusto Arana y Jorge Hernán Gómez⁶³

Indagar por la naturaleza del conocimiento en la relación pedagogía currículo, abre un horizonte sobre la formación del sujeto educable que nos permitirá nuevos giros de pensamiento, nuevas emergencias gnoseológicas, a pensar lo impensado, a poner en duda las posibilidades de totalización, lo cual facilitará identificar las *des-regulaciones* en las formas de relación y los efectos que pueden tener los desfases, las temporalidades diferentes y las distintas remanencias

Los planteamientos están centrados en identificar rupturas que permitan deslegitimar relaciones lineales, parámetros, conocimientos homogeneizantes, pensamientos monolíticos, autoritarismos. Entre las principales rupturas que se intentan superar, está el criterio de que la pedagogía es asimilada a un sistema de normas y principios sobre la enseñanza, eliminar el concepto de que el objeto de la pedagogía es la enseñanza y el de la psicología educativa el aprendizaje, y la educación, una mera capacitación profesional o información para entenderla como el

⁶² COMENIO, Capítulo I. Numeral 14. *Op. Cit.*, p. 44-45.

⁶³ ARANA, César Augusto y GÓMEZ, Jorge Hernán. *Documento de Investigación en Proceso. Grupo III. Manizales, 2004. Universidad Católica de Manizales, Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.*

pensamiento que explica la relación del saber (todo tipo de saber) y la socialización de los sujetos que conllevan a su formación.

Se trata de mirar la pedagogía desde la epistemología buscando la apertura interdisciplinaria, cuestionar todo tipo de enclaustramiento y enfoque reduccionista, superar toda relación ancilar (servidumbre) con respecto a cualquier otro saber y reconocer su autonomía en este contexto, facilitando identificar su proceder, sus problemas y construyendo su campo específico de trabajo.

Romper con la idea de la pedagogía como técnica, como tecnología y como ciencia: con la primera se hace referencia al paradigma curricular basado en los planes de estudio y en los instrumentos de aprendizaje, con la segunda se remite a la tecnología educativa y con la tercera como ciencia no sólo se refiere a las ciencias de la educación sino también que la sujeta a un método, a una metodología, a una estructuración que le impide su dinamismo y su poder evolutivo donde su esencia estaría en los principios de causalidad, que desde el positivismo-conductismo han orientado el tratamiento de la educación en lo operativo para volverla manejable, controlable, a partir de los criterios de eficiencia. Es aquí, donde lo que interesa es el actuar mediante la observación, la medición y la manipulación, con tendencia a ideas fijas, patrones estereotipados de manipulación que la hacen reproductora de principios de dominación de la iniciativa privada y las agencias de producción.

La inmanencia educativa

Federico González González⁶⁴

La educación, es pulsión humana dirigida a "conservar y transmitir la singularidad física y espiritual" de una comunidad humana. La afirmación de la especie humana se halla en la posibilidad procreadora, pero su forma de existencia social y espiritual sólo se puede difundir, conservar y expandir mediante la voluntad consciente y la razón. Esta voluntad aplicada sobre el cuerpo puede, incluso, cambiar su naturaleza y cualidades a través de una "educación consciente", como afirma W. Jaeger, en donde el espíritu humano se pueda, de manera progresiva, descubrir a sí mismo. Al conjunto de las organizaciones físicas y

⁶⁴ GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Federico. Documento de Investigación en Proceso. Grupo III. Manizales, 2004. Universidad Católica de Manizales, Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.

espirituales que tienen por encargo la transmisión de las singularidades físicas y espirituales de un pueblo se le denomina educación. En la educación actúa la misma fuerza "vital, creadora y plástica" que impulsa la procreación. Ellas cambian el individuo a través de las épocas de la humanidad y éste, en las estratificaciones de las posibilidades de su ser-ahí, ha adquirido, hoy, *vr. gr.*, la capacidad de transformar y crear formas de vida biotecnológicas, al punto de adquirir la técnica para transformar la especie. La educación es un esfuerzo consciente del conocimiento y resultado del despliegue de una voluntad activa y creadora. ¿Fue el descubrimiento de esta inmanencia la que creó el hilo que lleva las posibilidades composicionales del sujeto desde los tiempos pos-subjetivos contemporáneos hasta la subjetividad de los griegos del siglo IV a.c?

La educación, entendida como los griegos la percibían, introduce en cada nueva generación el sentido de cultura que se quiere para fundamentar todo pensamiento, toda conducta y toda acción humana. Esta impronta, acuña el homopolítico, como el posible producto de la conciencia viva de la norma universal y absoluta que rige un pueblo o un estado; ella está a la saga de un pensamiento que indaga por la "ley" natural de la razón de ser de las cosas y de los acontecimientos. Lo que se pondría posteriormente, en juego, es la legitimidad de la norma y el "ideal" de la forma, puesto que estas se disponen con determinación histórica. Si la norma se destruye, como cuando una tradición es violentada, se imposibilita la acción educadora.

La impronta griega produjo una unidad de sentido que representa algo así como un destino de humanidad en expansión de temporalidad, de su socialidad, de su nostalgia del "otro". Esta común - unidad panhelénica ha transferido a la modernidad el espíritu de ideal de humanidad que los griegos vivieron como un pueblo y ha continuado al interior de la promesa incumplida (e indeterminada) de la modernidad.

El precepto pedagógico griego está representado en su *paideia*: la formación de un tipo elevado de hombre, percibido a través de la "forma". Aunque la condición de hombre ha variado en el transcurrir humano, el impulso hacia un "tipo ideal" es lo que constituye la transferencia genética de la cultura griega a la cultura occidental y a los pueblos que se identifican en ella. Este concepto de ideal es auténticamente platónico, y según W. Jaeger está presente desde los primitivos pobladores griegos: Homero, Hesíodo, Solón, Píndaro, Esquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes, Tucídides y Isócrates. Se representa por una búsqueda que se instaura mediante la captación intuitiva de las

formas naturales, es decir, la ley natural, enclavadas en el sentido de mundo y en las expresiones del pueblo griego: en la retórica, en su literatura, arte y, por supuesto, en su más grande intuición: la filosofía.

Comprender la paideia griega, en perspectiva de sujeto, prolongada en la modernidad, tiene por beneficio descubrirnos una paideia moderna que aún alcanza tiempos recientes del siglo XX. Comprender un concepto como la paideia, en tiempos de modernidad implica algunas demarcaciones porque habríamos de tomar como punto de partida el hecho de que no existe en la modernidad un espíritu, consciente, globalizado, de alta formación de humanidad en las modernidades media y baja, si nos atenemos a la clasificación propuesta por A. Touraine; y lo hallamos limitado a las atmósferas de élite y erudición renacentista e iluminista acaecidas durante los siglos XVII y XVIII. En la alta modernidad, en la era post-industrial, no es que lo griego no defina su influencia, sólo que el sujeto que resulta de la modernidad y aparece como nuestro contemporáneo cada vez está más fragmentado, por lo mismo, más colectivizable, más espectral y, de ahí, arrojado a la posibilidad.

Por lo tanto, hablar de una paideia, denota y connota elementos preceptuales que permiten comprender diferentes espíritus formadores, que inician con el renacer griego en los hombres eruditos centro-europeos durante el siglo XVII y continúan hasta los últimos pedagogos Johann Friedrich Herbart (1776-1841) y Giovanni Enrico Pestalozzi (1746-1827). Después de ellos, lo pedagógico, el problema de la educabilidad y la formación del hombre se dispersa entre las diferentes tendencias del pensamiento filosófico con la trágica influencia del positivismo, de la técnica, la ciencia, la tecnología y el método científico y sus repercusiones sobre la sociedad industrial. La escuela y la educación pública son asuntos posteriores resultantes de los intereses de la naciente clase burguesa. Hasta entonces la educación y la pedagogía no se ocupaban de la educación del pueblo.

Entonces, ¿Cuál es el gran determinante griego sobre la cultura occidental? Digamos que hay en ellos un alto y noble ideal de humanidad que incluye el cultivo de condiciones de dominio, talante, justicia, belleza y bondad, en el individuo; con la estética aunada a la justificación, dieron vida social a la educación política. La posición lograda por el individuo en la vida social griega está transferida en el ideal de autonomía espiritual del individuo proclamado desde el Renacimiento, proclama que quiso, durante trescientos años, hacer del sujeto y la

individualidad una apología a lo humanamente posible. La positivización del sujeto moderno está en la trastienda de la crisis de subjetividad presente.

Desfundamentar la escuela

Julián Carmen Arias⁶⁵

La organización educativa se convoca como espacio educativo en contexto local, a través de las herramientas pedagógicas de la modernidad, ha sido itinerancia; una provocación en riesgos se corresponden en relación con representación del ser en temporalidad. La educabilidad implica al sujeto en dimensión de desarrollo, racionalidad referida a sistemas y organización; esta última como movimiento en tensión. No sólo la civilidad implica tránsito en la organización en pos de relaciones dialógicas, lo que convoca a la escuela y a la pedagogía a superar la organización a partir ruta epistémica del ordenamiento mismo en institucionalización.

Pensar la posibilidad de espacios de humanidad donde el ser se desconecta en líneas de fuga del presente inmediato y de lo espacial inmediato, es distanciar la conciencia y situarse en planos de acontecimiento de lo conocido-reconocido-concebido, en la emancipación del conocimiento y en el pensamiento, al interrogar a la naturaleza sobre las formas de examinar su validez y estallar, diversificar y multiplicar en innumerables nuevas interrogaciones, como el conocimiento es objeto de conocimiento, es por lo tanto en palabras de Morin, como el sujeto de conocimiento, a la vez, se convierte en objeto del mismo, lo cual nos invita a trascender el tiempo y el espacio introduciendo historicidad de seres en acontecimiento desde la racionalidad abierta, crítica y compleja, considerando que el conocimiento debe situarse, problematizarse, organizarse en una tarea histórica.

La desfundamentación de la escuela convoca condiciones intelectuales, puesto que ella por devenir sentido desde los referentes de la cultura, no puede quedarse en una desfundamentación metafísica (la dignidad, por ejemplo, como condición de humanidad). Desfundamentar la institucionalidad es permear esa manera cultural; supone pensar lo que

⁶⁵ ARIAS, Julián Carmen. Documento de Investigación en Proceso. Grupo III. Manizales, 2004. Universidad Católica de Manizales, Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.

somos en humanidad frente a eso que hemos creído ser en tránsito, y que se ha aprendido desde las lógicas de organización y poder desde jurídicas, que se revientan al ser revisadas. Al volver a la pregunta sobre que es lo que somos en la unidad, como comprensión, implica en temporalidad, referirse a un modo existencial como manera de asumir la potencialidad del presente. Siempre lo que está en posibilidad de cuestionarse, es nuestra humanidad más allá de teoréticas y rutas gnoseológicas.

La pedagogía: Un vínculo con el mundo de la vida

Lucero Ruiz Jiménez⁶⁶

La pregunta por la praxis de la evaluación desde el pensamiento complejo se reclama como un momento en la deconstrucción del paradigma pedagógico. Fundamentalmente este acto deconstructivo pretende dismantelar desde la Evaluación de la Evaluación, no sólo las metodologías mutilantes, sino también el estado del conocimiento aprehendido-evaluado. El momento histórico nos exige, ante la urgencia del paradigma complejo un develamiento de todas las prácticas pedagógicas y una revisión crítica de la arquitectura y del sistema educativo. El sentido de la pregunta depende no del horizonte que descubre su devenir bucléico-retroactivo, sino de la memoria que guarda con relación al porvenir de la educación.

La pedagogía es la expresión compleja de un afuera, que por encima de cualquier tecnicismo escolar, le permite al docente, situarse como un actor cultural complejo –cosa evaluada-, actor que tendría la oportunidad de viajar por diferentes campos paidéicos, con el fin de reconstruir la historia de la humanidad y sus saberes. El acercamiento con los saberes y el conocimiento disciplinar le permiten al pedagogo posicionarse mucho mejor en el acto educativo.

La pedagogía hace parte del estrecho mundo escolar, pero permite la referencia al mundo de la vida, y por este sendero, el pedagogo encuentra la sujeción a un mundo de reflexión sobre el otro y sobre sí mismo.

⁶⁶ RUIZ JIMÉNEZ, Lucero. *Hacia una praxis de la Evaluación desde la Perspectiva del Pensamiento Complejo. Obra de investigación (Magíster en Educación). Grupo I. Manizales, 2003. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.*

En esta perspectiva comprendemos la pedagogía como un relato, en especial porque es receptora de las distintas corrientes de pensamiento, de las formas complejas del hacer escolar, de las múltiples miradas de la retórica sobre los actos públicos del educar y de las manifestaciones literarias de un espacio abierto, donde la pregunta central reside en el "*Ciudadano de Meseta*", en la narrativa de los hechos que acontecen en la larga historia de lo humano, en las pugnas entre escuelas de pensamiento, simulacro grandioso de la mirada sobre el devenir de lo humano, la compleja visión sobre la tarea de la libertad.

El reto que hoy como educadores se nos hace urgente, es proponer una alternativa pedagógica que contemple la *Evaluación de la Evaluación* y una dimensión curricular capaz de enfrentar las lógicas homogenizantes, mutilantes de la sociedad contemporánea, para no caer en una simple importación o adecuación *per se* de logros evaluante complejo, a las imposiciones y paradigmas de serialidad del modelo de producción dominante; esto, debido a la inclusión del hombre en un sistema signado por los aparatos del poder financiero y por las grandes multinacionales que imponen, no sólo un modo de vida, y una manera de pensar, sino también, un quehacer educativo, y por ende una práctica de la evaluación.

En esta perspectiva, la pedagogía por fuera de cualquier reduccionismo tecnicista, es el relato, a la figura de tejido de la palabra, que da cuenta de las motivaciones reflexivas de un sujeto pedagogo que lo elabora con el único objeto de ambientar el registro de lo posible y dimensionar el hacer, sin el cual sería vista como objeto práctico de modo absoluto. El relato es un género literario con el cual se busca hablar de hechos, situaciones, momentos verosímiles o inverosímiles. El relato, como lo señala Paul Ricoeur hace posible la lectura del otro, una lectura que se realiza sobre el plano de la configuración y la refiguración, movimiento que permite tratar el relato a través del círculo hermenéutico.

En el tejido de la palabra como forma del acontecer del significado, toda comunicación constituye un gran eje de reciprocidad y de alteridad como aspectos que forman el conjunto de posibilidad intercomunicativa, y en consecuencia, la trama del encuentro complejo, entre los humanos. El acto del habla se apoya en la palabra; para desde ella, manifestar un interés humano. Entre el decir y el escuchar se encuentra la razón del discurso objetivo de la otredad, porque el habla que dice y escucha, funda su acción en la propia ética del reconocimiento del otro. La palabra

se hace compleja en su doble sentido de signo y significante, permitiendo abstraer de ella los mundos posibles y las diversas formas de representación, generando con ello un movimiento creativo, en el que confluyen múltiples situaciones y posibilidades de interpretación.

En este contexto cobra sentido el reto de la edificación del otro; la importancia que asume así la comunicación humana, vista como proceso de edificación del uno con el otro, resulta fundamental, ya que reta a los interactuantes a ejercitar capacidades de escucha, voluntad de entendimiento, valoración del discurso del otro, además de reconocer que el propio sentido del diálogo —el contenido del mensaje—, únicamente puede alcanzarse en alteridad con el otro.

La "Otridad" que hoy comienza a tener valor central dentro de la esfera de la construcción democrática, hace referencia, según Antonio Machado, a aquella "*condición incurable que padece lo uno*". Lo uno (yo mismo), así como lo otro, sólo pueden descubrirse ante la mirada complementaria de quienes están dispuestos a encontrar en sus semejantes, los sujetos equivalentes en capacidades, valores y potencialidades. Así, el otro, el que se percibe como existencia, que de lo contrario estaría sujeta a la propia negación del ser.

El logos pedagógico del acontecimiento

Juan Carlos Palacio Bernal⁶⁷

La pedagogía, en su espectro de problematización, nos sitúa en un análisis histórico, al conocer por qué vías han podido establecerse las continuidades y la tradición de las unidades teoro-temáticas en el asunto de la formación. Su condición, se hace expresiva en las posibilidades de la "*Historicidad*" del sujeto, que descifra, traduce y lee la primera vista de la complejidad del fenómeno educativo, a la altura de los signos de nuestro tiempo histórico, en la forma como se devela en las ciencias y en la forma como se hace transmisible en diferentes facetas del conocimiento. El interés del campo de la pedagogía, propone la problematización de lo pedagógico en imágenes o espacios del modo del pensar, el pensar que no tiene razón del límite, que es conciencia de una lógica pedagógica del acontecimiento, de lo no determinado, lo no

⁶⁷ PALACIO BERNAL, Juan Carlos. Documento de Investigación en Proceso. Grupo III. Manizales, 2004. Universidad Católica de Manizales, Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.

apropiado, lo impensado, lo inesperado, para rastrear el cómo pensar en medio de un mundo de representaciones, un mundo de medios, de dispositivos y sistemas operativos de toda clase, un mundo de ideologizaciones que perpetúa las lógicas de su fundamentación.

Un tipo nuevo de racionalidad convocada, abierta al señalamiento de efectos múltiples, atenta a las transformaciones que aventajan las lógicas fronterizas; crítica en función de una subordinación de la lógica sobre la capacidad de pensar lo posible desde los espectros de la problematización, con movimientos de la razón gnoseológica en reflexión de conciencia sobre la realidad humana no determinada; y compleja, por su carácter en la relación con la realidad.

Una primera vista sobre la que se responde intelectual y pertinentemente en el tejido del caos y de las incertidumbres; de los acontecimientos, las acciones y las interacciones; de las retroacciones, determinaciones y azares de la realidad, del mundo de los fenómenos, permite convocar a la pregunta ¿Qué series de imágenes o espacios de pensamiento, sospechan la implicación de una lógica pedagógica del acontecimiento, en la articulabilidad de las condiciones de educabilidad y enseñabilidad en el asunto de la formación, expuesta al desafío epistémico de lo posible en el horizonte de la complejidad?

La pedagogía sin llegar a darse a conocer en sus facetas de conocimiento, como saber pedagógico, realiza una mirada sobre las ciencias, los paradigmas y las disciplinas, en los obstáculos que irrumpen como complejidad, bajo lo cual, su labor se ha entendido en un entramado de dispositivos de operacionalización de las ciencias hacia lo concreto por el saber-hacer, saber-conocer, saber-responder, en función de ubicar un sólo modo de razón, un modo de lenguaje argumental, lenguaje profesional, centrado en un paradigma. De aquí que la figura del maestro, responda exclusiva y necesariamente desde el modo de su saber-hacer por el saber-conocer, en contenidos referenciales dados por sistemas de proposiciones y argumentaciones, que denotan y connotan la enseñabilidad de los saberes, sobrecargada tarea que ha sido atribuida y asimilada como cualidad veritativa de responder como saber pedagógico.

Al preguntarnos desde qué paradigma o posición de la ciencia podemos ubicar la pedagogía en el entramado de la complejidad, como respuesta a las formas como operan nuestros conocimientos frente a las crisis, los obstáculos epistemológicos y las nuevas posibilidades del saber, se plantea una reflexión no lógica como concepto de complejidad en

referencia al conocimiento del conocimiento. De esta manera, se destacan ciertas señales a primera vista sobre la aplicabilidad del conocimiento como aplicabilidad en el mundo de lo real, distinción que excluye y desterritorializa la pedagogía como certeza de lógicas paradigmáticas al definirla como ciencia, ciencia de..., o disciplina de... o conjunto de técnicas.

Al respecto, Arias Arteaga afirma en su Seminario que la pedagogía ha estado subordinada o supeditada al desarrollo de las ciencias; mas bien la pedagogía es y debe ser abordada como campo de conocimiento que ayuda a evidenciar los hallazgos de estas ciencias. Algo particular, es que algunas llamadas ciencias de la educación, asumen la pedagogía como un asunto de la formación desde el particular, para lo cual, es importante destacar que la actividad humana vista desde las ciencias que asumen la educación desde sus posibilidades de formación, generalmente no responden al fenómeno formativo, mas bien, auxilian el fenómeno de lo formativo; así lo señala Zambrano cuando se refiere al hecho educativo como la fuente misma que explica la autonomía de la pedagogía y, en esta dirección, ella le dice a la psicología cómo hacer y por qué hacer, cómo actuar y cómo entender todo aquello que se juega en términos de complejidad del sujeto educable. La pedagogía tiene un acento en el punto de la vida, la educabilidad, la orientación por el desarrollo humano en función de la civilidad, del proyectar en imágenes del pensamiento la formación como un asunto de política humana.

El interés del campo de conocimiento en pedagogía, da cuenta de evidencias problémicas en el currículo como su campo de actuación, realidades delimitadas por contenidos programáticos de saber, que excluyen las posibilidades del sujeto educado como usuario, desconociendo en su experiencia vital, su condición de conciencia gnoseológica para lo educable, experiencia que induce a indagar por un logos pedagógico del acontecimiento, inherente al positivismo y al materialismo dialéctico. Es decir, estas reflexiones dadas en el asunto de la pedagogía, en el entramado de la complejidad, están expuestas a una reforma del pensamiento que se establecen en la apuesta por el sujeto como usuario de la palabra, como sujeto de pensamiento deseante en sus aspiraciones de búsqueda y exploración de posibles dimensiones del conocimiento en la práctica pedagógica, para aportar al fenómeno formativo desde su saber y pensamiento pedagógico.

Indagar por un logos pedagógico del acontecimiento, genera un choque entre lo pensado y lo impensado de las prácticas docentes como paso a

las prácticas pedagógicas. Esta situación, destaca las características del sentido de la palabra y el pensamiento pedagógico (aprehensión de logos), donde el pensamiento que es capaz de la escritura posibilita una nueva organización gnoseológica desde la visión del sujeto educable en su praxis formativa. Es decir, desatar las posibles manifestaciones del interés de abordar las condiciones para una docencia en escritura, ubica vías de acceso posibles a la complejidad en trayectos hologramáticos, para conceptualizar en ejercicios fundantes, las bases de las teorías de la complejidad, del caos o de la incertidumbre, como todo aquello que emerge como lo inesperado en las vías de la novedad, de las noticias emergentes del hecho educativo.

El campo de pedagogía y currículo: una experiencia vital de formación en alzada

Carlos Alberto Chacón⁶⁸

Parte de la fuerza que converge en el campo de conocimiento en pedagogía y currículo, cuyos atractores radican en enlaces con la cultura, las ciencias, la formación como su propósito fundamental, permite desde sus alcances epistemológicos, alturas de conocimiento para fraguar y nutrir su estatus vital. Este campo emerge por la vía ethocrítica y cultural, para hacerse en relación con los diálogos de los integrantes y de los participantes. Su poblamiento y el anuncio de la gesta investigativa se con-juntan, regularizan e intervienen para el salto vital de hacer crecer ambos desde sus singularidades y complejidades. Campo de conocimiento cuyas coordenadas han vigorizado el interés particular y la trama investigativa en torno al sujeto educable, en la praxis contemporánea de la educación y con el propósito de congregarse a las mediaciones asociadas a la TIPOLOGÍA: ESTÉTICA-SENSIBLE-ORGANIZADORA-ECO-SISTÉMICA-ECOSÓFICA.

EL CAMPO DE CONOCIMIENTO en PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO, se empodera desde los ordenes sociológico, en tanto participantes que devienen personajes actuantes en el crecimiento del campo y del recorrer histórico de la gesta investigativa; dramático en tanto compromete la tragedia escritural y la dramaturgia del actuante, en residencia hacia otras figuras de ver el mundo desde los espectros que competen lo teórico-lingüístico del campo; epistémico en la construcción de conocimiento

⁶⁸ CHACON, *Op. Cit.* 131 P.

enlazado a los tiempos de hoy, en la perspectiva semiótica y simbólica del descubrimiento; símil teatral en cuanto sus exposiciones, obras, representaciones y universales se componen de subjetividad, estética sensible y del mundo educativo, en donde el sujeto es desafiado a incidirse en la confrontación teórica-práxica-práctica con estadios de racionalidad en sensibilidad humana creciente. Campo de conocimiento generador gnoseológico que abriga el discurso, los personajes y las perspectivas que imprimen diferencia, singularidad y brillo a sus migraciones.

El campo de conocimiento en el contexto de la discursividad para la reconstrucción histórica del sentido, la discusión desde agenciamientos planetarios, hasta el mundo de la vida en densidad terrestre-cercano; renuncias a la escolaridad escolarizante, para insinuar una reforma a la educación, para hacer escuela del sujeto-sujetado-implicado-liberado-autónomo-singular.

Atender a currículos abiertos y a la heterogeneidad cultural para la captura de horizontes siempre evanescentes, los actores implicados en mente-cuerpo aprovechan las experiencias previas capturadas en sus terrenos y otros, para incorporarlos a elaboraciones mentales y análisis en la escolaridad. La hermenéutica ambiental se integra al ser, para nutrirlo en energía vital, evitando la sedimentación conceptual; es donante de significados y significaciones desde los textos y contextos, aprovecha los conocimientos incorporados en anterioridad y se permea de las vivencias y las constelaciones de experiencias.

Los humanos se movilizan en resuelta concatenación a su vida escolar, a su vida en sociedad, a su vida en cotidianidad, a su vida en autenticidad humana particular; gravitar desde lo infinitesimal, para acercarse a una visión compleja del mundo. La formación imanta desde sus posibilidades organizadoras de experiencia, en tanto lo reconoce como sujeto cognoscente que hace operaciones sintéticas y se hace al conocer desde su racionalidad en apertura a las condiciones sensibles.

Los actos educativos para relaciones enciclantes que provean organización del conocimiento, envolver la escolaridad en cultura del conocimiento, envolver la escolaridad en cultura y currículos abiertos, críticos y en permanente renovación; estar cotidianamente en otras latitudes, opacar la descripción simple del texto y la acumulación del texto, superar la simplificación mediante espirales que alejen la academia de los estamentos reductores.

Superar la enciclopedia, como lo argumenta Morín en el Espíritu del Valle, cambiándola activamente por el "en-ciclo-pediar", lo que está fundamentalmente disjunto y que debería estar fundamentalmente junto. En fin, un campo de conocimiento que traspasa la dificultad enciclopédica acumulante y total, por la mediación de bucles organizativos, activos y en contexto. Reforma de pensamiento que asume compromisos con "hermenéuticas emergentes", resueltamente contemporáneas desde racionalidades abiertas críticas y complejas, las cuales participan como base para renunciar a la totalidad y en contravía de la simplicidad, dar movimiento a las racionalidades sensibles.

La pedagogía en el campo recrea pensamientos nuevos, movilidad de los mismos, renovación del conocimiento científico; acompañándose de la didáctica para intervenir la educación, para realizar los conocimientos desde las prácticas a través de los pasajes de la historia, los cuales en contemporaneidad se resignifican y fluyen por las culturas singulares.

Superar la frivolidad del pensamiento simple, ahondar en la complejidad, - sin estilismos conceptuales que puedan pesar demasiado a la hora de hacer comprensible para la educación las relaciones- y requiriendo el entendimiento en una desparadigmatización que supedita la visión mecánica del universo y la humanidad, sólo en agregación de partículas subatómicas, atómicas, moleculares, celulares, de tejidos y organogénicas funcionales.

Mentalidad que doblegue la creencia de la vida en formas únicas de continua lucha por la supervivencia y que entre a resarcir la colegiatura para la permanencia en sociedad, opacando la convicción del sometimiento entre los géneros de la especie. La resignación a la sola lectura de los rasgos distintivos de la vida humana en morfo-fisiología y sin características de inteligencia, entra en decadencia por la avanzada a un pensamiento en radicalidad del ser. El espíritu de la "competencia" y la supervivencia, son infecundos si se sobrepone la sensibilidad.

Desde la poética que se enlaza a la formación humana, el sujeto se imbrica en modos suyos de conocimiento, mediante los cuales recorre la naturaleza de los fenómenos, la ciencia y la práctica, desarrollando afinamientos conceptuales a través de procedimientos formales que no se apegan exclusivamente a la escolaridad, sino que obedecen a todo un tratamiento heurístico-hermenéutico. Conquistar la formación, es hacer análisis crítico desde lo pensado, para el crecimiento valoral.

La formación humana, en este sentido, se da en el sujeto, de manera que las expresiones del método, se comprimen y se distienden para atravesarlo, para invitarlo a superar la explicación del fenómeno y el olvido generado por la mediación técnica puntual de la experiencia. Los métodos se constituyen en formas innovadoras, generando intersticios que permiten aprehender el objeto y dimensionar el impacto que la forma o método designado tiene para su comprensión y búsqueda.

Entrar con fuerza en la didáctica del cómo aprender por sí mismo, hacer coexistir el aprendizaje con la enseñanza, hacerse enseñante-enseñable-aprendiz, evolucionar junto a la didáctica en los territorios escolares y del hábitat particular, de la reunión informal para el decurso educativo y recrear la idea de convivencia y el espíritu del vivir juntos en territorialidad cercana, liberada de globalización impuesta, ha sido un punto cimero del campo. Reconceptualizar en permanencia para ejercitar habilidad creadora a partir de las vivencias, hacer que los saberes circulen por los trayectos-deyectos en los que las imágenes mentales y las praxis se encaminan, se construyen y difuminan, en ocasión de las varianzas motivadas por las capacidades mentales y los medios en donde se generan intereses de conocimiento y patrones humanos, hacen del campo una práctica epistémica de primer nivel..

El sujeto soberano para la formación, no se agota en el recorrido escolar intramural institucionalizante, sino en las transfusiones-transformaciones como sujeto educable. Hacer-se en constantes actuaciones de sentido, en sujeto capaz de vivir con el otro, un sujeto que se muestre en potencia para las conjugaciones teoría-praxis. Pensar-se en conjunción educación-territorio-desarrollo-democracia, para la formación, permite forjar su espíritu como ciudadano terrestre, en identidad no abstraída a las realidades de lo cercano, a su propio corpus. Acercarse a una respuesta desde la subjetividad –poiesis-estética-hermenéutica-enseñabilidad-educabilidad es posible y hace parte de la vitalidad de la existencia.

La pedagogía en estos ámbitos del comportamiento humano y desde las cosmogonías construidas por la vivencialidad, no prescribe a los intentos de implicar conocimiento, por el contrario, se inscribe en el alejamiento normativo, alentando las uni-multivoques para alcanzar supremos niveles de intelecto humano. Integra el lenguaje a lo descubrimientos, los nombra, los re-significa y re-semantiza para hacerlos textos vivos que movilizan los estancos conceptuales y se atreve a conjurar la tautología del lenguaje somero, ahondado en universales sin temor de quebrar la

asignación del lenguaje tradicional del fenómeno, para que cobre vigor, desde esferas amplias en biólogos de estética-poética-lingüística.

Poner a tono la pedagogía desde las miradas clásicas y en contemporaneidad, para sentar bases y discusiones en torno de la pedagogía, es traer a relación autores en los cuales la semilla de la educación y la pedagogía tuvo sus nacimientos. Reflexionar sobre la formación humana desde las transformaciones que aparecen en el decurso de la vida, mostradas desde los diálogos reales de la escuela y los imaginarios puestos en letras e inscritos en la vivencia, permite inscribir el proyecto de humanidad en ópticas que se alejen de los dominios esencialistas del mundo de la vida.

Asumir la pedagogía para la elaboración de rutas, de trayectos; dejarse sorprender, disponerse, girar sobre los conocimientos, ejercitar fuerzas motrices, subsumirse en pensamientos, hacer lecturas de los textos escritos en referencia a la explicación fenoménica, hacer dejación de las herramientas para elaborar e instaurar códigos y definir huellas y estilos. Generar explicaciones y dis-jun-tar con las de otros, darse la oportunidad de sentir-se en soledad dadas las cualidades propioceptivas y permitir el influjo de los fenómenos y sus emanaciones, es en el campo de conocimiento de pedagogía, un valor estratégico de formación, de incalculable riqueza.

Por ello, edificarse como sujeto y como persona es tarea de vida en la formación escolar y de la vida diaria, en donde la tarea interpretativa, ayuda a ver de otra manera, a relacionarse desde lo antro-po-lítico-cultural y los territorios cercanos, hacer conexiones con el lenguaje hacia comprensiones universales desde lógicas en bio-logicidad y socio-culturalidad. Es, en síntesis, superar la simple sumatoria para migrar a conjunciones que soportan tanto los saberes científicos como los del existenciario; hacer-se-con el mundo, desde lo sensorial y las inmanencias del pensamiento humano, para recomponer la vida escolar y generar renovaciones curriculares. Es, desde la formación, talante de alzada de las condiciones humanas, para dar hechura en altura vital, en condiciones que recrean la vida, la enseñabilidad, la educabilidad; es despliegue de espectros en fuerzas que devienen.

TEXTOS ACOMPAÑANTES E INSPIRADORES

BEDOYA, José Iván. Epistemología y Pedagogía. Bogotá : ECOE Ediciones. 1998.

COMENIO, Juan Amós. La Pampedia (Educación Universal). Traducción Federico Gómez R. De Castro. U.N.E.D. Madrid. 1992.

_____. Juan Amós. Didáctica Magna. Prólogo Gabriel de La Mora. Octava edición. Porrúa. México. 1998.

CRUZ BURGOS, Argenis; GUTIÉRREZ ZULUAGA, Heiller; VALLEJO GERENA, Sonia y WAGNER OSORIO, Graciela. La formación docente. Documento de investigación en proceso. 2003 - 2004. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación. Grupo III. 2004.

CHACÓN RAMÍREZ, Carlos Alberto. Oscilaciones por el mundo de la vida: condiciones epistemológicas y pedagógicas para una hermenéutica ambiental. Obra de investigación (Magíster en Educación). Tuluá, 2003. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.

DURKHEIM, Émile. Educación y sociología. Barcelona : Ediciones Península. 2003.

FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber. México : Editorial Siglo XXI. 1996.

GALLEGO, Rómulo. Saber pedagógico. Bogotá : Magisterio. 1992.

HERBART. Bosquejo para un curso de pedagogía. Traducción Lorenzo Luzuriaga. Ediciones de la lectura. Colección Clásicos "Ciencia y Educación". s.f.

KANT, Immanuel. Pedagogía. Traducción Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascal. Ediciones Akal. 3º edición. 2003.

MEJÍA, Marco Raúl. Reconstruyendo la transformación social. Bogotá : Magisterio. 1996.

MORIN, Edgar. La mente bien ordenada. Barcelona : Editorial SixBarral. Los tres mundos. 2001.

_____. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá : Magisterio. 2001.

_____. El Paradigma perdido. Ediciones Kairos. 2000.

_____. El método III "El conocimiento del conocimiento". Madrid : Ediciones Cátedra. 1999.

_____. Educar en la era planetaria. Barcelona : Gedisa editorial. 2003.

NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. México : Fondo de Cultura Económica. 1997.

PESTALOZZI, Juan Enrique. Canto del Cisne. Traducción José Mallart. Segunda edición. Porrúa. México. 1966.

_____. Cartas sobre educación infantil. Traducción José María Quintana Cabanas. Madrid : Tecnos. 2º edición. 1996.

SARRAMONA, J. Curriculum y Educación. Barcelona : Ediciones CEAC S.A. 1987.

TERRÉN, Eduardo. Educación y modernidad. Barcelona : Ánthropos. 1999.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES. Documento Campo de Conocimiento de Pedagogía y Currículo. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Programa Maestría en Educación. Grupo III. Año 2004.

VIVES, Juan Luis. Tratado de la enseñanza. Traducción José Ontañón. La Lectura. Colección Ciencia y Educación. Clásicos. Madrid. (191).

ZAMBRANO, Armando. La mirada del sujeto educable. Cali : Artes gráficas del Valle. 2001.

_____. Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica. Cali : Artes gráficas del Valle. 2002.

ZEMELMAN, Hugo. Los horizontes de la razón. Barcelona : Ánthropos. 1992.

CAPITULO IV

EDUCACIÓN Y DESARROLLO LOCAL

Luz Helena García García



MAGRITTE, René. El vestido de noche. 1954.

AVENTURA DE ORGANIZACIÓN GNOSEOLÓGICA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO LOCAL

APERTURA DE UN TRAYECTO INVESTIGATIVO

El desarrollo, la educación y la sociedad implican nuevas formas de pensar, conocer y actuar para la creación de opciones y horizontes posibles de humanidad en medio del desencanto de la exclusión, la indiferencia y la violencia, en un tiempo presente que demanda conocimientos contextualizados y favorecedores de la integración de realidades fragmentadas, con el propósito de dar cuenta de la interacción entre lo local / global, contingente / sistemático, orden / desorden / organización de los territorios educativos, culturales, históricos y sociales a partir de las existencias vitales y los escenarios complejos configurados por los sujetos e intersubjetividades, a la vez limitadas por las representaciones que desde la lógica científico-económica se hacen del mundo.

En el conocimiento del mundo, en las significaciones y en el sentido de existencia del hombre ha prevalecido la lógica eficiente que genera una visión instrumental sobre el concepto que se tiene de lo humano, del mundo y de la ciencia. Este enfoque de racionalidad utiliza el método apriorístico y deja de lado aspectos como la cultura en su complejidad; impacta la forma de interpretar las diferentes ciencias y disciplinas, las relaciones entre los hombres mediadas por la mercancía, el dinero como código de valor y el mercado como espacio de relación e interrelación entre los individuos. Sin embargo, los sentimientos generalmente no tienen que ver con el razonamiento, pero tampoco están fuera del ámbito de la razón, según Pascal "el corazón tiene sus razones, que la razón no conoce"⁶⁹ y Serrés expresa: "..., ninguna regla prescribe el dibujo de las costas, el relieve de los paisajes, el plano del pueblo en el que nacimos, el perfil de la nariz ni la huella del pulgar... Se trata de singularidades, identidades, individuos, infinitamente alejados de toda ley; se trata de la existencia, decían los filósofos y no de la razón"⁷⁰. La racionalidad es más compleja, amplia y comprehensiva, implica un sujeto con conciencia sensible y ecológica que se percate de las racionalizaciones y los mitos de la razón.

⁶⁹ RESCHER, Nicolas. *La Racionalidad*. Madrid: Editorial Tecnos, 1988.

⁷⁰ SERRES, Michel. *Atlas*. Madrid: Ediciones Cátedra. 1995. p. 17.

En la comprensión del sujeto con conciencia ecológica y en complejización profunda desde el movimiento del pensamiento contemporáneo de/constructor y organizador de conocimiento alcanza gran relevancia el concepto del tiempo presente/posible, para situarse en formas de relación sensible en un espacio temporal por crearse: tiempo histórico social configurado desde la historicidad.

Un tiempo histórico social que para el caso de la Universidad Católica deviene en líneas institucionales de investigación configuradas a partir de la tradición investigativa y académica universitaria alcanzada en los programas de Formación Profesional en Administración Educativa, Orientación y Consejería, y Educación y Ciencias Religiosas, de las cuales se derivan y articulan las Líneas de la Maestría en Educación: el Currículum como mediación Pedagógica y Cultural, Educación y Desarrollo Local, Educación y Democracia, las cuales entran en relación e interacción a través del tri-eje del Macroproyecto como plano superior de investigación del Programa.

Las Líneas se conectan con campos (que llevan el mismo nombre de las líneas) problematizadores y articuladores de diferentes áreas⁷¹ de conocimiento y el contexto socio/cultural e histórico, el sujeto y el objeto, el logos y la sensibilidad, más que referidos a objetos de estudio específicos que hacen parte de los estatutos epistemológicos de las ciencias y las disciplinas. Así, en el campo de Educación y Desarrollo local confluyen diversos tópicos de indagación interconectados en bucle de la siguiente forma: educación / sociedad / cultura, desarrollo / territorialidad / territorios, localidad / globalidad / territorialidad, político /democracia / educación, formación / territorios educativos / humanidad expandida, lo que muestra una conexión de doble vía entre campo y áreas atravesados por el tri/eje epistémico del Programa Maestría en Educación: Sociedad, Educación y Cultura, entendido como campo de conocimiento problémico, epistémico, epistemológico y contextual.

También se produce en este movimiento una relación entre la línea y el campo, en tanto que en la línea se justifica la investigación en torno a dinámicas del desarrollo local y la educación entendidas desde el pensamiento moderno, la racionalidad científico-técnica e instrumental y

⁷¹ *Un área se entiende como un campo de saber disciplinar en los cuales existen áreas de investigación que hacen énfasis en temáticas o tópicos de indagación específicos de objetos de estudio interrelacionados dentro de un sistema de conocimientos.*

campos específicos (disciplinarios o multidisciplinares) alusivos a temáticas de conocimiento que aglutinan problemas asociados con un interés de investigación institucional permanente y pertinente, contribuyendo al avance y despliegue del conocimiento, a partir de: la planeación educativa municipal, las metodologías y resultados diagnósticos en los núcleos de desarrollo educativo en Manizales, las necesidades básicas, la calidad de vida y la modernización administrativa, emergiendo una fundamentación teórico conceptual en torno a la Línea de Investigación en Educación y Desarrollo Local, correspondiente a la mirada sistémica, controlada y ordenada tendiente al equilibrio.

El campo se sitúa de un modo abierto y crítico en la reflexión y organización del conocimiento en torno al desarrollo local y la educación desde el pensamiento contemporáneo en confrontación y diálogo con el pensamiento moderno partiendo del salto de la mirada sistémica hacia la auto/eco/organización, la interdisciplinariedad y los relacionamientos en circuitos o ciclos que rompen con los límites de los enfoques y las definiciones monotemáticas, especializadas y lineales e incorporan nuevos elementos relacionales semánticos, interpretaciones y sentidos.

La investigación en Educación y Desarrollo Local incorpora un método, formado por trayectos emergentes e itinerantes, orientado por intereses gnoseológicos en movimiento desde las computaciones y las interpretaciones que los sujetos investigadores (docentes y estudiantes) hacen de los autores acompañantes en los planos de la indagación, la conceptualización y la fundamentación en el horizonte de organización gnoseológica de donde ha de emerger la creación de una obra. Cada uno de estos planos se constituye en un trayecto interconectado con los otros, de ahí que la hologramía surge del movimiento dinámico del trayecto en su interior e interconectado con los otros trayectos, formando una figura rizomática. Los trayectos son abiertos, itinerantes, ascensionales y cristalizadores de movimientos y metamorfosis; en ellos fluyen intereses epistémicos dentro de un campo de conocimiento abierto, mostrando paisajes fluidos en proceso de deconstrucción y escenarios utópicos, posibles y potenciales dentro de lo real.

Los trayectos hacen posible la comprensión de lo histórico social del desarrollo local y educativo en el tri-eje Sociedad/Educación/Cultura, dejan ver las limitaciones, latencias y posibilidades del desarrollo, el problema político articulado al problema del poder y los referentes éticos en el sentido trágico del conocimiento. En la implicancia del sujeto histórico social en el desarrollo y la educación, éste afronta el desafío de

la la reforma del pensamiento, la historicidad y la integración del conocimiento.

El presente capítulo hace referencia al método de investigación en el Campo de Conocimiento Educación y Desarrollo Local, el cual se cristaliza en territorios en movimiento de un implicado en el desarrollo local y la educación, contextualizados en la triada: sociedad, educación y cultura. Territorios emergentes de la indagación, la problematización, la fundamentación, la defundamentación, el movimiento dialógico y la organización del conocimiento y el pensamiento plasmados en la creación y realización de una obra, expansión y expresión plena del desarrollo a partir de lógicas ecosóficas, arte y poiésis.

TRAYECTO HOLOGRAMÁTICO DE INVESTIGACION EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO LOCAL

La investigación prende la alerta sobre los límites del pensamiento, los errores en los supuestos de la verdad y los problemas del conocimiento de los cuales se ha marginado al sujeto y su vida cotidiana.

Quando el pensamiento descubre el gigantesco problema de los errores e ilusiones que no han dejado (ni dejan) de imponerse como verdades en el curso de la historia humana, cuando descubre correlativamente que lleva en sí mismo el riesgo permanente del error y la ilusión, entonces debe procurar conocerse. Y debe hacerlo tanto más cuanto que en la actualidad ya no podemos atribuir las ilusiones y los errores únicamente a los mitos, creencias, religiones y tradiciones heredadas del pasado, como tampoco únicamente al subdesarrollo de las ciencias, de la razón y de la educación⁷².

El método de investigación es un trayecto de cegueras, de incertidumbres y de fugas. Un investigador cuando emprende el trayecto vislumbra puertos diversos y en algún momento puede llegar a puertos fijos, pero la necesidad de emprender el viaje mar adentro siempre está latente, se mueve hacia parajes desconocidos y proyecta la mirada en un horizonte incierto. El viaje es inacabado y como viaje el método es una forma de creación emergente del movimiento del pensamiento, la imaginación y el

⁷² MORIN, Edgar. *Método III. Conocimiento del Conocimiento*. Madrid : Ediciones Cátedra. 1999. p.7.

conocimiento que transforma y metamorfosea una realidad cristalizada en una obra, no concluyente ni terminada.

Método itinerante: Cristalización de una metamorfosis

"... los cuerpos de dos amantes enlazados se metamorfosean en una ola que se rompe sobre la roca y se vuelven a ver, en el plano siguiente, apaciguados."

Edgar Morín en El cine o el hombre imaginario.

La metamorfosis es un pasar del medio, la finalidad y la justificación al movimiento itinerante del pensamiento que hace posible el cambio, deja huellas indelebles en lo histórico social, educativo y político, altera el anonimato de ideas imaginarias que emergen de las profundidades con fuerza instituyente. La metamorfosis deviene del impulso, la pulsión, la ontogénesis que observa, explica, percibe, interpreta y crea nuevos significados y sentidos.

La metamorfosis hecha por tierra los fantasmas y las cegueras de una visión mágico, mítica y modelada que hechiza al mundo en tiempos de crisis (identidades, representaciones e imaginarios) en los cuales constituye un desafío diferenciar la realidad de la ficción, la calma de la violencia, el amor del odio, para que un "funesto personaje sin tiempo, no continúe en las sombras, ni termine arropándose con ellas"⁷³. Introduce la luz a la sombra: "La sombra, toda sombra, evoca inmediatamente lo fantástico e irreal"⁷⁴, se torna difusa en el movimiento y el cambio, en la seducción y el encanto del poeta que pone en escena la trama cambiante de su vida plasmada en una obra, una obra que conjuga el pensamiento, el lenguaje, el arte y la creación.

El investigador, abierto a las metamorfosis, mira de forma crítica frente a la concepción de valor, configura miradas cargadas de deseos, voluntades, sueños y temblores que hacen posible el movimiento entre lo que nace, muere y germina; el desierto, el oasis y la tierra fecunda; las

⁷³ WILSON, Romero y RAVE, Antonio. *Territorios Educativos Humanizantes. Obra de investigación (Magíster en Educación)*. Tuluá, 2003. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.

⁷⁴ MORÍN, Edgar. *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona, Buenos Aires y México : Editorial Paidós, p. 52.

escenografías, las tramas y los trazos de nuevos paisajes que migran de lo objetivo, reflejo o identitario del mundo hacia la efervescencia de espíritus inter/subjetivos y cerebro/corpóreo creadores.

En la metamorfosis, los caminos se truncan, se atascan, pero también se vuelven itinerantes, efímeros algunos, transitables o pervivientes otros. En estos trayectos, los paisajes se tornan borrosos, borrascosos y plácidos, las escenas cambian, la existencia revoluciona, sucede "el salto sobre el espejo"⁷⁵, después de la ruptura se hace imperativo llenar el vacío de los marcos, esculpir la hoja en blanco, labrar la talla de madera, trazar y dibujar sobre el lienzo templado a punto de soltarse del caballete. Combinaciones, montajes y enlazamientos de las notas en la escritura de una partitura permiten la configuración de una pieza musical, de una composición, de una interpretación en la cual las luces, los colores y los elementos materiales e inmateriales muestran los matices y la unión de los fragmentos en una obra que cambia la noción del tiempo cronometrado por la fluidez y el movimiento a modo de torbellino, un tiempo nuevo: imaginario, poético, vital y realizable, un tiempo cristalizado en territorios educativos y de desarrollo emergentes.

Un tiempo metamorfoseado por el propio mundo que se acelera pero también da espera y como manifiesta Epstein:

...la aceleración del tiempo vivifica y espiritualiza; así, los cristales se ponen a vegetar, las plantas se animalizan, eligen su luz y su soporte, expresan con gestos su vitalidad. La detención del tiempo mortifica y materializa; por ejemplo, la apariencia humana se encuentra privada en gran parte de su espiritualidad. En la mirada, el pensamiento se apaga; en los gestos, las torpezas —signo de voluntad, rescate de la libertad— desaparecen, absorbidas por la infalible gracia del instinto animal. El hombre no es más que un ser de músculos lisos que nada en medio tenso, donde espesas corrientes llevan y forman ese claro de los fondos marinos. Con mayor *relentí*, toda sustancia viva vuelve su viscosidad fundamental, deja subir a la superficie su naturaleza coloidal profunda...⁷⁶.

El tiempo alcanza la connotación de existencia, trayecto vital de un sujeto que descubre, destruye y construye opciones de vida. En este sentido, el

⁷⁵ *Ibid.*, p. 56.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 58.

tiempo se vuelve posibilidad del espacio en movimiento, trágico/acontecimental/prospectivo, en tanto busca desprenderse del encerramiento del mundo en un único universo y del universo en una galaxia, se expande y conjuga la "organicidad y la armonía contradictoria..."⁷⁷. Espacio y tiempo conforman una complejidad fluida donde lo anticipatorio, el recuerdo y la memoria se asoman en cada recodo del camino, se esconden y vuelven a aparecer.

En la existencia temporo/espacial/imaginaria del determinado, fluido y sensible sujeto se escenifica el drama de la vida en una carrera contra el reloj que marca el punto de encuentro y desencuentro en los tiempos educativos y de desarrollo presentes y prospectivos, los cuales si éste se descuida se escurren como el agua entre los dedos. El drama indagador e investigador no busca sólo lo tangible o lo medible, se interesa en los eventos entramados que surgen de las sombras y de la proyección de éstas por la luz, entre las voces y los silencios, entre la razón y la metáfora.

Desde la luz que alumbra el camino, lo incierto es parte de lo cierto, al lado de lo bello yace lo feo, junto al calor está el frío. Lo anticipatorio no está separado de lo tradicional; el drama no alumbra los objetos sino la oscuridad; importa el movimiento que hace camino desde la energía, la fuerza y la pulsión del sujeto, un sujeto en su triple constitución: corporeo/cerebro/espiritual. Estas aptitudes representan para la educación un desafío de magnas proporciones, la cual demanda ser pensada desde los intereses y propósitos de formación, investigación y proyección social, pertinente y abierta a nuevas comprensiones de los tiempos y del sujeto en sus condiciones de posibilidad de desarrollo histórico-social del conocimiento y el pensamiento. En esta andadura interesa el camino emergente del movimiento, el constante y aguerrido esfuerzo por derrotar al reloj de arena, y favorecer el ritmo propio conciente y persistente.

En la itinerancia de los caminos que emprende el investigador, lo que aparece de nuevo algunas veces no es radicalmente distinto, otras sí lo es. En estas instancias emerge la incertidumbre como dinamizadora o las certezas y las seguridades como obstáculos para la búsqueda de solución a los problemas, pero también como provocadoras de fugas del pensamiento.

⁷⁷ MAFFESOLI, Michel. *De la orgía. Una aproximación sociológica*. España.: Editorial Ariel. 1996. p. 97

La investigación busca no sólo la solución de problemas; se sale de la causalidad, la regulación o el reflejo; supera el modelo y la adaptación; pretende la problematización permanente para situarse en el plano del movimiento crítico, reflexivo y creativo del pensamiento, el conocimiento y la forma pedagógica de afrontarlo y desplegarlo.

En ese sentido, el método entendido como camino o travesía que se inventa no es apriorístico, ni se define como pragmática anticipada, tampoco se trata de una vivencia cotidiana, ni es sólo intuitivo; es concreción de un camino para leer la realidad, interpretar el mundo y crear la existencia vital desde el conocimiento, la conciencia y la sensibilidad. "Lo sensible está en la realidad social, académica, en los avatares del conocimiento y en su construcción; no es la puerta de salida, sino el escape hacia nuevas formas de hacerse al conocimiento, de acercarse a la vida misma, en sus finitudes-infinitudes sensibles"⁷⁸. La conciencia ubica al sujeto en la voluntad y decisión de ser sensible y abierto al mundo de posibilidades del conocimiento, el pensamiento y la existencia.

He ahí la conexión del método como forma de organización del conocimiento con el tri-eje: sociedad/educación/cultura.

Compromete este recorrido la originalidad de un método (mi método) un caminar que simultáneamente avanza-retrocede para acceder al conocimiento en ejercicio retroactivo hacia la reflexión-acción educativa, como una nueva forma de conocer y actuar global-local, cultural, social, político y ético en construcción, re-construcción y articulación permanente cerebro-espíritu. En donde no sólo las acciones tengan sentido, sino en donde la persona llegue a ser humana, plenamente humana; giro que el conocimiento y la sensibilidad han de dar desde la certidumbre en la que la modernidad clásica situó lo humano, hasta lo integral-complejizante, donde las emergencias, las incertidumbres e identidades se produzcan y emerjan⁷⁹.

⁷⁸ CHACÓN RAMÍREZ, Carlos Alberto. *Oscilaciones por el mundo de la vida: condiciones epistemológicas y pedagógicas para una hermenéutica ambiental. Obra de investigación (Magíster en Educación)*. Tuluá, 2003. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.

⁷⁹ PATIÑO GARCÍA, Hna. Ana Beatriz. *La Formación Humana en Perspectiva de la Educación Superior. Obra de investigación (Magíster en Educación)*. Manizales, 2003. Universidad

El método de investigación en el Campo de Educación y Desarrollo Local, como emergencia que potencia la existencia desafiante de traducciones y aprehensiones de mundo, es una aventura cargada de incertidumbres, desestructuraciones y deconstrucciones seducidas por el conocimiento, la sensibilidad y pretensiones de:

- Empezar travesías en las nociones, conceptos, teorías, representaciones y sentidos del sujeto histórico social que, más que develar transfondos, navegan como submarinos y se sumergen en profundidades del océano poli-inter-trans-disciplinar, complejizante e dependiente cargado de deseos, intereses, decisiones y realizaciones.
- Aportar nuevas formas de organización auto/eco/poiética desde la relación e interacción de la filosofía, con el logos y el arte en la comprensión del desarrollo, los territorios educativos y socio/culturales. En esta travesía han de articularse las diferentes ciencias y dimensiones: antropología, sociología, psicología, física, química, estética, política, entre otras, como estrategias que marcan la ruta hacia horizontes epistémicos emergentes y comprensivos.
- Prospeccionar territorios existenciales marcados por el signo del acontecimiento, la incertidumbre y la posibilidad en medio de determinismos para encontrar rutas o senderos de fuga que orienten la configuración de relaciones, significados y sentidos. Los territorios incorporan la interaccionalidad de los fragmentos, de los procesos físico/químicos, bio/psico/lógicos en su organización, "humana en sus actividades pensantes y conscientes"⁸⁰. Son cartografías inconclusas frente a los desafíos del espíritu y del cerebro que producen y retan las posibilidades del conocimiento y la potenciación de sentidos. El trazado cartográfico de territorios existenciales se pretende pleno en un trayecto de extensión, profundización y conexión del carácter biológico organizacional con una conciencia histórica, sensible y pensante.

Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación. p.2.

⁸⁰ MORIN, Edgar, *Método III, Op. Cit.*, p. 96.

Paisajes de trayectos ⁸¹

Caminos bifurcados en senderos que se abren
hacia abismos internos/externos, resistentes,
efímeros, riesgosos,
extremadamente atrayentes, cautivantes y seductores.

Atraen los misterios
que encierran sus precipicios y
sus formas delineadas por valles, montañas y piedras
para ser recorridas, escaladas y esculpidas
con esmero y con cuidado,
con la mirada perdida en los paisajes y sus horizontes.

La niebla cubre el camino del valle a la montaña
durante el ascenso a la cima
que atrae como un ciclón hacia su centro de gravedad
y parece desintegrar, desgarrar y resquebrajarlo todo
ante la inminencia de la caída.

Deflagración de la que sólo quedan los fragmentos,
vestigios de lo que antes fue,
luz de lo que ahora es
o lo que está por ser.

Caminos abismales rodeados de murallas y de icebergs
atravesados por senderos selváticos e imponentes
que de las cimas conducen al valle.

Caminos transitados por el aventurero
que se suelta las amarras
coartado por la ausencia de cadenas,
así algunos eslabones tallen su piel.

Como un águila
detiene su mirada en vuelo,

⁸¹ GARCÍA GARCÍA, Luz Elena. *Escenarios trayectivos en potenciación y realización de una aventura de organización gnoseológica. Documento de investigación Macroproyecto: Campo de conocimiento Educación y Desarrollo Local. Manizales, 2003. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.*

despliega sus alas
atraviesa campos abiertos
ama la libertad,
recorre senderos de nubes
y peñascos entrecruzados.

Águila diseñadora, planea y amariza
posa su mirada sagaz en la tierra
recorre los bosques y esconde sus garras
vuelo y traza figuras en los aires.

En vuelo parece un arco iris
de indescriptible belleza
que irradia con sus rayos de luz
terrenos montañosos y pedregosos.
Irriga con su mirada los valles que atraviesa
y cambia de matices los paisajes y escenarios.

Territorio uno: Tópicos de indagación e intereses de investigación en el campo de conocimiento educación y desarrollo local

El trayecto de investigación de campo, como organización, en discreción, ha sido un despertar en alboradas, estallidos que permanecen al extenderse en redes, relaciones, ... , sugieren la aventura de viaje en itinerancia en pos de la subjetividad y la identidad en devenir sujeto político, devenir conciencia en planos del tercero excluido; en este caso el excluido no es el sujeto, es el plano de exclusión en los dominios de la realidad.

Estudiantes Maestría en Educación⁸².

⁸² ARÍAS CARMEN, Julian Humberto, et al. *Ficciones del Campo Educación y Desarrollo Local. 2004. Documento de Investigación del Campo, Grupo III. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación. p. 2.*

En el trayecto emergen reflexiones epistémicas en torno a intereses en las líneas y los campos abiertos de conocimiento problémico, crítico y contextualizado desde la reforma del pensamiento, el sujeto pensante y su forma de conocer.

La mirada lineal del desarrollo entendido como progreso, crecimiento, etapa o modelo responde a una lógica instrumental tendiente a la transmisión intergeneracional de los objetivos de la eficacia y la eficiencia económica en los procesos educativos, socioculturales y de desarrollo. En las investigaciones en la línea Educación y Desarrollo Local, en coherencia con los direccionamientos del Sistema Educativo Colombiano contenidos en el Plan Decenal de Educación 1996-2005, estos conceptos se asumen como "la expresión de unos sistemas de prácticas sociales, o más bien, de unos objetivos sociales y culturales en los aspectos económicos y políticos de una sociedad"⁸³, dentro de los cuales se buscan objetos de estudio definidos en las relaciones explicativas, causales y determinadas de la educación, el desarrollo y la sociedad.

En esa misma línea, la investigación en educación y desarrollo Local se orienta hacia el:

...estudio de las relaciones entre educación y desarrollo que conlleven a transformaciones estructurales en el sistema social local, al incidir sobre la cultura, sobre las mediaciones y los mediadores culturales, sobre las condiciones colectivas de aprendizaje y los aprendizajes colectivos, sobre la comunicación y la participación de la comunidad en las decisiones y sobre la creación de saberes científicos y tecnológicos que permitan mejorar la calidad de vida de las personas e integrar a la dinámica intercultural y económica de la competitividad exigida por la globalización.⁸⁴

Cada línea es una parte que interactúa con un todo, un sistema que para el caso de la Universidad Católica de Manizales se articula a la plataforma investigativa institucional y en relación con el Programa de Maestría en Educación inspira la emergencia de los Campos de Conocimiento complejo configurados en el Macroproyecto de investigación-, el cual trasciende el reduccionismo que sólo ve las partes o el holismo que únicamente

⁸³ CARDONA GONZÁLEZ, Silvio et al. *Educación y Desarrollo Local. En : Educación y Sociedad. Capítulo III. Manizales : Universidad Católica de Manizales. 1998.*

⁸⁴ *Ibid.*, p. 160.

considera el todo. En sus interrelaciones las líneas acuden al mundo objetivo de la información, como instrumento para enfrentar la incertidumbre, el azar, lo inesperado; sin embargo, éstas tienen la posibilidad de resistirse al enfoque instrumental mediante la incorporación del sujeto en el conocimiento científico alcanzando el carácter reflexivo, crítico y abierto a partir de la inter-trans-disciplinariedad y, también, de superar la mirada sistémica⁸⁵ a partir de la implicancia auto/eco/organizacional.

En la transgresión de la mirada lineal, los objetivos establecidos para la línea desde una visión planeada del desarrollo cambian en el trayecto investigativo por las pretensiones⁸⁵ de un campo referidas a emprender el camino en colectivo, a explorar, interpretar y proponer nuevos significados y sentidos emergentes del movimiento cognoscente acontecimental y creador.

Para los colectivos del Campo Educación y Desarrollo Local, espacio académico constituido por docentes y estudiantes que convergen en un interés de conocimiento conjunto, una de las "metamorfosis más significativa se da a modo de paso desde lógicas sistémicas (cerradas o abiertas) en pos de medios y finalidades, como escenarios simplificados de justificación o límites hacia movimientos itinerantes de formas o figuras emergentes"⁸⁶. Los intereses de conocimiento del Campo mutan de la visión sistémica hacia las posibilidades de auto/eco/organización en la pretensión de encontrar nuevas significaciones y sentidos.

La metamorfosis permite que los encuentros se vuelvan trazos, grafos y finalmente actos e imágenes, como decurso, en el trasegar por maneras metamórficas, sin importar el sentido del camino; no media en el tránsito un fin categorial, ni propósito o postura. No hay prevención, pero no por la ingenuidad, parodiando a Voltaire en su *Candido*; es sabido que todo camino, como campo de conocimiento ha estado en la sombra de una sospecha, la del logos, como definidor de

⁸⁵ TOBÓN VÁSQUEZ, Gloria del Carmen. *Sentidos y Territorios del intento Suicida en las Culturas Juveniles Urbanas. Obra de investigación (Magíster en Educación)*. Manizales, 2003. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación, p. 4.

⁸⁶ GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Federico et al. *Heterotopía: la ruta de investigación Campo de Conocimiento Educación y Desarrollo Local. Documento de investigación del Campo, Grupo III*. Manizales, 2004. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación, p. 1.

rutas de pensamiento,... y para dar respuestas de sentido que acallen el espíritu⁸⁷.

Los campos de conocimiento son de constitución compleja en sus elementos semánticos, estratégicos y gnoseológicos en el horizonte creador y poético, por lo que se salen de las perspectivas planificadoras del desarrollo y del sentido instrumental de la educación y la cultura como transmisoras de un estado o modelo ideal de sociedad por alcanzar.

Los elementos semánticos incorporan la búsqueda y creación de significados y sentidos, comprensión que sitúa al Campo como una geo/grafía y emergencia desde el sujeto histórico/social en movimientos cognitivos, lógicos y sensibles. La configuración geo del campo contiene unos elementos semánticos físicos y espirituales, en tanto que muestran el relieve de unos paisajes de discursividad y contextualización del conocimiento, en extensión, profundidad y horizonte de la mirada, constituyéndose en un reto para el investigador escalar la montaña de paisajes acompasados y fluidos en movimiento tectónico imperceptible, permanente y desestructurador.

Estos paisajes de contextualización se mueven en diferentes tópicos conceptuales de indagación:

- Las tensiones en las relaciones históricas del poder capitalista soportado en lógicas sociales disciplinarias e intervencionistas, hoy sostenido por movimientos internos de intervención de los espacios domésticos con la política militar, con tendencias unificadoras de territorios, aun dentro de las propuestas de respeto hacia la diversidad de los espacios socio-culturales.
- La comprensión del problema del desarrollo asociado al problema del conocimiento, la educación y el pensamiento.
- Los tránsitos, señales y fronteras del desarrollo: promesa, crecimiento, progreso, metadesarrollo. El salto de las concepciones abordadas desde el pensamiento moderno a las epistemes contemporáneas que proponen el conocimiento en perspectiva problematizadora, crítica y complejizadora, el reto para la educación en este mismo sentido y la formación de un sujeto histórico/social con aptitudes para pensar, conocer, crear y actuar.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 1.

- La comprensión del sujeto histórico-social ampliada: territorios, tiempos, espacios y lugares en posibilidad de auto/organización desde la confrontación, la creación y la poíesis.
- Las formas de relación territorial: eco/bio/psico/lógica en espacios educativos, sociales, culturales, históricos y políticos. Responsabilidad eco/lógica/ética/humana de la educación como desafío de humanizar lo pretendido como humano.
- La tensión entre lo local y lo global y su emergencia en términos de posibilidad y potenciación del conocimiento, del pensamiento y la realización a partir de la configuración de territorios existenciales sensibles: ecosóficos, educativos, hologramáticos y poésicos.

Esta propuesta gira en torno a un viaje por territorios abiertos, desde un mapa con rutas que conforman circuitos de relación con la pretensión de componer territorios propios, educativos, societales en medio de un mundo determinado que presenta fisuras, puntos de fuga de las diferentes realidades para ir al encuentro inter..., interlugar, inter/teórico e intercultural en un espacio/tiempo donde los rostros se acercan y los cuerpos se rozan sin temor, sin rechazo a la mirada del otro, sin evadirse a lo otro.

El campo conecta con los conceptos de tierra, tiempo, teoría y territorio. En esta conexión se evoca la figura metafórica de la geórgica, que significa tierra (ge), tierra universal (geo), labrar la tierra (ergón), del origen a la organización (órgica), nacimiento y generación (geogenia, genos o génesis) para ilustrar el sentido del desarrollo en relación con el origen, la organización de la vida en la tierra y con unas formas emergentes del movimiento transformador, auto/organizador y creador.

En la geórgica existe una triada de configuración compleja: geo/morfo/lógica (relación de fuerzas intrínsecas y extrínsecas donde se produce el movimiento, lo ígneo, lo magmático y se forman las montañas, las cimas y las depresiones) que hace referencia a la tierra/forma/logo. La tierra es un magma de vida, un sistema de organización en movimiento caótico y ordenado en un cosmos; es un hervidero de formas variadas de todo lo viviente y no viviente en lo microscópico y minúsculo, posee una constitución magmática fluida, volcánica y dura. Como espacio geofísico y químico, la tierra se automodifica, autoregula, autoproduce, autodefine, es decir, es autopoiética.

En el campo de Educación y Desarrollo Local, las fronteras de conocimiento disciplinar e hiper-especializado se diluyen en el movimiento intertransdisciplinar: bio/psico/lógico. El prefijo inter hace referencia al movimiento entre las ideas, los conceptos, las teorías y las disciplinas, en las cuales las fronteras se diluyen en el vínculo de los fragmentos, para situarse en los nodos cruciales, los umbrales y los intersticios. El prefijo trans es la inter-penetración de las disciplinas en movimiento desfronterizador en la comprensión complejizadora de un hecho, fenómeno o realidad y genera revolución endo/exo en la disciplina. Lo inter/trans hace referencia a la alianza, la ligazón profunda, transformadora y metamorfoseante de conceptos, teorías y disciplinas. La interrelación es una forma de unión.

Desde lo inter/trans/disciplinario quedan sin piso las estructuras, funciones y lógicas de regulación y control de los fenómenos. Como ocurre con la tierra, cuando ésta tiembla por la fricción o choque de las placas tectónicas, las estructuras del desarrollo funcional y planificado se tambalean y deconstruyen, entran en crisis por el movimiento que produce el caos, pero también de éste se desprenden nuevas geografías, lo que representa para la educación asumir una mirada crítica frente a los procesos estructurales y sistemáticos existentes de conocimiento para situarlos en espacios socio/culturales específicos y universales a partir de la desfronterización de las disciplinas. En este camino algunas marcas o huellas han de quedar, otras han de emerger y la orientación de sentido cambia crucialmente la comprensión de los conceptos, las teorías y los problemas.

La óptica del Campo en proceso de cambio permanente demanda la capacidad de mirar para percibir, sentir, pensar y crear el mundo, -un paisaje de acontecimientos y de incertidumbres-, para vivir la existencia de forma vital desde lógicas problematizadoras, sensibles e integradoras. "...lo que es vital hoy, no es solamente aprender, no solamente reaprender, no solamente desaprender, sino organizar nuestro sistema mental para reaprender a aprender"⁸⁸. En lo vital se vinculan la estética y la ecología como posibilidades de comprensión ampliada del desarrollo local histórico/social, al concebir lo educativo y pedagógico como potenciadores de formas complejas de organización del conocimiento, las cuales involucran procesos simbólicos, lógicos, de memorización y de relación de la información, y como espacios que favorecen el

⁸⁸ MORIN, Edgar. *Método I. Naturaleza de la Naturaleza*. Madrid : Ediciones Cátedra. 1997, p. 35.

descubrimiento de las posibilidades de fuga existentes en las intencionalidades o determinismos en pro de un sentido de humanidad plena.

El campo posee una jurídica propia que lleva a derruir las seguridades y el control de los fenómenos y de la vida en la tierra, para levantar las anclas desde el movimiento metamorfoseante del pensamiento hacia puertos o parajes desconocidos; una jurídica emergente de la implicancia, del sujeto histórico social interdependiente, vinculado al conocimiento, quien desarrolla una conciencia de historicidad, posible en la vida del sujeto pensante y sensible que conoce y marca la historia en relación con otro u otros, con los cuales alcanza su carácter de social, en coexistencia cristalizada en espacios institucionales, culturales y educativos. Una coexistencia con sentido propio de la realidad. La realidad es fenoménica y sistémica; en tanto que como emergencia configura características o propiedades de los fenómenos que hacen parte de una ordenación, de un sistema; de ahí que lo superficial, externo y regulado son aspectos fenomenológicos de la realidad, que también es interna, caótica, impredecible e incierta.

La conciencia se hace visible en el fruto de las interrelaciones de un individuo con la cultura, la educación y demás espacios de interacción. La manifestación de la conciencia, en razón de esas interacciones es profunda o superficial, autoreflexiva y modificadora de la personalidad, retroactiva y no retroactiva, con calidad potencial de cambiar, organizar el desarrollo y el conocimiento o asimilarlo y adaptarlo.

Los elementos estratégicos del Campo aluden a los tópicos de indagación y a las ideas fuerza, -topo/lógicas-, que orientan la exploración, computación y cogitación de territorios relevantes en un problema e interés de conocimiento; inducen relaciones (puntos de encuentro y desencuentro) entre términos, conceptos y teorías que posibilitan senderos diversos en el trayecto. En este momento, el territorio uno (tópicos e intereses) se conecta con el territorio dos (interrogantes radicales y quid de conocimiento) en un movimiento de ida y vuelta.

Lo topológico también se convierte en un gran desafío que lleva a relacionar los medios y las finalidades eco/bio/psico/antropo/lógicas enmarcadas en los límites y a transformar las representaciones abstractas, descontextualizadas y estáticas del conocimiento, a partir de la voluntad del sujeto en el desarrollo para conocer y pensar un horizonte de realidad como sueño de mundo posible desde nuevas significaciones y

sentidos de la existencia vital en despliegue en los espacios socioeducativos y culturales.

La problematización del desarrollo, la educación y la sociedad demanda una movilidad en/ciclo/pendiente como uno de los pilares de la organización a partir de la indagación y la conceptualización.

El término enciclopedia no debe ya ser tomado en el sentido acumulativo y alfabetonto en el que se ha degradado. Debe ser tomado en su sentido originario *agkuklios paidea*, aprendizaje que pone el saber en ciclo; efectivamente, se trata de en-ciclo-pediar, es decir, aprender a articular los puntos de vista disjuntos del saber en un ciclo activo⁸⁹.

La conceptualización se constituye en un reto para la formación, la pedagogía y la comprensión del desarrollo desprendidos de las cargas de la acumulación, la transferencia y la desintegración. Demanda ir más allá de los límites y las fronteras disciplinares para unir los fragmentos, dar apertura a nuevas formas de razonar y pensar la realidad social, en desplazamientos hacia posibilidades que impacten la realidad relacionada e interrelacionada en sus partes constitutivas.

Territorio dos: Interrogantes radicales y quid de investigación

En la itinerancia de trayectos que se mueven por intereses de conocimiento surge un problema amplio de conocimiento en la línea y perviviente en el campo de conocimiento Educación y Desarrollo Local, el cual se encuentra articulado al Macroproyecto del Programa Maestría en Educación referido a: Condiciones de/para la organización compleja del conocimiento en el eje epistemológico contemporáneo de sociedad-educación-cultura⁹⁰. El interés del Campo se plasma en un interrogante radical: ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad del conocimiento en las relaciones (conexiones y rupturas) eco/bio/psico/antro/posociales para potenciar el desarrollo local?, que orienta el proceso de investigación con pretensiones de aprehender el desarrollo, la educación y la sociedad de una forma crítica, abierta y complejizadora a partir de la movilidad del pensamiento y la organización del conocimiento.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 32.

⁹⁰ UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES. *Macroproyecto de Investigación. Documento de investigación (Manizales, 2000). Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Programa Maestría en Educación.*

En el camino de indagación y profundización temática de los intereses de conocimiento surgen nuevos interrogantes que exigen ser pensados y deconstruidos de forma permanente individual y colectiva, desde lo conceptual, teórico, epistémico y metodológico en torno a:

¿Cuáles son las condiciones de posibilidad del conocimiento en las relaciones (conexiones/rupturas) ecológicas, humanas, sociales, económicas, tecnológicas y de gestión administrativa, para posibilitar procesos de formación humana y social en perspectiva de potenciar el desarrollo local, global?, generando las siguientes ideas fuerza:

- Lógicas de organización, desorganización y reorganización en el contexto global y local potenciadoras del desarrollo en contextos culturales específicos.
- Dimensiones y relaciones (conexiones/rupturas) que confluyen en la comprensión del hombre, lo humano de lo humano, lo eco/bio/antropo/socio/lógica del hombre.

¿Cuáles son las posibilidades de potenciación de la localidad-territorial desde la educación y el desarrollo?

Las reflexiones en torno al conocimiento y a la concepción histórica del desarrollo y la educación se hacen a partir de las conexiones y rupturas entre el pensamiento moderno y contemporáneo. En este momento ya existía un camino recorrido en torno a la cuestión del desarrollo desde la civilización de occidente que muestra el agotamiento del esplendor de la razón, la instrumentalización de la educación y el progreso modernos, sin que esto signifique que esta conceptualización ya esté agotada, por el contrario, entran en juego nuevas ideas/fuerza que emergen en el mundo de hoy en relación con la localidad/territorialidad, global/mundial/planetario/local y conocimiento/formación/pertinencia.

¿Cuáles son las posibilidades de recomposición eco-topo-grama-lógica en los tiempos contemporáneos del sujeto en/desde el desarrollo?

¿Cuáles son nuestros cronotopos: tiempos, espacios, territorios, lugares, acompañantes?

¿Cuáles son las posibilidades de recomposición del sujeto, desde las perspectivas bio/psico/socio/lógicas y grama/topo/estéticas, éticas y políticas en tiempos presentes?

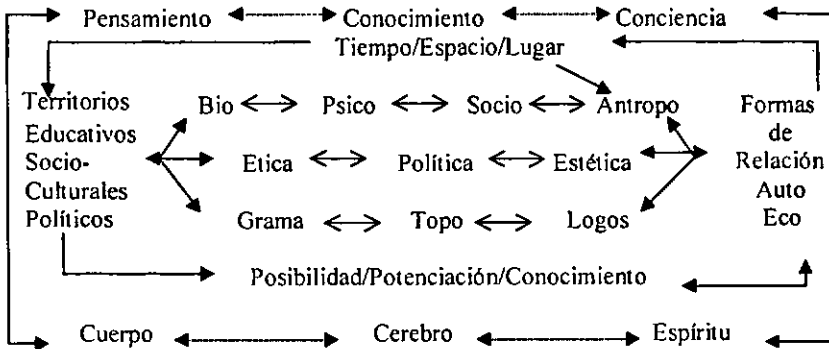
Sobre estos interrogantes surgen como ideas fuerza:

- Posibilidades de recomposición.
- Relaciones intertransdisciplinarias.
- Circuito de relación eco/topo/grama/lógica.
- Espacios/tiempos presentes.
- Sujeto en el desarrollo.

Extendidos los hilos entre las ideas fuerzas que surgen de los interrogantes anteriores se levanta un tejido de asuntos conceptuales competentes al Campo, de gran complejidad por las interrelaciones e interacciones, dando emergencia al quid problémico.

El quid emergente se sale de los parámetros clásicos y modernos de la indagación que separa y confronta como temáticas indiferentes, extiende lazos de relación e interacción que identifican y distinguen, a la vez que establece el diálogo entre los opuestos.

Quid del Campo: Circuitos de Relación



El quid del Campo muestra un magma de formas de relaciones (diadas, tríadas y tetraedros) entre nociones, conceptos y teorías en la perspectiva de un desarrollo pleno del sujeto histórico social cognoscente y pensante en procura de formar un tejido complejo en la interpretación de una

realidad socio/educativa/cultural y de articular la teoría con la práctica y el contexto.

En la relación teoría/práctica/contexto el sujeto investigador en formación pregunta, cuestiona y reflexiona en torno al conocimiento y su pertinencia, crea circuitos relacionales que ponen en movimiento encíclico la diversidad de conceptos, los cuales seducen al pensamiento y la sensibilidad, a flor de piel, a expresarse en lenguaje metamorfoseado por el reto asumido, metafóricamente hecho cuerpo/sujeto dotado de cerebro y espíritu.

...el espíritu no sabe nada del cerebro que lo produce, el cual no sabe nada del espíritu que lo concibe. Se da a la vez un abismo ontológico y una mutua opacidad entre un órgano cerebral constituido por decenas de miles de millones de neuronas unidas por redes animadas por procesos eléctricos y químicos, por una parte, y por la otra, la Imagen, la Idea, el Pensamiento. Y sin embargo, conocen juntos aunque sin conocerse⁹¹.

Con base en Morín, el cerebro y el espíritu quizás se conozcan, sólo que no son percibidos cognoscentes solidarios, implicados, inoculados en razón a que se estudian por separado, el primero desde la biología, el segundo desde las ciencias humanas, situación que señala un problema de percepción, episteme, lógica, interpretación, conciencia, organización y pensamiento, un constreñimiento de la forma traducido en la simplificación o ausencia de complejidad y el desconocimiento del alcance de los problemas.

Como una instancia de investigación local, el Campo supera la visión sistémica de una parte del engranaje de una totalidad; se concibe como un eslabón de triple vía articulador de una cadena que algunas veces presenta rupturas, pero vuelve a unirse, se abre, cierra e intercomunica formando engramaciones, confederaciones modulares, figuras en movimiento de orden/desorden/organización y se traducen en un plano superior de imaginación/invencción/creación/realización.

Como un fenómeno complejo de la realidad, el desarrollo demanda su comprensión desde la complejidad y la movilidad, situación que involucra una forma de pensar y razonar que va más allá de la

⁹¹ MORÍN, *Método III, Op. Cit.*, p. 79.

cientificidad, más vinculantes y problematizadoras: ecosóficas, deontológicas, magmáticas y hologramicas.

El desarrollo y la educación desde el pensamiento contemporáneo demanda movimiento en forma de circuitos relacionales (ética, estética, política, social, cultural, física) inter/trans/disciplinarios (eco, bio, psico, lógico) desde la emergencia e incorporación del sujeto en su propio devenir como actor de desarrollo que construye historia, con capacidad de alterar las herencias y confrontar las determinaciones en el presente y prospectar emergencias para actuar con conciencia, conocimiento, pertinencia y responsabilidad.

Territorio tres: Paisaje de fundamentación y posibles escenarios de un trayecto itinerante



RIVERA, Diego. El hombre controlador del Universo, Palacio de Bellas Artes. México. s.f.

En la historia general del conocimiento, del desarrollo y de la sociedad se propone la determinación de formas de relación que pueden ser observadas, descritas, explicadas y reguladas a partir de determinados modos de legitimación e institucionalización de normas, procedimientos,

valores, lenguajes y métodos, que encasillan el tiempo en serie, ordenan los espacios sistemáticamente verticales u horizontales (encubriendo los cruzamientos) mostrando relaciones de poder en apariencia democráticas y representativas de intereses comunes.

Cabe advertir que la explicación, la descripción y la experimentación son procesos abstractos de demostración, verificación y caracterización de fenómenos o problemas a través de lógicas objetivas ordenadoras de datos en relación con necesidades causales o formales o la adecuación de modelos estructurales y funcionales, de ahí el carácter metafísico, sistemático y abstracto del conocimiento y, por ende, del desarrollo, la cultura y la pedagogía asociados a comportamientos finalísticos y estrategias instrumentales desde concepciones que responden a leyes de conocimiento y pensamiento.

Los fenómenos objeto de estudio son los fenómenos medibles y cuantificables, agrupados en un mundo externo al del sujeto que los conoce... Se eliminan las percepciones sensibles porque en ese esquema son ambiguas y oscuras y desde Descartes priman las expresiones racionales claras y distintas, localizables en el plano que lleva su nombre y en la lógica de la linealidad. La experiencia incontrolada deja de ser fuente de conocimiento, mucho menos si es la experiencia interna de las vivencias de la psique, y sólo se le da valor si puede reducirse al esquema del experimento controlado con variables precisas. El azar y el caos quedan por fuera de su consideración⁹².

En esta forma de conocer y de pensar el mundo, el desarrollo y la educación, bajo una lógica dialéctica simplificadora de los fenómenos, se produce una disociación entre naturaleza y cultura, desarrollo científico y desarrollo humano-cultural, escuela y contexto; de este modo, otros términos guardan coherencia con esta fragmentación: teoría o práctica, físico o espiritual, cantidad o calidad, medios o fines, determinismo o azar, razón o sentimiento, instructor o alumno. Esta forma fragmentada del conocimiento hace que la representación imaginaria que el sujeto hace de los objetos sea abstracta, apriorística y limitada, y se convierta él mismo en objeto de un sistema autorreferente, con la calidad de ser observable, medible y controlable.

⁹² NOGUERA DE ECHEVERRI, Ana Patricia. *El reencantamiento del mundo. Manizales : Talleres de Gráficas JES. 2004. p. 51.*

Esta es la herencia que las ciencias y las disciplinas modernas dejan a las formas de organización socioproductiva (división del trabajo) y del conocimiento: la especialización a partir de la división de saberes y prácticas que sólo permiten una mirada parcial y apriorística de los fenómenos.

La visión unilateral del mundo y del conocimiento impide analizar el carácter antagónico, bipolar y multipolar del mismo. Es así como en la modernidad, la evolución⁹³, el progreso⁹⁴ y el crecimiento⁹⁵ como parámetros de desarrollo universal se han regido de manera exclusiva por una racionalidad eficiente con la pretensión de encaminar a la humanidad hacia el bienestar, la justicia y la equidad, sin que hasta el momento tales ideales se hayan alcanzado para la gran mayoría de la población del planeta.

Hoy en la contemporaneidad renacen valores como los de la fraternidad, la seguridad y la solidaridad, los cuales resultan también inalcanzables en razón a la ausencia de un cuerpo que los sustente, al carácter instrumental de los mismos, y a los modos de conocimiento y pensamiento que no responden a la complejidad ni pertinencia del contexto.

De la misma forma, la pedagogía, el sistema de enseñanza y los aprendizajes de los saberes o conocimientos se orientan bajo un desarrollo unidimensional, instrumental y lógico en el cual los objetos de saber se aíslan totalmente del contexto y cada disciplina (asignatura o materia o compartimento) se convierte en una isla de conocimiento orientada desde un aspecto particular.

⁹³ *Evolución se refiere al grado de avance en un proceso evolutivo que permite llegar a la madurez o edad adulta. Un organismo vivo se desarrolla, crece durante el proceso de evolución que va desde el nacimiento hasta la muerte. En este sentido se han estudiado en el hombre las diferentes fases del desarrollo o modelo por alcanzar. AROCENA, José. El Desarrollo Local. Un desafío contemporáneo. Caracas : CLAEH, Nueva Sociedad. 1995.*

⁹⁴ *Progreso: Surge en la segunda mitad del siglo XVIII, defendida por Condorat. Presenta una visión optimista basada en la aplicación de técnicas, tecnología y métodos a la modernización de las instituciones sociales y de las formas de vida. La innovación tecnológica se considera la fuerza motora del sistema capitalista.*

⁹⁵ *Crecimiento: surge de la preocupación por la crisis, el desempleo y la tendencia al estancamiento del sistema capitalista en las décadas de 1920 y 1930. Según la teoría y el análisis del crecimiento, un país subdesarrollado se concibe como una situación de atraso, de desfase con respecto a otras más avanzadas, como si se tratara de una competencia en la cual unos van adelante y otros quedan rezagados, persiguiendo la misma meta, con idénticas reglas de juego, pero sin relaciones entre los competidores. ROLL, Eric. Historia de las Doctrinas Económicas. México : Fondo de Cultura Económica, 1942.*

En este enfoque parcial del conocimiento, la especialización se encierra en sí misma sin permitir su integración a una problemática global, de la cual no se considera más que una parte: la razón del homo sapiens, la técnica del homo faber y, lo económico o utilitarista del homo economicus⁹⁶. Los problemas carecen de una mirada integral, lo complejo se reduce a lo simple, lo unido se separa y la totalidad se descompone en partes, así el valor entra en la esfera exclusiva de la cuantificación.

Las reformas científico-técnicas introducidas por los diferentes modelos de desarrollo socioeconómico utilizan las formas productivas y educativas, los espacios culturales e institucionales como puentes para transmitir modelos que se ajusten a los intereses de poder y racionalidad social imperante. Así, la ciencia, como forma eficiente del pensamiento, se convierte en un patrón de socialización para alcanzar el desarrollo controlado y equilibrado; la sociedad, en una forma equilibrada de organización democrática alcanzada por la superposición de intereses dentro de un modelo de progreso transmitido a través de una educación programada y sistemática, y la educación, en instrumento de formación del hombre práctico para la vida por naturaleza (en términos de racionalidad económica: eficiente y productivo) según Bentham y Mill⁹⁷; además, un modelo con una connotación instrumental y burocrática que garantiza el logro del "progreso y la acción social, a través de atributos fundamentales de su función directiva: simplificar, ordenar, purificar e idealizar"⁹⁸, según Dewey. De este modo se propende por articular la teoría y la práctica, la razón y la vida, pero desde unas lógicas instrumentales conducentes al progreso, el bienestar y la justicia para todos.

A la educación se atribuyen principios liberadores, formadores del hombre que posee, por naturaleza, aptitudes para la vida, las cuales hay que descubrir, adiestrar y programar con el fin de utilizarlas socialmente. El hombre práctico aún está vigente en las formas de pensar y educar atadas a una racionalidad instrumental, basada en la eficiencia, productividad y utilidad, hoy perpetuadas en las ideas de productividad y competitividad a través de modelos socioeconómicos tendientes a la

⁹⁶ MORÍN, Edgar. *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro. Ciclo de conferencias, organizado por la Fundación Santillana. Madrid. 2001.*

⁹⁷ TERRÉN, Eduardo. *Educación y Modernidad. Entre la utopía y la burocracia. Barcelona : Anthropos Editorial. Universidad Da Coruña. 1999. 314 p.*

⁹⁸ *Ibid.*

mundialización; en virtud de estas lógicas la formación contribuye a la pragmática de la vida y del conocimiento condicionado por el progreso o el desarrollo del mundo material modelado⁹⁹.

Sin embargo, la educación, la sociedad y el conocimiento demandan hoy condiciones diferentes. Las políticas educativas actuales no parecen distanciarse de las ideas surgidas a finales del siglo XVIII. La didactización del tiempo da lugar a la enseñanza técnica y a la regulación del oficio docente, lo que supone un paso a la capitalización y estandarización de prácticas, a la cualificación de la labor docente, a la racionalización del trabajo docente, a la estandarización de la calidad y a la acreditación. Estos aspectos se fundamentan en un enfoque cuantitativo, en el cual el tiempo se convierte en un instrumento de control, de ordenación, de garantía de las finalidades contenidas en un modelo de desarrollo (PEI, PNE, Plan Nacional de Desarrollo). La institución de escuelas del próximo siglo (nuevos colegios) se rigen por parámetros de empresas de servicios que compiten en el mercado, y los procesos de acreditación institucional y de programas responden a estas mismas lógicas bajo la medición de estándares e indicadores que establecen los máximos o mínimos.

CIENCIA	EDUCACIÓN	SOCIEDAD
<p>Una forma de racionalidad: económica</p> <p>Cientificismo</p> <p>Tecnologismo:</p> <p>Regulacionismo</p> <p>desarrollo material, eficacia, exactitud y utilidad.</p>	<p>Formación para la vida: educación práctica.</p> <p>Pedagogía y pragmatismo:</p> <p>Eficientismo social utilitarista,</p> <p>Educación útil para la sociedad tecnocrática, científica-formadora para la vida práctica.</p>	<p>Racionalidad social planificada e institucionalizada</p> <p>Tecno-burocracia:</p> <p>eficientismo social, hedonismo material, humanismo del progreso y el bienestar instrumental, de una utopía trivializada.</p> <p>¿Opulencia o carencia?</p>

⁹⁹ La educación, la tecnología y el tiempo son elementos de garantía del modelo. Bobbit sugiere aplicar el modelo Taylorista a la educación y el reto tecnológico apunta a la economía del tiempo (ritmos de aprendizajes asociados a ritmos de tiempo) y la mecanización de la práctica docente entendida como un conjunto ordenado de tareas. *Ibid.*

Se establece una relación entre la ciencia, entendida como eficiencia del pensamiento, y la razón patrón de socialización del desarrollo humano y del progreso equilibrados, mediante principios e intereses orientadores recíprocos; la política democrática sustentada en intereses capitalistas que, más que una forma autónoma de gobierno, hace posible un modo de vida especializado y comunicado en torno a esos intereses, y una educación sistemática articulada a medios y fines. El sistema educativo y la institución son instrumentos claves de regulación del individuo y del determinismo socio/histórico y organizado dentro de unas estructuras jerárquicas y administrativas funcionales ordenadas, operativas y continuas. Se orientan a un fin hacia el que confluyen diversos recursos o "medios humanos y materiales"¹⁰⁰ y se establecen relaciones entre personas eficientes orientadas al propósito común.

La idea del desarrollo se afianza en la postguerra. Según Arocena, el desarrollo proviene de la intención de ayudar a otro para conducirlo y del poco reconocimiento de sus potencialidades para desarrollarse, para desenvolverse por sí mismo, idea que en el fondo encubre la percepción de dependencia e incapacidad en correspondencia con otros significados como el advenimiento de lo equilibrado, perfecto y ordenado, el avance y el progreso en la realización del proyecto de civilización (el de los países desarrollados, tomados como modelo). Los países que logran dominar la naturaleza, producir y crear tecnología establecen los parámetros y las etapas bajo las cuales se desarrollan los considerados más débiles¹⁰¹.

El concepto de desarrollo se incorpora a los países industrializados para recuperarse de los rezagos de la guerra, pero cuando éstos no alcanzan un nivel óptimo de desarrollo empieza a cuestionarse como único camino y plantean otras alternativas: desarrollo humano, desarrollo a escala humana, desarrollo de capacidades y potencialidades, desarrollo de base y ecodesarrollo fuertemente sustentadas en lo económico sin que esto las exima de su complejidad¹⁰².

Con un mismo sentido instrumental y práctico, surgen a mediados de los setenta iniciativas de desarrollo local como dinamizadoras de capital social y económico¹⁰³. La intencionalidad que ubica la mirada hacia las

¹⁰⁰ ZERILLI citado en GAIRÍN SALLAN, Joaquín. *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: Editorial La Muralla, 1996, p. 75.

¹⁰¹ AROCENA, Op. Cit.

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ *Ibid.*

localidades asociada al carácter ontológico moderno del desarrollo genera críticas hacia estos territorios considerados débiles y poco competitivos dentro del sistema socio político y económico, tendientes a desaparecer con el proceso de globalización por falta de capacidades para ejercer con competencia y autonomía el manejo de su desarrollo.

Esta forma de concebir la localidad se circunscribe a territorios que se distribuyen y atienden a parámetros físicos, políticos y económicos centralizados sin consultar las singularidades, las condiciones específicas y contextuales de las mismas. La concepción de localidad se encuentra asociada al desarrollo económico racionalizado y equilibrado en torno a variables macro/micro planificadas y reguladas a través del Estado, sustentada en el principio de legitimación de los saberes y del conocimiento objetivo, desde dos puntos de vista especialmente relevantes en la configuración del discurso pedagógico: el Estado como garante legítimo (representante de la polis educada) del progreso científico que beneficia a la sociedad en su conjunto y responsable de educar al pueblo; y el plan escolar y la institución como elementos imprescindibles para el desarrollo intelectual y la investigación anclada al progreso o desarrollo. En este enfoque, la institución educativa desempeña un papel relevante como espacio educativo y la planificación se convierte en un medio esencial de organización y control. Ante el predominio de un ideal de sociedad planificada, las localidades se tornan insignificantes, porque se sale de la esfera central, en coherencia con la idea de universalidad, homogeneidad, unidad o totalidad.

Anticipar respuestas automáticas, mecanicistas e iguales por parte de las localidades a las lógicas macro/racionales o macro/orientadoras derivadas de la economía ha tenido consecuencias adversas sobre estos espacios singulares. La inoperancia práctica de los principios y valores modernos y postmodernos acentuados en los giros del sistema socioeconómico capitalista en su carácter instrumental, se constituyen en un mecanismo de consolidación de poder para los países más ricos y las multinacionales, que fijan las reglas de juego en los procesos de negociación para su beneficio exclusivo y en condiciones desventajosas para los más pobres.

La fe en la razón del desarrollo científico-tecnológico y en el tren del desarrollo es acompañado de un vacío político y de la instrumentalización de la educación, asunto reducido a una inversión, a un aspecto cualitativo que garantiza el crecimiento, -consumo de bienes materiales como condiciones de bienestar-. En la época actual esta mirada sufre en apariencia un cambio en la representación del mundo controlado y

objetivo por el de la flexibilidad, la velocidad y la virtualización de la comunicación. Esta epistemología tiene un significado en lo cultural como movimiento permanente de sistemas socioeconómicos e instituciones en crisis y eventos inciertos que exigen nuevas maneras de relacionar, conocer y organizar el mundo.

El pensamiento moderno ha configurado un marco cognitivo que ha orientado vivencias sociales dominantes y sostenido el concepto de validez en el orden, la ley y el absolutismo de la verdad. Como estas ideas se han alterado, también el capitalismo de bienestar, equidad y democrático tiende a cambiar las pautas ya no sólo en relación con la organización política sino también en torno a la desintegración o desestructuración institucional y sociopolítica a la que pretende ponerle orden a través del control sistemático del mundo y la virtualización de las esferas domésticas y socioculturales.

El universalismo de las instituciones, los modelos globales de administración y distribución de recursos, el derecho o garantía de acceso a una educación rentable y al trabajo entran en crisis, por lo que la sociedad en estos tiempos presentes exige cambios radicales. Así mismo, el mercado de bienes y laboral regido en el industrialismo fordista por una lógica racional planificada, propia de la estabilidad de los mercados de masa y de los estilos de vida uniformizados cambia, y la educación encuentra cada vez mayores obstáculos para adecuarse a un proyecto político regulador global y local.

Hoy la educación es un espacio sometido al control privado y al vacío político de una forma de masificación que evoluciona hacia la racionalidad mercantil virtualizada y configuradora de otro tipo de masa, la masa mediática. Emerge un simbolismo que tiende a superar la lógica técnico-racional clásica y moderna por la de los valores; las emociones y las expectativas en la comunicación sustentada en el consumo; las preferencias y el mercado, situación que encubre una forma instrumental mucho más sutil de lo simbólico, en la dirección actual de la educación hacia la excelencia, la competitividad y los valores consensuados, democráticos e interconectivos.

Los problemas de la flexibilidad (en el tiempo, en el mercado laboral, en las instituciones, en los direccionamientos de los programas), la incertidumbre (en los sistemas de contratación, de prestación de servicios y de conocimiento), la velocidad (de la información y el conocimiento, de los medios de transporte, de las actividades existenciales) y el impacto

paradójico de estos movimientos traducido exclusión (alto deterioro del empleo, inestabilidad, desempleo o subempleo, marginalidad, pobreza y miseria) en contraste con la sociedad del conocimiento y la gestión del pensamiento lleva a cuestionar: ¿Qué posibilidades de desarrollo existen en la sociedad del conocimiento altamente excluyente y condicionante en calidad y competitividad educativa? ¿Qué posibilidades y potencialidades de organización pueden emerger de la localidad globalizada?

Ante la globalización económica e informacional y la mundialización de los mercados surgen algunas posibilidades, características de la tensa dialéctica contemporánea de tire y afloje: el aumento de la diversidad y el reconocimiento de las diferencias; la homogeneización de las culturas, como producto del consumismo de imágenes virtuales; y el fortalecimiento de identidades e historias locales amenazadas por la tendencia globalizadora. Estas tensiones entre la mundialización económica y la protección de las localidades, el pluralismo y el relativismo, la centralización y la descentralización hacen más difícil la labor de definir el contenido y la forma de lo educativo, lo que acrecienta tal indefinición.

No existen recetas, ni fórmulas, ni caminos que orienten las direcciones por seguir en la organización de la relación pedagógica, sociocultural e histórica, en medio de la incertidumbre y la temporalidad, como aspectos esenciales en la comprensión de lo educativo. En este orden de ideas, la práctica docente se plantea como una actividad incierta y temporal, que requiere la elaboración de una nueva base teórica compleja que tenga en cuenta la dispersión, la diferencia, la diversidad, la incertidumbre y la indefinición existente.

Lo anterior conduce a proponer la elaboración de un currículo flexible. Sin embargo, éste ha suscitado diversas objeciones porque puede contribuir a ampliar las condiciones de desigualdad, inequidad y exclusión en las culturas más desfavorecidas, donde la diversidad puede significar una limitación más que la ampliación de oportunidades, argumento cuestionable si se tiene en cuenta que una vez más se está dejando por fuera la capacidad de los espacios socio/culturales/educativos singulares para afrontar los retos de la diversidad y asumir sus condiciones de existencia, no obstante los determinismos existentes. Esto significa la necesidad de introducir una reforma del pensamiento acerca de los currículos.

Las miradas del conocimiento y del desarrollo local, de manera crítica, suscitan problemas por superarse desde la complejidad inherente a las disciplinas y a la diversidad de aspectos involucrados. Emerge la complejidad como posibilidad, ya que si bien lo local constituye un espacio único y singular está en relación con otros espacios singulares y más amplios, que hacen parte de un todo estructural definido por lógicas de funcionamiento, administración y organización mediadas por relaciones de poder. Las relaciones que responden a un modelo de acumulación o dominación se rigen por lógicas repetitivas, absolutas y sistémicas que se agotan o saturan dando apertura a otras lógicas inteligibles y sensibles que lleven a captar las regularidades y proponer nuevas organizaciones.

El plano de la fundamentación epistémica compleja implica la comprensión de la diversidad de un fenómeno complejo crucial desde la inter/trans/disciplinarietà que conlleva a moverse en trayectos iluminadores de senderos ciegos, limitados, oscuros que se visibilizan y orientan hacia la creación. Así, los problemas del desarrollo local se encuentran asociados al conocimiento y al pensamiento desde lo:

- Epistemológico, en tanto tiene que ver con la legitimación de saberes, conocimientos, lógicas, discursos y formas de conocer y de pensar el conocimiento. Implica un sujeto interesado por el conocimiento: político, filosófico, epistémico.
- Filosófico, referido al cuestionamiento de la existencia del hombre en la tierra, en su condición de humanidad civilizada o lo humano de la humanidad, el ser cognoscente, pensante y sensible.
- Científico, referido a los problemas de la racionalización de la razón, las lógicas, los métodos y el a-método, los usos del conocimiento y en relación con esta última idea, la eticidad, la estética y la ecología del conocimiento.
- Ético, alusivo a los principios y valores que orientan el pensamiento, el conocimiento y la acción, el compromiso y la responsabilidad frente a lo vivo, a la tierra y a la historia.
- Político, articulado al problema del poder, el transfondo de los discursos, la ideología de quienes los producen y la legitimación de conocimientos.

- Cultural, relacionado con el lenguaje, los símbolos y los signos involucrados en el pensamiento y el conocimiento de lo real, mítico, fantástico, imaginario y también técnico.
- Ecológico: como el gran ausente de las dinámicas de conocimiento, en cuanto a las relaciones y la conciencia sensible de los territorios-moradas en los que se habita.
- Estético: en referencia a la conciencia sensible del sujeto cognoscente, pensante y creativo.
- Educativo, como espacio, lugar, tiempo y territorio para problematizar, relacionar y poner en interacción el conocimiento con la cultura y la sociedad a partir de pensamientos expandidos de los sujetos desde lo epistémico, epistemológico, filosófico, científico, ético, político y ecológico.

El concepto de desarrollo mirado desde una concepción crítica y ampliada se sale de esquemas simplificadores sujetos a modelos diseñados a priori; evidencia los vacíos en la comprensión teórica y práctica, la ausencia del mismo cuando su pretensión es de respuesta a un orden predeterminado, establecido o inducido desde afuera a través de reformas estructurales y funcionales modernizadoras, dirigidas por potencias de desarrollo capitalista, agenciadas por empresas multinacionales e internacionales, orientadas a la sostenibilidad de un modelo globalizador, internacionalizador de la economía, pero no global, ni local. Reconoce la ilusión de la marcha de la locomotora moderna que avanza hacia adelante con la promesa de disponer de vagones con puestos de bienestar, justicia y equidad para todos; y en este mismo sentido lo real velado continua en la oscuridad encubierta por el desconocimiento o enfoque parcial del progreso, la visión-misión institucional y cultural uniformes, la ordenación de un desarrollo sobredeterminado a la propia realidad: externo y ficticio, en el cual no hay lugar para el implicado, y unos enfoques pedagógicos finalísticos, instrumentales y determinados. En la determinación se pueden encontrar fugas, escapes que representan posibilidad, porque si bien es imposible eludirla, puesto que la herencia hace parte de la configuración del ser sujeto, también hay espacio para lo que está por ser, el devenir. Existe una interdependencia entre lo determinado, lo incierto y lo posible:

...toda existencia humana es a la vez jugadora y jugada; todo individuo es una marioneta manipulada desde el interior y

desde el exterior y al mismo tiempo un ser que se autoafirma en su misma calidad de sujeto [...] El individuo humano, no puede ciertamente escapar a su suerte paradójica: es una pequeña partícula de vida, un momento efímero, una insignificancia, pero al mismo tiempo despliega en sí la plenitud de la realidad viviente¹⁰⁴.

El esclavo tiene la posibilidad de romper con sus propias manos los eslabones que tallan su piel, de buscar su libertad a través de la fuga y de jugarse la vida; pero si no lo hace porque el miedo congela su cuerpo y su espíritu, permanece inmóvil, las cadenas y los barrotes se incrustan en su cerebro y en su espíritu e inmovilizan su cuerpo.

Descubrir lo real velado y lo que se oculta bajo el concepto de objetividad¹⁰⁵, el orden implicado, la desobediencia del cosmos a un plan o programa de desarrollo¹⁰⁶, comprender el "mundo del sentido"¹⁰⁷; ir hasta el fondo para removerlo, vaciarlo y darle nuevo sentido a los problemas es fundamental y vital en un campo de conocimiento, es un desafío que exige romper con los modelos de predicción, los enfoques legales y regulatorios para concebir y pensar el mundo, el desarrollo, la localidad y la pedagogía desde formas originales¹⁰⁸.

La originalidad hay que sacarla del sueño que se hace inalcanzable para hacerla real, la vida es la de aquellos que sí saben vivirla, no se vive en función de los otros, ni de sus decisiones, tampoco de sus pensamientos, en una especie de silencio conformista o parasitismo que aniquila la propia existencia.

¹⁰⁴ MORIN, Edgar. *Antropología de la libertad*. CNRS. Paris: GRASCE (Groupe de Recherche sur l'Adaptation, la Systémique et la Complexité Économique) (ed.), *Entre systémique et complexité, chemin faisant... Mélanges en hommage à Jean-Louis Le Moigne*, PUF, Paris, 1999. 157-170 p. Traducción de José Luis Solana Ruiz, profesor de Antropología Social de la Universidad de Jaén.

¹⁰⁵ ZEMELMAN, Hugo. *Necesidad de conciencia*. Barcelona, España : Editorial Antropos. 2002.

¹⁰⁶ MORIN, Edgar. En: *La Relación Antropo-Bio-Cósmica*. Instituto para el Estudio del Pensamiento Complejo : Revista de Servicio Social, Vol. 1 (1). 1998.

¹⁰⁷ REYES Mate. *Memoria de Occidente, Actualidad de pensadores judíos olvidados*. Barcelona : Editorial Anthropos. 1996.

¹⁰⁸ Esto implica develar lo que está oculto en las apariencias y que se expresa en la necesidad de sentido de la realidad desde el pensamiento mismo, e involucra un lenguaje que se sale de lo cotidiano comunicativo, en el que emerge la conciencia trágica del hombre.

Comprender realidades abre un campo de problematizaciones que exige desde la educación, la investigación y el desarrollo miradas inter/trans/disciplinarias que permitan afrontar las crisis de la física, la filosofía y la epistemología, históricamente sustentadas en la razón objetiva y verdadera de las ciencias durante siglos y hoy tambaleantes por el acontecimiento, las deterioradas estructuras de la torre de babel moderna, la incertidumbre del tiempo, que como Morin señala:

..., son precisamente los desarrollos contemporáneos de la nueva física los que efectúan un debilitamiento de la idea de realidad. La noción de materia se relativiza en beneficio de la de energía, y se desustancializa relativamente: en primer lugar, la partícula aparecía en parte como corpúsculo (material) y en parte como onda (inmaterial); luego, las nuevas entidades de la microfísica, -quarks-, -cuerdas- y -supercuerdas- no tienen ya ninguno de los caracteres por los que caracterizamos a los objetos. Más profundamente quizá, las entidades microfísicas parecen situarse entre lo posible y lo real, como si fuese la observación la que catalizara su realidad hic o nunc. La realidad-cuántica está a medio camino entre nuestro tipo de realidad que comporta separaciones/distinciones en el espacio y el tiempo, y lo que acabamos de llamar caos (no ya desorden, sino ausencia de determinación y de distinción).¹⁰⁹

Los riesgos metafísicos, el mito, la ilusión y el error son retadores para el pensamiento, el conocimiento, la educación, la sociedad y el desarrollo, puesto que a lo largo de la historia, el hombre ha realizado lecturas erróneas, abstractas y mitificadoras de la realidad.

Para distinguir la frontera del pensamiento entre la razón, la racionalización de las ideas y la mitificación de las mismas, se requiere una aptitud auto/crítica, teórica y reflexiva que reconozca las ideologías teoréticas, supere la pretensión de unidad/totalidad disociativa del sujeto/objeto, para desde el logos sensible hacer las miradas más inclusivas, menos racionalistas y excluyentes, de tal forma que se conviertan en gérmenes y cultivos de auto/transformaciones y posibilidades. De ahí emergerían los metapuntos de vista, estos son configuraciones de nuevas concepciones y sentidos de mundos y conocimientos, son cristalizaciones de las búsquedas de

¹⁰⁹ MORIN, *La Relación Antropo-Bio-Cósmica, Op. Cit., p.3.*

comprehensiones de lo científico articulado a lo humano sensible y filosófico.

La educación está llamada a reflexionar sobre las formas y posibilidades de organizar el conocimiento vinculado tanto al contexto como al sujeto cognoscente. El desafío de encontrar nuevas significaciones desde lógicas incluyentes y sensibles en torno concepto de desarrollo plantea el reto de la incorporación del sujeto en el desarrollo del cual ha estado ausente, un sujeto con conciencia histórica y socio cultural, con aptitud de pensamiento crítico frente a la objetividad científica y la fragmentación de la realidad en abstracciones metafísicas de la especialización promovidas a través de la educación como medio o finalidad instrumental. De esta forma, la finalidad del conocimiento no estaría al servicio del mito progresista ni desarrollista, sino el conocimiento para el servicio del sujeto complejo, contextual y plenamente humano, la pedagogía no se restringiría a finalidades instrumentales, afloraría como campo efervescente de conocimientos y eco/organización.

La plenitud de la humanidad podría expresarse en el tetrólogo especie/individuo/sociedad/sujeto/ser en el mundo, que es necesario comprender desde la complejidad de lo humano sociocultural. La plenitud se entiende como el despliegue de poderes, capacidades, posibilidades, actualizaciones y potencialidades de acuerdo con las leyes de la naturaleza y el universo (que también son las suyas) y los principios y valores emergentes.

Los individuos se realizan en la sociedad y la cultura a través de interacciones y son estas interacciones las que permiten la conservación de la cultura, la resistencia a través del cambio y la auto-organización en la sociedad.

El sujeto complejo es un dialogante con el mundo, modifica, suprime o crea formas de relación, es generador de sentidos, de sueños y de realidades; en tanto que individuo es un deambulante cotidiano, instrumento e instrumentalizador; en cuanto a especie es bárbaro y sensible, simbólico y significador, es decir generador de cultura; como ser es tiempo, historia, indivisible, relacional, singular, y pluridiverso en posibilidades de organización y emergencias de sentidos.

El ser humano en su complejidad posee facultades que son comunes a la especie, siendo una de éstas la aptitud y disposición para crear técnicas e instrumentos, para desarrollar sus capacidades y posibilidades en su

entorno, a la vez que son susceptibles de una amplia variedad de actualizaciones y potencialidades que suceden en una interrelación e interacción dialéctica y dialógica permanente e inseparable, constituyentes de la complejidad derivada del movimiento.

Desde la complejidad del desarrollo, la localidad, la sociedad, la educación y la cultura son campos de germinación de problemas complejos que ayudan a comprender y configurar un estado del mundo y una concepción de humanidad que prescinde de funciones estáticas o dinámicas determinadas. Esto lleva a significar y dar sentido nuevo a lo humano existencial vital temporero espacial a través del pensamiento/conocimiento que se concretiza en la decisión/acción/creación/actuación.

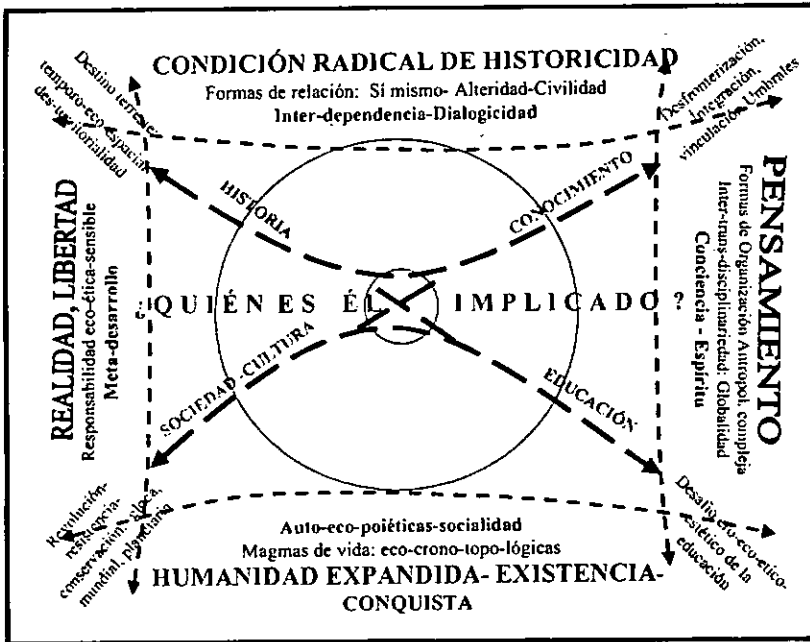
Territorio cuatro: Dialogicidad y claro/oscurito de la comprensión del conocimiento y el desarrollo

Más que conocer lo desconocido, el reto al emprender la escalada de la montaña se encuentra en problematizar el conocimiento, en sentir curiosidad por unir lo conocido con lo desconocido, en el movimiento que lleva a conocer, crear formas virtuales y unir conocimientos, esto es aprehender. Así, la curiosidad entendida como deseo, voluntad, placer de conocer, se mueve por la pulsión cognitiva que se desprende del interés por conocer no utilitarista, sino comprensivo y dialógico (computante y cogitante). El diálogo es un movimiento que ha estado al margen de la concepción del desarrollo moderno, el cual aun en el nivel básico de la computación resulta insuficiente explicarlo o definirlo desde una sola dimensión: físico o material, esta dimensión habría que vincularla a lo químico: bio/psico/lógico, físico/química, material/inmaterial y moverse conceptualmente en la intertransdisciplinariedad para revolucionar tanto lo interno como externo en este campo de conocimiento.

1. El desarrollo como un Complexus

Desde el pensamiento contemporáneo, el desarrollo se entiende como un complexus (un entretejido, lo que está tejido junto, una malla) conformado por una red de circuitos, de relaciones entre lo humano y lo cultural; la ciencia, el pensamiento y la humanidad; lo territorial/global/planetario; la institución, la existencia, la vitalidad y la historia dentro de un horizonte de comprensión que facilita la movilización del pensamiento, la conciencia y el espíritu -aventurero,

abierto, atrevido, aunque también bárbaro, ya no a nuestras puertas sino dentro de nuestras paredes, en cada uno de nosotros¹¹⁰, volcados al contexto en procura de configurar una humanidad diferente desde un sujeto autónomo, independiente y libre con capacidad de construir sentidos en los espacios, lugares y tiempos dignos de ser vividos.



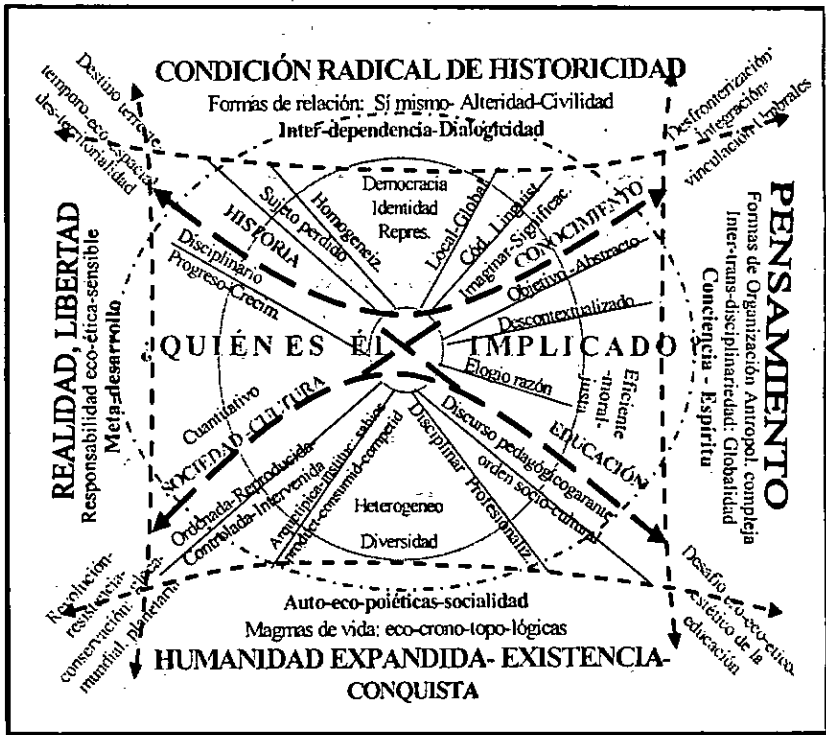
Fuente: GARCIA GARCIA, Luz Elena. Documentos de Investigación Campo de Conocimiento Educación y Desarrollo Local. 2003-2004. Universidad Católica de Manizales, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación.

Los fragmentos de humanidad histórica y disciplinarmente dispersos sobre la tierra empiezan su unión con la relación modular¹¹¹, la interacción, la codependencia y el diálogo. La implicación es radical en el desarrollo desde una existencia vital desterritorializada y en configuración de un territorio sin el dios cronos ordenándolo todo.

¹¹⁰ MAFFESOLI, Michel. Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Barcelona : Ediciones Paidós. 1997.

¹¹¹ MORÍN, Método III, Op. Cit., p. 98.

2. Relaciones modulares en el implicado



Fuente: GARCIA GARCIA, Luz Elena. Documentos de Investigación. Campo de Conocimiento Educación y Desarrollo Local. 2003-2004. Universidad Católica de Manizales, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación.

La relación modular¹¹² es referida al movimiento permanente, simultáneo entre módulos, campos complejos, disciplinas o dimensiones conectadas: (Cuadros 1 y 2)

- Conocimiento/pensamiento/desarrollo
- Conocimiento/educación/sociedad/cultural/historia
- Bio/psico/socio/económico/antropo/lógico
- Eco/ética/política/estética
- Eco/crono/topo/lógicas
- Auto/eco/posibilidad/potenciación/recomposición
- Constitución corporeo/cerebro/espiritual

¹¹² Ibid., p. 98.

- Movimientos del pensamiento integrado, resistente y territorializado en la educación.

Cada uno de estos módulos está constituido en su interior por un mosaico que contiene elementos diversos, conectados unos con otros conformando un tejido policéntrico y complejo de Campos interactivos.

En el movimiento intermodular cambia la noción del desarrollo centralizado por el acéntrico, heterárquico, jerárquico y hasta anárquico en posibilidades de ordenación y organización. En este sentido, la sociedad, la cultura, la educación, la pedagogía y lo político se salen de las concepciones especializadas, centralizadas y axiológicas, para tornarse dialogantes, concurrentes, recursivas y complementarias. Esta forma de organización a partir de la interacción, que en palabras de Morín se expresa como el "acentrismo/policentrismo/centrismo", la anarquía, la poliarquía y la jerarquía, la "especialización/policompetencia/no especialización"¹¹³, conllevan a derruir modelos fijos centralizados, autárquicos y taxonómicos.

La dialógica se entiende como interrelación complementaria, concurrente y antagónica en la organización de un fenómeno; la recursividad, como interacción y retroacción de procesos en circuito solidario, y la holográfica como camino fecundo en la percepción y comprensión de un fenómeno como un todo. A partir de este triple movimiento, el pensamiento se vuelve un entramado complejo y pertinente de fenómenos cargados de bruma, incertidumbres y polaridades que ponen a temblar el orden, el control y la seguridad como principios orientadores del conocimiento, la sociedad y la educación.

El antagonismo en el campo de la complejidad, se convierte en una complementariedad que se torna fecunda. De ahí que la complejización de los fenómenos de la realidad no pueda eludir el carácter ambiguo, contradictorio o antagónico de la misma, sino afrontarla de manera dialógica, en movimiento bucleico, lo que demanda actividades de "concurrancia: complementariedad/antagonismo, comprensión/explicación"¹¹⁴, similitud/diferencia, masculino/femenino, local/global. Son como dos notas luchando por alcanzar la sublimidad de la melodía en una sinfonía.

¹¹³ *Ibid.*, p. 98.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 102.

El *cuote point* (/) alcanza en el presente trabajo una nueva significación: es señal de diálogo, concurrencia y complementariedad. Es un signo que la autora del presente capítulo utiliza para significar unión, conexión, relación cercana. Este sentido signico emergente se conecta con la idea que Morin domina: la emergencia de lo encéfalo epistemológico que hace posible la unión complejizante.

Al igual que los dos sexos coexisten en cada sexo, igualmente coexisten en cada uno de nosotros un espíritu masculino y un espíritu femenino –Animus et Anima-; lo importante es su diálogo. Sería preciso poder vivir y verificar en uno mismo la fórmula de Michelet: "tengo los dos sexos del espíritu".

Si es cierto que las personas de hemisferio izquierdo dominante se ven llevadas de manera natural al análisis, la abstracción, el ordenamiento lineal, y que las personas del hemisferio derecho dominante se ven llevadas de manera natural a los modos globales, sintéticos y concretos de conocimiento, entonces está claro que la verdad encefaloepistemológica reside en la ambidextría cerebral. Sólo ésta puede producir pensamiento complejo que permite concebirla¹¹⁵.

En este momento el interés evoca por pensar la educación, el desarrollo y la diversidad socio/cultural desde la equipotencialidad, la singularidad, la encefaloepistemología y la pertinencia del conocimiento¹¹⁶. "Donde hay dominación, hay relativa inhibición de las funcionalidades"¹¹⁷ de un campo, de una sociedad, de una cultura sobre otra (la dominada); hay carencia, pobreza y miseria; la formación deforma o distorsiona la realidad y lo posible, la pedagogía se constriñe en la descontextualización en el tiempo y la instrumentalización del currículo. Lo común/diferente es "equipotencialidad"¹¹⁸. Si bien existen similitudes de una cultura con otra o entre sociedades, también existen marcadas diferencias que no tienen porque convertirse en pretextos de dominación de una sobre el resto, de exclusión y exterminación. El principio de singularidad/vinculación/pertinencia permite la concurrencia y el diálogo entre extraños y diferentes, relación en la cual aparece el estímulo, la

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 103.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 102.

¹¹⁷ *Ibid.*

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 100.

inhibición o la creación.

Dentro de la investigación, la organización gnoseológica es un asunto complejo que une lo asociado con lo disociado, se mueve de un modo recursivo y complejo incorporando lo que distingue con lo que es común, desde la auto/referencia. La referencia es la capacidad de un sistema para referirse a lo que es en sí (ser) y aún no es. La referencia es auto/exo/referencia y la organización es auto/eco/organización en tanto une lo auto/referente con lo diferente, el otro, el entorno, las cosas del entorno (el mundo)¹¹⁹.

Situado el problema del conocimiento y el desarrollo en la interacción ciencia/sociedad/educación/cultura, en la forma de pensar y actuar el hombre sobre sí mismo y en relación con el otro, en el sentido y significación de la ciencia, el mundo y la vida global, planetaria y particular; autores como Zemelman, Morin, Touraine¹²⁰ y Guattari¹²¹ muestran la conexión entre las formas de pensamiento con lo histórico, político, ético, estético y social, en cuanto a lógicas integradas que configuran formas de razonamiento derivadas del problema en el modo de conocer y traducir la realidad.

En los cuadros 1 (desarrollo complexus) y 2 (relaciones modulares en el implicado) del presente territorio se observa un tejido de relaciones problémicas, modulares, autorreferentes, nodales e intersticiales del pensamiento con el conocimiento, la educación y el desarrollo contemporáneos que transforman la finalidad por la potenciación de una humanidad expandida desde el despliegue de la existencia vital, lo que sitúa al sujeto cognoscente y pensante en una radical condición de historicidad demandante de nuevas formas de relación inter-dependiente, nuevas formas de organización, una ética de creación que compromete la realidad, la libertad y la sensibilidad de... ¿Quién es el implicado?

La propuesta reflexiva relaciona las prácticas científicas con las formas culturales, pedagógicas y sociales; descubre las posibilidades de alterar herencias y determinaciones en el devenir presente, los constreñimientos

¹¹⁹ *Ibid.*

¹²⁰ TOURAINE, Alain. *¿Podremos vivir juntos? La sociedad multicultural. Capítulo V. Santafé de Bogotá* : Fondo de Cultura Económica. 2000.

¹²¹ GUATTARI, Félix. *Las Tres Ecologías. España* : Editorial Valencia. 1996.

y las potencialidades de la racionalidad orientadora del pensamiento y la actuación con conciencia y responsabilidad.

Ante un escenario trágico que deja ver la sustitución del sujeto vivo por una máquina, una pantalla o un cable sería pertinente cuestionar el desarrollo entendido como meta física, medio económico o finalidad científica por alcanzar (donde el hombre pareciera convertirse en el medio para alcanzar el fin) bajo los parámetros modelados, planificados o programados. En tal sentido, este asunto del desarrollo como problema de conocimiento, es un problema cosmo/físico/químico, a la vez que filosófico y cognitivo, y no puede continuar en su calidad de extraño o de misterioso que arrasa y mimetiza a través de unas relaciones de selección, regularidad, medio y finalidad.

La reducción a la cual ha estado sometido en el juego de expresiones semánticas dialécticas existentes entre riqueza o miseria, crecimiento o recesión, desarrollo o subdesarrollo, culto o inculto, civilizado o salvaje bajo enfoques cuantitativa y cronológicamente considerados como estáticos o dinámicos exige nuevas comprensiones de un modo amplio y expandido en formas y contenidos inter/trans dimensionales y disciplinares en las cuales se conjugan antagonismos, polaridades y complementariedades de la realidad.

La organización social disciplinaria regulada por el dios cronos es sustituida por la de intervención, la aceleración y la instantaneidad de la comunicación que se expande por el globo a la velocidad de la luz, a las cuales autores como: Hartd, Negri, Virilio, Guattari, Touraine, Camps y Sash asocian con el gran confinamiento ante la ausencia de espacios geo/territoriales. El sistema capitalista mundial integrado alrededor del mercado, junto con el desarrollo de los sistemas de comunicación en red sustituyen las lenguas, las palabras y el encuentro corporal decodificando las representaciones imaginarias intersubjetivas propias de las culturas mediante el establecimiento de nuevos lenguajes, signos, símbolos e imaginarios.

Una señal de alerta emerge ante a la proliferación de mecanismos de información y generación de conocimiento aparentemente democráticos, a través de los cuales se promueven la apertura y la fluidez, la participación y la comunicación, el acceso y la velocidad, el pensamiento y el conocimiento; sin embargo, éstos encubren formas de colonización bio-geo-política, por lo que habría que cuidarse de las formas y el fondo de lo que democráticamente se promueve en los imaginarios. Los mecanismos

democráticamente acceden a los cerebros y a los cuerpos de los ciudadanos consumistas, de tal modo que los sujetos interiorizan cada vez más las costumbres de integración y exclusión social adecuadas al sistema¹²².

En la sociedad clásica o moderna¹²³, el bio-poder se ejercía exclusivamente sobre el espacio físico; en la sociedad postmoderna¹²⁴ la influencia del control recae sobre la misma sociedad, en el cuerpo, cerebro y espíritu, en las conciencias y en las relaciones socioculturales de los individuos. Según Hartd y Negri, en esta sociedad hay una "implicación mutua de todas las fuerzas sociales, objetivo que el capitalismo había perseguido a lo largo de su desarrollo"¹²⁵. El capitalismo logra romper con la figura lineal y totalitaria del desarrollo a través de la supeditación real, entendida como fuerza que abarca la dimensión económica, cultural, bio-psico-socio-lógica.

Los territorios, los lugares, el tiempo, el cuerpo se asientan en la tele. La telépolis, si bien hace referencia a mezcla, mixtura, mestizaje de culturas, de territorios ciudadanos, está fuertemente soportado en lo virtual, máquinico, computarizado y automatizado, se convierte en una de las herramientas tentaculares del imperio capitalista para extender los movimientos de internacionalización económica e introducirse en los ámbitos domésticos¹²⁶, sucediendo movimientos homogeneizantes y heterogeneizantes en la planetarización inter-telecultural.

Lo que está en juego en los movimientos mundiales de la economía es la vida misma, su producción y organización. Los cambios introducidos por los mass media alcanzan el cuerpo, lo sustituye orgánicamente mediante cables y pantallas y se introducen en el espíritu, de ahí la necesidad de

¹²² HARTD, Michael y NEGRI, Antonio. *Imperio. Capítulo I*. Buenos Aires : Editorial Paidós. 2002.

¹²³ *La sociedad del encierro, disciplinaria y soportada en la -institucionalidad moderna controladora del terreno social, responde a una lógica racional experimental, descriptiva y sistemáticamente cerrada o abierta, geométrica y cuantitativa. El término encierro es expresión de FOUCAULT, Michel, citado en VIRILIO, Paul. La bomba informática. Madrid : Ediciones Cátedra. 1999.*

¹²⁴ *La sociedad del control instaure mecanismos para introducirse en el interior del campo psicosocial mediante imágenes de integración y exclusión social adecuadas al sistema, configurando imaginarios y sentidos a través de la transmisión de información virtual puesta en la pantalla.*

¹²⁵ HARTD, *Op. Cit.*, capítulo I.

¹²⁶ *Ibid. Capítulo I.*

percatarse de los cambios en las sociedades, las culturas y los individuos, producto de la instrumentalización de la vida.

El cuerpo se vuelve imagen, imagen ¿de quién? Cuerpo sin tiempo, tiempo virtual, no vivido, un tiempo veloz que marca las manecillas del reloj con la fuerza de la aceleración, la saturación de la información, la simultaneidad de sucesos (invidencia), los tele acontecimientos (mundo preconfigurado en la imagen, sucesos en el mundo) que invaden el espacio doméstico e íntimo, preconfiguran el cuerpo, lo endiosan y lo utilizan.

Las casas eran el ámbito de lo privado. Con la telépolis, lo privado se transforma en asunto público. Lo íntimo ya no se concibe. El reconocimiento y el asentamiento se realizan cuando el telepolismo moldea las fascetas de lo íntimo, de la intimidad: sentimientos, sensaciones, percepciones, comportamientos, gustos, deseos, preferencias, pensamientos.

Cuando a través del desarrollo tecnológico e informático se evita el contacto y el riesgo, el encuentro y la otredad (otro posible emergente) la situación problemática además de afectar el desplazamiento del cuerpo en carne y hueso, la carne y la piedra, la carne y la piel genera insensibilidad, corroe la planificación de los territorios ciudadanos (exclusión de ricos y pobres en fragmentos infraestructurales separados en condominios cerrados, extraños), la vida cotidiana (desconfianza, incomunicación, indiferencia), la forma geográfica se evapora en la tecnología a través de imágenes, cables y tele-via-andantes consumistas, anónimos, que configuran los no lugares en los cuales se reúnen, sin intereses comunitarios, ni ciudadanos. Así los espacios socioculturales y educativos se tornan más agrestes, violentos y excluyentes.

Las apuestas por un desarrollo diferente habría que orientarlas hacia la creación de mundos internos/externos y el reconocimiento de posibilidades iluminadoras que marcan las realidades para situarse en ellas: ordenadas/acontecimentales/organizadas desde afuera/adentro, como territorios emergentes en medio de las posibilidades de fuga de la maquínica que amenaza con la desaparición del cuerpo, el cerebro y el espíritu en caso de subsumirse la condición humana a una única dimensión instrumental virtualizada en los cables y las pantallas.

La incertidumbre de lo que ha de acontecer está presente en el trayecto del investigador, marcado por las seguridades y certezas teóricas, pero

también por las incertidumbres y lo caótico, de ahí que el conocimiento histórico del pensamiento y del conocimiento alcance relevancia en la posibilidad de romper formas clásicas o modernas de comprender la realidad y la existencia (monológicas, disciplinarias, identitarias, reveladas, endiosadas) desde arquetipos platónicos o aristocráticos.

Los sistemas modelados, representativos, identitarios del conocimiento, el desarrollo, la educación y la cultura cambian en la perspectiva de construir nuevos principios y lógicas articuladoras de "información/signos/símbolos"¹²⁷. La articulación e interacción se da en lo macro y lo micro territorial objetivo/subjetivo, determinista/incerto, sensorial/intimo y efervescentes de sentido del mundo en expansión pensante, cognoscente e instituyente de un tiempo/espacio/lugar.

El conocimiento y el pensamiento en el sujeto investigador involucra espíritu y cerebro en codependencia, inclusión y contradicción; la creación emerge del movimiento del pensamiento en relación, interacción, engramación, "animación/corporalización"¹²⁸. El circuito cuerpo/espíritu/cerebro está en relación con la cultura. La cultura es una emergencia compleja que constriñe o impulsa el espíritu humano. El espíritu no es gaseoso, ni emanado, ni etéreo; es inmanente, abierto, está incorporado al sujeto pensante/individuo; no es un soplo divino o un alma que corre el riesgo de evaporarse; es una actividad pensante, imaginaria o un pensamiento expresado en ideas, lenguaje, sentido y valor plasmados en texto u obra. De esta interacción entre cultura/espíritu/cerebro de los individuos que engraman a partir de la computación y la cogitación surge el entramado o tejido social, en el cual la transmisión de códigos lingüísticos y la engramación facilitan la emergencia del espíritu¹²⁹.

La computación es una forma o proceso de conocimiento, un vaciado de signos, símbolos y valores que conforman un sistema, configuran realidades socio/históricas y educativas, una confluencia articulada de actividades que constituyen una traducción/construcción/solución¹³⁰. La cogitación deviene del cómputo que es posible desde el acto de reflexión del sujeto que tiene capacidad de pensar su propio pensamiento, que tiene conciencia de lo que sabe y a la vez de lo que es él en sí mismo. El

¹²⁷ MORÍN, *Método III, Op. Cit.*, 45-61 p.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 340.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 91-93.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 59.

tránsito entre el cómputo y el cogito (pensamiento) es la idea, la imaginación, el lenguaje y la conciencia¹³¹.

La construcción es traducción (signos/símbolos/valores) creadora regida por lógicas racionales (principios, reglas, valores) y sensibles que configuran sistemas cognitivos articulares de signos/símbolos/sistemas y autopositivos de sentidos¹³². La solución alude a un problema de asimilación, determinación y adecuación de la traducción que trata de hacerse para conocer, pero como la realidad compleja no es reflejo, sino interpretación, se produce el salto de la solución a la composición de nuevas realidades: producción, creación y autopoiesis.

Los engramados (computación y cogitación) y entramados (tejidos) se circunscriben al Campo de Conocimiento en Educación y Desarrollo Local dentro de los circuitos que éste propone profundizar: cuerpo/cerebro/espíritu, triada asociada a los entramados socio/educativos/histórico/culturales y a formas emergentes de conocimiento y pensamiento:

De ahí que el desarrollo entra a contemporizar el desarrollo físico con el espiritual y la sensibilidad. Esta unión sería posible desde las diadas: ciencia/filosofía/arte, conocimiento científico/conocimiento humanístico que conllevan a la interacción cerebro/espíritu¹³³ y remite a la coexistencia, la interacción o el encuentro dialógico entre instancias (no subordinadas, ni dominadas).

El Campo se expande como un todo que conecta lo educativo con lo político, socio/histórico, cultural, estético y ético conformando una globalidad hologramática que expresa movilidad e interacción del conocimiento en posibilidades de organización desde el eje/epistémico del Programa Maestría en Educación: Macroproyecto de Investigación situado en el triaje: sociedad/educación/cultura.

Una comprensión de lo global en interacción con lo local abre un abanico de espacios para las interrelaciones e interacciones, para que la unidad/ globalidad del pensamiento y el conocimiento, la fundamentación pedagógica y la orientación curricular del Programa inherente a la formación, la investigación y la proyección no desaparezca en enfoques

¹³¹ *Ibid.*, p. 87.

¹³² *Ibid.*, p. 48.

¹³³ *Ibid.*, p. 91.

parciales, locales o regionales y éstos últimos tampoco dejen de lado la globalidad en aras de una simplificación inexistente. Reconocer la insuficiencias de los significados y de uno u otro término (global/local) es escalar un primer peldaño en su comprensión complejizadora. La comprensión entra en las esferas de lo concreto, analógico, intuitivo, global, subjetivo; capta las significaciones globales/locales/existenciales del desarrollo, la sociedad, la educación y la historia.

Lo global y lo local son inseparables, en su interior sucede el evento de interdependencia física/psicológica/filosófica, científica/ética/estética y la relación irrecusable de su codependencia ya sea para reformarse, cambiarse, destruirse o para construirse. La relación es poli/trans/dimensional, lo que sucede en una de éstas modifica las restantes y al entorno general.

De ahí, que el desarrollo local/global, la educación y el conocimiento no pueden estudiarse por separados ni ausentes de las dimensiones socioculturales. Los problemas de conocimiento que de éstos emergen son radicales en relación con la necesidad de interrogarlos permanentemente en su carácter ideológico, mítico y trágico bajo determinadas formas históricas, que generan sospecha acerca de las verdades preestablecidas, los principios fundamentales reguladores y la creencia en la fe y la razón.

Territorio cinco: En la cima de la organización gnoseológica

La búsqueda y creación de nuevos territorios educativos, ecosóficos y poiéticos atraen, inspiran y seducen al sujeto para apostarle a nuevas formas de pensamiento, de conocimiento traducido en obras. Las obras constituyen formas de "habitancia hologramática...in-...clausurable"¹³⁴, son emergencias de un trayecto ascensional no clausurado, de escalada histórica, de indagación sensible e inteligente acerca de escenarios existenciales vitales y sensibles que comprenden la complejidad de lo real en movimiento.

Lo real, territorio del pensamiento empírico-racional, es igualmente terreno del mito...lo real todavía es más insondable que la muerte: se ha podido, si acaso, encontrar razones para la muerte, como el segundo de la termodinámica; todavía no se ha encontrado ninguna 'razón de ser' de lo que es. Por ello,

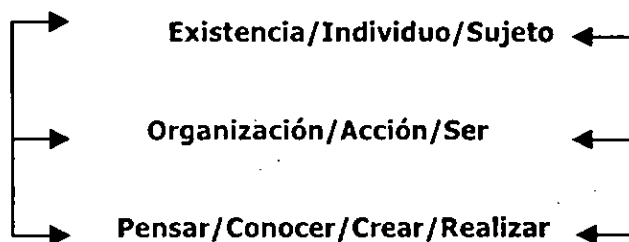
¹³⁴ TOBÓN, *Op. Cit.*, p.1.

el mito surge en la humanidad no sólo del abismo de la muerte, sino también del misterio de la existencia.¹³⁵

El mundo, así como la sociedad, la cultura, la educación, el desarrollo vistos, desde la complejidad se conciben en a modo de triadas o tetraedros que dan la idea de movimiento: vida/muerte/nacimiento, pensar/conocer/crear/realizar, la creación, el desarrollo y la implicación; la investigación, la formación y la proyección; "orden/desorden/interacción/organización"¹³⁶ y se mueven en ciclos tetralógicos.

El hilo es uno entre la vida, la muerte y la organización; no se concibe la vida sin la muerte entre las cuales existe una interacción permanente, como tampoco el conocimiento sin la vida, ni el resquebrajamiento sin germinación de lo vital. De ahí, que una vida fundamentada en el conocimiento expandido es germinación, muerte, nacimiento y despliegue pleno del sujeto en actitud de pensar, crear y cristalizar las realizaciones de estas conjugaciones. La posibilidad de la vida en el presente se encuentra en el conocimiento y el pensamiento, sólo a través de éste es posible la existencia más allá de la sobrevivencia o la supervivencia.

La auto/eco/organización es inseparable de la existencia cognoscente. La existencia cognoscente es germinación de posibilidades, construcción de formas sensibles y autopoieticas por parte del sujeto. La autopoiesis es posible por la forma cognoscente del sujeto en movimiento auto-eco-organizador, en el cual involucra pensamiento, conocimiento, inteligencia, conciencia y lenguaje. De ahí que la condición del individuo (egocéntrico) es inseparable de la del sujeto (antropológico complejo, ya no antropocéntrico) como ser viviente (existencia vital y plena) desde un juego tridimensional:



¹³⁵ MORIN, Edgar. *Humanidad de la Humanidad*. Madrid : Ediciones Cátedra. 2003. p. 19.

¹³⁶ MORIN, Método I., *Op Cit.*, p. 91.

La transformación del desarrollo, la educación y la formación requieren la reforma del pensamiento de una manera radical, para juntar lo disyunto y poder establecer conexiones y rupturas que permitan una conceptualización emergente; significar la condición humana en el mundo, y aprehender la multidimensionalidad y complejidad del mundo y de lo humano.

La toma de conciencia sobre un saber demanda reconocer "su condición de unicidad en un juego organizacional de multiplicidad, su inevitable relación con el sujeto"¹³⁷ pensante, la forma de conocer el conocimiento, de comprender la cultura articulada al conocimiento, el uso tecnocientífico y de la información para sacarla del proceso de la transmisión y acumulación, y ubicarla en las posibilidades de organización a partir de lógicas contemporáneas (ecosóficas, hologramáticas, deontológicas) y una conciencia histórica y sensible.

Desde la conciencia histórica sensible y creadora, el desarrollo y la educación se comprenderían como realidades abiertas nuevas posibilidades, interconectadas y en movimiento interdisciplinario: físico (por cuanto es desmitologizado y entra en conexión con otras dimensiones humanas) y antropológico, orientado hacia un vivir pleno a partir de la implicación político/cultural/estética.

En este cometido, la episteme compleja moviliza en forma enciclopediante y se constituye en el pilar para generar nuevas formas de problematización de la realidad de la educación y del desarrollo, para su conceptualización y organización de nuevos sentidos, más allá de los límites o las fronteras disciplinares. La interdisciplinariedad (bio-psico-socio-antropológica) es una vía que favorece las formas magmáticas de relación (afrentando la dialéctica): cósmica, holográfica, dialógica u otras que fluyen en el movimiento del torbellino (retro-recursivo y productivo) auto/determinístico¹³⁸.

El movimiento que se propone lleva a la necesidad de mirar el desarrollo, la educación y el conocimiento contextualizados y situados en territorios

¹³⁷ VALLEJO G., Nelson. *Morín: Pensador de la Complejidad. Memorias Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. En: PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE PENSAMIENTO COMPLEJO. (CRES Centro). Memorias Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Tomo I. Bogotá : Vicepresidencia de la República, Ministerio de Educación Nacional, ICFES, COLCIENCIAS, UNESCO y Fundación Santillana.. 2001. p. 34*

¹³⁸ MORIN, *La Relación Antropo-Bio-Cósmica, Op. Cit.*

socio culturales como posibilidad de significarlos desde una mayor complejidad, necesidad que emerge del resquebrajamiento de todo tipo de organizaciones modernas expresado en crisis, entendida éstas como desorganización, despilfarro y destrucción (principios de la termodinámica) para entender un modo propio de ordenación y descubrir posibilidades de salida hacia nuevas configuraciones. En el movimiento recursivo, el sujeto se enfrenta al reto del desarrollo, la pedagogía y la formación como posibilidad potente de organización, autocreación y autoproducción de existencia vital.

En ese sentido, la educación tiene como reto la formación del sujeto pensante y sensible que conoce, cometido que exige un desafío complejo en lo pedagógico y curricular en cuanto a las formas de conocer el conocimiento pedagógico ya existente para proponer nuevas formas de relacionamiento crítico y autocrítico, reflexivo y auto/eco/organizado de los saberes y conocimientos dispersos y fragmentados en la búsqueda de la verdad. El sujeto pensante ha de conjugar el conocimiento a partir del análisis, la síntesis, la relación, la interpretación y la creación.

TRAYECTO DE IMPLICANCIA: PENSAMIENTO, SUJETO Y CREACIÓN EN LA POTENCIACIÓN DEL CONOCIMIENTO, EL DESARROLLO Y LA EDUCACIÓN



HUNDERTWASSER, Friedrich. La tierra de Irina sobre los balcanes. Roma. 1969.

El desarrollo y la educación podrían comprenderse como territorios complejos, acontecimentales y en tensión en razón a su doble carácter histórico: trágico y mítico (imaginarios, simbólicos, aparentemente indecibles, indeterminables, indecibles) y magmáticos por las posibilidades de organización gnoseológica que podrían suscitar a partir de la emergencia de la creación, la esperanza y la realización, esto es la potenciación. Ya el telón del tren que cubre el fondo del escenario se cae, para dar surgimiento a una fuerza, a un movimiento que se constituye en el horizonte de creación propia (proyecto): existencia vital en potenciación.

En este momento, la connotación de proyecto supera la noción del desarrollo y la mirada tradicional o clásica del proyecto pedagógico, en cuanto deja de ser una unidad mínima o máxima de gestión, administración o función a la que tienden diferentes estrategias y actividades para alcanzar una finalidad instrumental (utilidad o beneficio) y se convierten en una apuesta por la existencia en despliegue y cristalizada en la creación de una obra.

En una comprensión ampliada, el desarrollo y la pedagogía serían evolutivos o regresivos, pero en una concepción diferente a la darwiniana, a la peagetiana o económica. Surgirían del cambio que genera la desorganización, la deflagración que sufre el cosmos en su movimiento expansivo, en relación con una historia determinada, que también ha sido construida, por superar a través de la emergencia, la expansión y la expresión del ser en plenitud y en relación permanente con otros seres; expansión que no se restringe a lo físico-material, se extiende a la vida en movimiento conjunto, a la vez físico-química, bio/psico/lógica, en síntesis lo humano *complexus* en un tiempo, lugar y espacio vital (interno/externo, resistente/persistente/revolucionante).

Las finalidades e incluso los medios serían motivos de reflexión en el sentido de cambiar su sentido instrumental (racionalidad científico técnica y eficiente) por su implicación en los procesos de hominización y humanización o lo que Morin une con un lazo de "conservación y revolucionante"¹³⁹, que se teje con la conciencia que reconoce la barbarie generada por la civilización desarrollada y a la que es necesario resistirse. Revertir el destino labrado desde los orígenes de la historia humana signado por la barbarie, la violencia, el acontecimiento, el accidente

¹³⁹ MORIN, Edgar. *Tierra Patria*. Barcelona : Editorial Kairós. Traducción Manuel Serrat. 1993. p. 115 y 116.

general producto de las negaciones y fuerzas violentas, la crueldad expresada en el odio, el asesinato, la guerra y la tortura; resistirse a los retornos, los despliegues destructivos, la discriminación, la indiferencia, la exclusión y la invasión tecnoburocrática¹⁴⁰.

Resistir a cualquier forma de civilización en contra del proceso de humanización, entendiéndolo por ésta la capacidad de vivir digna y plenamente como humano, de desplegar y potenciar el desarrollo bio/psico/espiritual en espacios socio/culturales configurados por la herencia de la historia, las transferencias educativas y la potenciación de las posibilidades de fuga de estas determinaciones; situarse en el ámbito de la problematización de las finalidades y los ideales de educativos como lo señala Cardona:

¿Por qué y para qué educar? Probablemente son las preguntas emergentes de los sistemas educativos contemporáneos¹⁴¹ "Pensar sistemas educativos es sencillamente decidir la forma de situarnos: la pregunta por los sujetos; ¿el lugar del conocimiento?; ¿el conocimiento del lugar?; ¿las emergencias?; ¿la relación entre lo local y lo global?; ¿los retos de lo diverso? ¿la necesidad de recuperar la capacidad cismogenética de aprender a aprender?; ¿cuál es el conocimiento que demanda la educación?¹⁴²

Según Morín, resistir es evolucionar, revolucionar y metamorfosearse. Es desprenderse de lo identitario social/cultural/educativo que rotula, uniformiza, para asumirlo como emergencias de auto/eco/organización. Así este concepto de resistencia se definiría en términos de potencia como creación de territorios habitables plenos y opcionales, territorios emergentes en su singularidad socio cultural, educativa e histórica.

También implicaría problematizar el desarrollo de forma permanente. Esta necesidad de resistencia posible desde la problematización enrutada a la creación de nuevas condiciones dignas para la vida y la sociedad implica diálogo y éste lleva a revolucionar ampliamente las relaciones entre los

¹⁴⁰ *Ibid.*

¹⁴¹ CARDONA GONZÁLEZ, *Pensar Sistemas Educativos Provocadores-jalonadores del desarrollo Territorial*. En: SEMINARIO DE EDUCACION Y DESARROLLO LOCAL. Manizales. 2003. Universidad Católica de Manizales, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación, Maestría en Educación. p. 55.

¹⁴² *Ibid.*, p. 48.

hombres y la ciencia, entre los hombres y la sociedad, entre los hombres y el conocimiento, entre los hombres y la naturaleza¹⁴³, entre los sujetos y la sensibilidad, para traducirse en ecodesarrollos educativos y ecoantropológicos.

La relación del desarrollo, la ciencia y la educación a través de la ecoconciencia se sale de la dominación del hombre, la naturaleza y lo otro diferente; incorpora el hombre a la naturaleza, pretende la organización teniendo en cuenta la incertidumbre y el caos, involucra la ética en el sentido de la responsabilidad frente a lo viviente, la estética como posibilidad de creación, lo político en cuanto a la implicación del sujeto en las diferentes formas de conocimientos y lo ecológico como expresión de relación e interacción vinculante, sensible y movilizadora. Esta relación es una finalidad y aquí la finalidad alcanza la connotación de emergencia, en cuanto exige toma de conciencia de las raíces terrestres y del destino humano compartido, que conlleva a realizar lo humano de la humanidad y civilizar la tierra ya no desde la dominación y la instrumentalización maquínica sino desde la ecoconciencia.

"...la imagen de la tierra en el espacio debería servir de base a visiones que nos permitan volver a despertar la conciencia de la vida y el vivir, volver a imaginar la relación entre la sociedad y la naturaleza, y volver a conectar la vida y el pensamiento en el nivel del mito"¹⁴⁴. Ecoconciencia es poseer conciencia de la tierra y de lo que somos como seres vivos.

La tierra es un ser espacial caótico, en movimiento dinámico, donde la organización se auto-constituye en la confrontación y la interacción orden/desorden/organización. La vida emerge en los albores y turbulencias de la tierra, es un misterio, nace del azar, de la complejidad físicoquímica, que se produce, explosiona y cambia por saltos múltiples en medio de la inestabilidad, la relación y la auto/organización.

La finalidad de conservar la tierra va más allá de la supervivencia, procura salvaguardar las diversidades culturales y naturales que tienden a desaparecer por los procesos de uniformización, los retornos y despliegues de la barbarie, el peligro del arma nuclear y la degradación de la biosfera.

¹⁴³ MORIN, *Op. Cit.*, p. 116.

¹⁴⁴ ESCOBAR, Arturo. *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Santafé de Bogotá : Editorial Norma. 1996. p. 396.

La educación y la pedagogía miradas desde la interdimensionalidad (psíquico, cultural, social, ético, antropológico) pueden contribuir al desarrollo del proceso de hominización, cambiar su sentido a través de normas, conceptos esquematizados y trazados desde la cultura occidental y civilizacional, a través del rompimiento con la noción de progreso, proyecto o modelo como certidumbres históricas. El desarrollo y la educación se degradan y regeneran como todo lo que está impregnado de vida y humanidad. Aunque también son modelados desde lógicas racionales capitalista, socialista, feudalista, biológica, economicista, antropológica, en estas modelaciones se convierten en mitos por superar.

Teniendo en cuenta lo anterior, la expresión en desarrollo alcanza una significación y un sentido diferente, podría hablarse del sujeto en desarrollo histórico, social y educativo, no como aquel que va detrás de la locomotora, que necesita ayuda para desarrollarse o desenvolverse o que está en vía de transitar un camino ya señalado; sino como la larva que de forma autónoma sale de la crisálida protectora para desplegar sus alas y volar; como el sujeto zemelmaniano: vivo, en ebullición, generador de magmas imaginarios en contenidos, formas, orientaciones de sentidos, que se abre camino en medio de senderos ciegos, de cierres auto/exo limitantes pero ilimitados en formas, alteridades y posibilidades, es decir, un sujeto poseedor del desarrollo por el cual es poseído y entra en habitancia desde la imaginación y creación.

En la creación de un desarrollo propio, de desprenderse de las limitaciones, de poseer aquello por lo cual se es poseído se conjugan: el proyecto, como una apuesta por la vida (en pro de la vida); el trayecto, como camino de y en la vida, un trazado propio en interacción y diálogo con las cartografías externas, para la emergencia de lo posible y la potenciación de la existencia vital; el deyecto, como destrucción, catarsis, duelo de esas seguridades sobre las cuales hemos estado ancladas y que ya no existen, resquebrajamiento que es necesario vivir para renovarse; el enyecto, como la opción de renacer, organizar y componer.

El yecto es un ser "arrojado al mundo (Da-sein) para existir en la autenticidad o en la enajenación. Ser, que vive su experiencia en este mundo cuidando de sí-mismo y de su auto-conocimiento, como también en el descuido del ser".¹⁴⁵ Doble condición y posibilidad en la que surge el enyecto, para hacer referencia al ser en su espacio íntimo, en su

¹⁴⁵ Gloria Tobón., *Op. Cit.*, referencia al concepto heideggeriano del yecto, p.18.

condición de estar ahí, en un lugar o territorio propio, y el entreyecto para evocar las formas de relación modular, interior/ exterior, vecindad, alejamiento y adherencia: posición, alteridad y posibilidad. Esta concepción del proyecto se distancia del modelo que designa lugares, constituye espacios, delimita los tiempos y llena de contenidos predefinidos para tornarse en una emergencia, una originalidad, una creación.

El sujeto en desarrollo se impulsa hacia adelante, alza el vuelo por encima de la pista, para aterrizar luego y enraizarse en un trayecto posible por el movimiento de sus capacidades, aptitudes, actitudes de pensamiento, conocimiento, conciencia y sensibilidad. Un ser original, en propiedad de la vida, del Da-sein, "vivir en propiedad, significa estar en casa, sentir la hospitalidad del mundo, vivir en cercanías del deseo y la esperanza. 'Proyec-tar-se en-el-mundo', es asumir el propio ser y llevarlo a su realización".¹⁴⁶ En el da-sein emerge el yo implicado con otros. Un ser ahí es ecológico, tiene sentido en relación de invención y creación de las identificaciones propias y sus otredades.

Un sujeto en desarrollo es un actor/hacedor consciente de su temporalidad histórica y de su historia, en la cual él se pone en tensión con los condicionamientos determinísticos que se tornan impositivos y hasta incontrolables algunas veces, y ante los cuales se levanta en posición "erguida"¹⁴⁷ y retadora; esto es, autocreadora, trazadora del camino propio, y por lo tanto, un caminante, un transeúnte que cruza los umbrales, un ser consciente de su condición eco/antropológica, su posibilidad de estar abierto al mundo, vivo y contingente.

Esta comprensión del desarrollo llevaría a ahondar en las especificidades de cada territorialidad y reconocería la imposibilidad de alcanzar una forma única de desarrollo.

...desarrollar es lo contrario a envolver y evoca la revisión y la exhibición de lo que estaba oculto, implícito, que sólo puede ser determinado, previsto hasta cierto punto [...] cualquier desarrollo involucra el azar y por lo tanto es dinámico, por lo cual es imposible hablar de un modelo de desarrollo único y estático.

Es necesario que un concepto nos permita tener en cuenta las

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 18.

¹⁴⁷ ZÉMELMAN, *Op. Cit.*, p. 88.

singularidades de cada nación, pueblo, sociedad que se pretenda desarrollar, con todas las interrelaciones que implican dicha nación, sociedad etc; es decir no solamente el componente económico, si no histórico, antropológico, lingüístico, etc¹⁴⁸.

Habría que hablar entonces de multi, poli, inter, metadesarrollo, un desarrollo en sus diversas formas, múltiples relaciones e interacciones de un sujeto en gestación de conocimiento, que emigra de una visión unidisciplinar a miradas inter/trans/disciplinarias y se atreve a pensar críticamente las concepciones ancladas en la racionalidad, sin pretender excluirla, más bien integrarla a otras posibilidades lógicas de pensamiento, decisión y acción contextualizadas.

Un desarrollo real implicado alcanzaría diferentes formas y contenidos de objetivación/inter subjetiva, reconocería las fronteras disciplinares para moverse en los umbrales de conocimiento, imaginaría sueños de mundo posible donde el sujeto que conoce es quien se potencializa y alcanza la cima de la organización gnoseológica y la creación, actúa con sensibilidad y conciencia frente a su contexto.

Conceptualizar en torno al desarrollo se convierte en un reto para la educación a través de la formación; reto que sitúa en la condición de historicidad del sujeto implicado, al cual hace alusión Zemelman y conecta con la pregunta: "¿Cómo leernos los latinoamericanos para impulsarnos mutuamente a seguir adelante?"¹⁴⁹. El desarrollo y la educación asociados a la formación y la pedagogía propenderían por la generación de capacidades creativas en el sujeto sensible desde la apertura, la crítica y la movilización del pensamiento y el conocimiento. La capacidad del sujeto para historizar con conciencia y razón sensible en torno a un conocimiento y pensamiento sin fronteras, ni límites, abordados desde la inter/trans/disciplinarietàad.

El desarrollo y la educación así entendidos demandan interpretaciones del mundo y de lo real, conectan con la formación y lo pedagógico en el desafío de la reforma del pensamiento y la contextualización del conocimiento en los territorios socio culturales y dentro de la perspectiva

¹⁴⁸ JIMÉNEZ B., Javier Andrés. *Bioética, complejidad y economía: Hacia una visión bio antropo sociocultural del desarrollo económico*. En: *PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE PENSAMIENTO COMPLEJO*. (CRES Centro). *Memorias Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo*. Tomo II. Bogotá : Vicepresidencia de la República, Ministerio de Educación Nacional, ICFES, COLCIENCIAS, UNESCO y Fundación Santillana. 2000.

¹⁴⁹ Zemelman, *Op. Cit.*, p. XI.

de fundar o crear potencialidades. La potencialidad expresa la relación y la posibilidad entre voluntad/decisión/pensamiento/acción en los marcos de las delimitaciones o determinaciones.

La potenciación de la territorialidad local requiere una triple interacción: arraigo/desarraigo/construcción de territorio propio expandido: ecopedagógico. La doble conjunción arraigo y desarraigo expresa la necesidad de un sujeto en construcción de sí mismo, de la historia en el camino del pensamiento, en el riesgo de perderse y en el horizonte de reconocer una postura, problematizarla y componerla una vez más.

En momentos de arraigo y desarraigo se hace pertinente escaparse, como dice Morin; para encontrar la luz de un nuevo amanecer, en el cual la imagen de la luna aún pervive con su brillo en el firmamento azulado después de transcurrir muchas noches misteriosas surcadas por nubarrones:

Necesidad de escaparse, es decir, de perderse en otra parte, de olvidar su límite, de participar mejor en el mundo. Es decir, a fin de cuentas, de volverse a encontrar. Necesidad de volverse a encontrar, de ser más uno mismo, de elevarse a la imagen de ese doble que lo imaginario proyecta en mil vidas asombrosas. Es decir, necesidad de volverse a escapar para encontrarse,..., volverse a encontrar en otra parte distinta a nosotros mismos, escarpase al interior de nosotros mismos¹⁵⁰.

Aquí, la noción lineal de tiempo se pierde, alcanza otro sentido y dimensión en la construcción histórica de la realidad por parte del sujeto. Es transcurrir, devenir, se presenta discontinuo, la finalidad alcanza la connotación de sentido en creación, desde las potencialidades en profundidad aprehendidas por un sujeto que se abre a lo inédito, al descubrimiento, al conocimiento y a la creación de condiciones de existencia determinadas para revertirlas en posibilidades y opciones de vida.

El tiempo es sentido de existencia, transgresión, momento en tanto expresión de lo inacabado. El momento es el "ámbito donde se despliega el sujeto y su posible mundo de vida"¹⁵¹; también es límite, incertidumbre, incompletud, transito, inevitabilidad, fricción entre regularidad y libertad,

¹⁵⁰ MORIN, *El cine o el hombre imaginario*, Op. Cit., p. 104.

¹⁵¹ ZEMELMAN, *Necesidad de Conciencia*, Op. Cit., p. 90.

concreción de un camino nuevo. Como expresa el autor inspirador de estas palabras: "levantarse, erguirse frente a uno mismo y sus circunstancias"¹⁵², es movimiento interno angustioso, agonizante, que lleva a la confrontación entre lo conocido y desconocido, salto migratorio y articulado entre la ciencia, el arte, la política y la conciencia.

Del marco de las reflexiones anteriores surge el intersticio de la territorialidad en gestación en la concepción de localidad, emergencia de un campo de conocimiento en expansión vital de existencia, latente de creación, que desborda las comprensiones físicas o geo referenciadas cuantitativamente para articularlas a las bio/psico/socio/antropológicas. Comprendida como vitalidad necesita de la incorporación de tres campos territoriales que conforman un *complexus*: corporal, espiritual y cerebral, es decir cuerpo / obra / arte; fuerza / decisión / acción; pensamiento / organización/creación.

La localidad como territorio alcanza una nueva significación asociada al tiempo existencial y formas de relación dialógica, vinculadoras, incluyentes e instituyentes de una realidad que se traduce en tiempo, espacio y lugar desde un sujeto con capacidad de pensamiento, decisión, creación y realización situado en el mundo. En este escenario, el sujeto histórico/social ecoeducativo se vuelve arquitecto de territorios, diseña y crea espacios, tiempos y lugares entramados, y se atreve a exponer y desafiar la mirada de los espectadores frente a la obra, arte de realización.

TERRITORIO EN DESPLIEGUE: ECOSOFÍA, ARTE Y POIÉSIS



HUNDERTWASSER, Energía Ecológica. Venecia. 1970-1972.

¹⁵² *Ibid.*

Creación es existencia, poseer aquello por lo cual se es poseído, desposeerlo para descubrirlo, inventarlo.

Un arquitecto diseña y ejecuta los planos de su casa. La composición de la casa que se habita deja ver con esplendor una nueva estructura, en la cual los espacios distribuidos con armonía dejan circular el aire que conecta el interior con el exterior, para que como dice Serrés: "templar el clima, calentar o refrescar, hacer entrar la comida y cocerla, y a la inversa, expulsar las basuras inevitables o las aguas servidas". Una casa así es un territorio habitado, un ecoterritorio: una construcción ecológica.

La ecología alcanza una significación diferente: "teoría o discurso de la casa de los seres vivos...del lugar, de la morada, el hábitat. Lugares propios y propicios para vivir"¹⁵³. La ecología conjuga la habitancia de la casa con las formas de relación que surgen en el interior/exterior de la misma, donde el mobiliario, los adornos, quienes la habitan, se mueven permanentemente en un derroche de energía iluminadora que produce luz, fuego y cenizas.

La habitancia de una casa lleva a explorar lugares cercanos y distantes, a desplazarse sobre terrenos desconocidos que rebasan las fronteras y que llevan a lugares singulares, diversos en el tiempo, en el espacio. Lugares sólidos o porosos cargados de la sensibilidad de quien los habita, del logos que oxigena y la racionalidad en despliegue, conectados con los hilos desmadejados y espacialmente distribuidos formando un tejido de una alfombra de multiplicidad de colores, donde lo natural se confunde con lo artificial.

El lugar es un espacio que se inventa, se crea y se mora en vivo; "morar significa habitar y habitar es un acto profundamente transcendental en el humano"¹⁵⁴, es la residencia del que vive¹⁵⁵ en plenitud, un espacio local que inspira poesía, un terruño por el que se transita para vivir una aventura orientada por una cartografía propia que se entrama en un escenario y tiempo sensible.

Los espacios, los tiempos y los lugares son trazados con tinta propia, singulares y mundanos; proyectan el escenario de quien está ahí, de quien reside o mora en ellos, son propiedades de él, -el implicado-.

¹⁵³ SERRES, *Op. Cit.*, p. 40.

¹⁵⁴ NOGUERA, *Op. Cita.*, p. 21.

¹⁵⁵ SERRES, *Op. Cit.*, p. 40.

Un lugar por implicación lleva a evocar la acción de plegar, es información que brota de lo que ya no está más oculto ni velado en el gigantismo, la superioridad o la inferioridad. Los pliegues están definidos por las cargas de los cuerpos sólidos de piedra que permiten a algunos cuerpos habitar en ellos, en las curvaturas, en las fisuras o en los relieves (re/des/pliegues). Los pliegues pasan al lugar o espacio emergente cuando se conjunta, desgarran, entreteje, esto hace que se conviertan en gérmenes de forma, embriones de forma.

Así el desarrollo es una "continuidad concurrente" de formas, tensiones, interacciones, revoluciones y resistencias, desde lo transformable y lo potencializable; es pérdida de lo que es, desvanecimiento de lo trazado para la emergencia de cartografías singulares, de un ser con voluntad de metamorfosearse, de aproximarse a la muerte y apostarle a la vida en la medida que piensa, hace, siente y vive en un laberinto de pliegues y despliegues.

Lo global o local, espacial y temporal sometido a leyes universales se torna inerte. Emerge lo vivo, lo singular y lo frágil. Los seres vivos y gigantescos en tamaño ya no se conciben más que como figuras mitológicas o grandes infraestructuras de piedra. La vida tiende a lo minúsculo a la medida del lugar, al micro tamaño, al micro espacio conectado a un pluriverso en expansión.

La creación humana florece como un ave del paraíso que irradia su vapor, formando surcos en el aire, en un remolino de palabras e imágenes que muestran su fragor, el de una nebulosa y densa emanación de una nube de partículas y vientos huracanados que se desprenden desde sus abismos formando figuras siempre nuevas, afrontando tormentas que brotan desde su existencia.

La existencia puede plasmarse en un libro, con hojas plegadas, desplegadas y plegables, en forma de abanico abierto y hermosamente dibujado y tallado; un lienzo que revela un sentido de existencia ubicado en un marco de esperanza, de pasión, de deseos, de intereses por lo conocido y desconocido, de búsqueda de un camino posible hacia la aventura gnoseológica y sensible. Una obra de arte inconclusa que contiene en sí una realidad en vías de creación y de potenciación; el sujeto, como artífice de una obra, plasma en ella una realidad local, global, planetaria e imaginada, es un ser poseedor de un juego que está en sus manos: sentido/sinsentido/posibilidad, humanidad en expansión poética, interpretación sensible y poética del mundo.

La interpretación poética del mundo exige una educación y, por ende, una pedagogía sensible, situada en el "reencantamiento del mundo", como lo expresa Noguera:

La poetización del mundo, su reencantamiento, exige entonces un acallamiento de los discursos sofocantes de las grandes teorías científicas, de las racionalidades excluyentes y omniabarcantes; exige dejar que la voz misteriosa del mundo como vida, como ser en despliegue, como perpetua aurora y crepúsculo, pueda ser escuchada¹⁵⁶.

En el carácter dual de la interpretación o creación de la realidad, el juego de la vida es placentero y trágico; la apuesta por la existencia puede ser cotidiana, fácil de seguir en sus pasos repetitivos, o histórico, social y educativa como un arte que implica movimientos de pensamiento para introducir imágenes, símbolos y sentidos nuevos y expresar la sensibilidad creadora del sujeto esteta ecopedagógico. Aquí la estética en su sentido amplio y expandido incorpora el cuerpo, con el espíritu y la sensibilidad, en la cual el "punto de partida es el cuerpo como corporeidad, como lugar simbólico-biótico, donde inmediatamente, -es decir sin mediación de la razón, de la sensibilidad, de la emoción o de la pasión-, el mundo de la vida es cuerpo y el cuerpo es mundo de la vida"¹⁵⁷.

En la trama de la existencia, en la puesta en escena de un drama acontecimental, el sujeto se pierde a sí mismo para recuperarse en las imágenes que produce con su propio cuerpo, lenguaje, fuerza y movimiento en plenitud e intensidad, como las figuras de un cuerpo danzante en movimiento, un cuerpo que se levanta de las sombras y se torna simbólico además de su corporeidad orgánica (físico-química).

En la figura de un cuerpo que danza, al igual que una pintura, una escultura, una obra de arte, una obra de conocimiento se expone la lectura de una realidad, el drama de la vida escenificada en el teatro, plasmada en un lienzo, escrita en una partitura que por su originalidad produce percepciones físicas, despierta la curiosidad, la sensibilidad y la emoción de quienes la aprecian. El arte no puede desprenderse del mito.

¹⁵⁶ NOGUERA, *Op. Cit.*, p. 22.

¹⁵⁷ NOGUERA, *Lo urbano, lo rural y lo agrario: Modelo rizomático de investigación ambiental. En: RESTREPO, et al. El medio ambiente agrario. Bases conceptuales y metodológicas para la elaboración del perfil ambiental agrario del departamento de Caldas. Documento de trabajo en impresión de computador. Santafé de Bogotá: COLCIENCIAS, Universidad Nacional Sede Manizales. 2000b, Op. Cit, p. 119.*

A través del arte se mitifican ideas, técnicas y objetos, se vislumbran tiempos, se encuentra el espíritu con las musas y se fraguan figuras para crear magia con el cuerpo en movimiento, guiado por un espíritu/cerebro efervescentes y solidarios.

...no hay regla para aprender a pintar, fuera de desplegar la propia sensibilidad al máximo de sus posibilidades..Frida les ha advertido que sus métodos podrían sorprenderlos, incluso chocar: ella no era profesora sino pintora, y era esa la experiencia que quería que sus [estudiantes] aprovecharan. Éstos estaban fascinados: entraban libremente al mundo artístico, podían observarlo a su placer, impregnarse de él, y con una maestra de ensueño: bella, humana, cálida, afectuosa con sus pequeños problemas¹⁵⁸.

El mito del arte, el misterio del conocimiento y el movimiento en la interpretación de una realidad son grandes desafíos para la educación creadora, la cual resulta imposible si no logra salirse del libreto, la partitura ya escrita, el modelo establecido. Desprenderse de estos últimos facilita el trance de la creación de cualquier forma, figura, cuerpo o imaginario posible.

El cuerpo muestra figuras que se levantan de las sombras, que brotan del magma de imaginarios, de la ebullición de formas, del movimiento que pliega, estira, salta y gira. El cuerpo expresa el lenguaje poético, la relación poética con la existencia, el encuentro con la cultura, la poesía que expone el entramado de la vida como posibilidad de creación en el mundo cercano y distante. Tiene que ver con el territorio que mira, se habita y se comprende con agonía, placer, gozo y sensibilidad vinculados al logos ampliado y se plasma en una cartografía.

Los territorios son las manifestaciones o expresiones de la relación inseparable y continuamente cambiante entre la especie humana y la tierra. Dicho de otra manera, los territorios son, en el momento en que significan algo para alguien, es decir, en el momento en que un grupo social, una 'comunidad' o un grupo con intereses comunes, escribe sobre la tierra sus formas de morar. Las especies luchan por territorios en cuanto a éstos les significan vida, es decir,

¹⁵⁸ JAMIS, Rauda. *Kahlo, Frida. Autorretrato de una Mujer. México : Edición. 2002. p. 267.*

supervivencia, identidad y posibilidad de ejercer sus funciones de nicho. La especie humana se caracteriza,..., porque sus significaciones territoriales son simbólicas, aunque la fractura epistemológica del mundo de la vida en la polaridad sujeto-objeto, realizada por la ciencia y la filosofía occidentales, haya ocultado la intensa actividad simbólica y creadora del ser humano como mundo de la vida¹⁵⁹.

Aquí entra en juego la profundidad y extensión de la mirada, desde y para una humanidad en condición abierta y extendida en el tiempo, en el espacio y en un lugar. En este sentido, la humanidad sería territorialidad en el sentido de posesión, expansión y expresión de un cuerpo desplegado en lo espiritual, intelectual, consciente y sensible; una humanidad sin lugar, ni espacio, ni tiempo para la violencia o la indiferencia; una humanidad libre y potenciadora del despliegue de la vida.

Frida Kahlo, mujer, abrió su cuerpo y expresó lo que sentía en él. Lo que sentía era tan violento que si no hubiera tratado inmediatamente de identificarlo, de clasificarlo y luego de ordenarlo, digo que hubiera podido volverse loca, abrumada por cosas y dolores que no habría comprendido, mucho menos dominado. Yo digo que emparedar el propio sufrimiento es correr el riesgo de dejarse devorar por él, desde adentro, por caminos vagos e insensatos. Que la fuerza de lo que no se expresa es implosiva, arrasadora, autodestructiva. [...] expresar es empezar a liberarse¹⁶⁰.

El desarrollo no es sólo físico, es también territorial fantasmagórico, posible y potente, espectral, difuso, imaginario, sensible y humano. El territorio es corporeidad, expresión simbólica y expansión estética de lo humano. La estética conecta con el arte de la potenciación de la imaginación, la relación, la imaginación y la creación, desafíos que para la educación implica, como lo expresa el ponente argentino Motta, producir un cambio de la condición de humanidad determinada, medida, orientada a fines establecidos a la humana condición

¹⁵⁹ NOGUERA, *Op. Cit.*, p. 118.

¹⁶⁰ JAMIS, *Op. Cit.*, p. 273.

acontecimental, caótica, convulsionada, signada por la interacción vida/muerte¹⁶¹, sensibilidad y liberación vital.

La educación y la política deben redescubrir al ser humano genérico y original, que lejos de ser un retazo de géneros es una unidad compleja regenerativa y originante. Entre la prosa y la poesía de su cotidiano devenir, cada ser humano es protagonista de una transformación global que involucra a toda la especie e una nueva emergencia reconfigurante de la relación especie/planeta/sociedad: la humanidad planetaria. Esta humanidad planetaria no es una abstracción sociológica vive en cada miembro de la especie como un teatro interior y a la vez exterior, cuyo libreto e identidad se halla a la espera de la reinención de un nuevo sujeto político y de las nuevas instituciones correspondientes a la escala política de la sociedad humana planetaria, cuya concreción es tan incierta como lo fueron en su momento, la aparición de la vida, la de los primeros bípedos y la de las primeras sociedades humanas en el planeta.¹⁶²

De ahí la necesidad de vincular a las diferentes reflexiones, los espacios educativos como territorios eco/esteto/políticos donde entran en acción voluntades, deseos, seducciones en torno a saberes e interpretaciones, lecturas y creaciones de mundos posibles y potenciales, en los cuales lo diverso constituye un entramado enriquecido desde el conocimiento por problematizar y contextualizar. La educación es un espacio de encuentro para configurar formas de expansión humanas y vinculantes del arte, la ciencia, la ética, la cultura y la historia.

El sujeto en expansión y configuración de un escenario global, planetario, en el cual recorre un trayecto de viajero itinerante, forma un entramado con otros, en alteridad e interacción dentro de un drama teatral, escénico e histórico de una humanidad que grita por su composición.

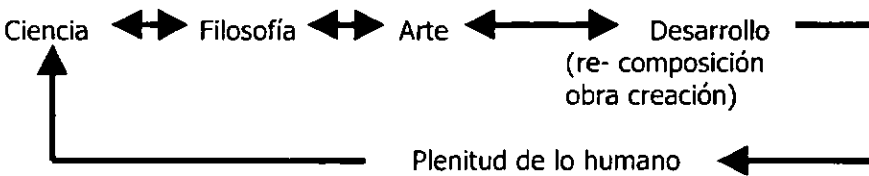
La institución educativa es un espacio para la expansión del tiempo sensible del sujeto, un collage de escenarios dibujados y hologramados por diversos viajeros, transeúntes y escritores de guiones o partituras por

¹⁶¹ MOTTA, Raúl, Domingo y MORIN, Edgar. *De la condición humana a la "humana condición", el desafío para la educación planetaria. Cátedra Itinerante UNESCO. En : Seminario Educación, Crítica y Reforma del Pensamiento. (Manizales. 2003). Universidad de Manizales. Maestría en Educación. Docencia. 2004.*

¹⁶² *Ibid.*

ser interpretadas, leídas y escuchadas. Un escenario de confrontación y diálogo extendido con otros dispuestos a leer y dejarse leer, que danzan y viven el ritual del encuentro y en el cual se inspiran el cuerpo, el cerebro y el espíritu conjuntamente en una sinfonía; encuentro, sinfonía y ritual incorporados a la existencia vital.

Posibilidades de humanidad expandida desde el escenario educativo o la educación como escenario potenciador e integrador



Los tiempos presentes en los escenarios existenciales educativos se viven como emergencias que dan cuenta de manera crítica, reflexiva y propositiva de los conocimientos tecnológicos, los avances de las comunicaciones y la virtualización cableada de la vida, los cuales cambian la forma de pensamiento, sentimiento y relación del hombre en la tierra. La esencialidad de lo humano es una condición que habría necesidad de hacerla visible en los movimientos mediáticos.

El tiempo de formación y academia se desarrolla en la diversidad de los encuentros entre culturas mutantes, las desfronterizaciones del pensamiento, los intercambios de lógicas, de desidentificaciones y las creaciones individuales y colectivas. El tiempo (sin pasado ni futuro) se centra en el presente, la existencia vital, en el cual las percepciones, las sensaciones y las emociones se incorporan a las lógicas sintéticas y sensibles ante un mundo contemporáneo que demanda nuevos sentidos y formas.

La educación sería el espacio/tiempo/institución/proceso estratégico para el desarrollo complejo del sujeto en su constitución corporeo/cerebro/espiritual y para despertar la curiosidad, la voluntad y la decisión a través de la investigación (organización y la creación de conocimiento). En un espacio así escenificado, las posibilidades son múltiples y potenciadoras de movimientos libres, emancipados de elementos constitutivos racionales.

En el lugar antropológico educativo, lo pedagógico podría ser un asomarse a la diversidad de la vida, a la ebullición de formas existenciales imaginarias posibles, a la inclusión de lo diferente y lo excluido, al acercamiento de mundos que despiertan el interés por el conocimiento, a aprehender la trivialidades del mundo, al reconocimiento de lo cercano y lejano, a la comprensión ética y abierta a lo desconocido favorecedora del desarrollo de la vida en plenitud.

Podría constituirse en un escenario de lectura de acaeceres, de aconteceres, de emergencia en los tiempos presentes, donde se conjugan miradas que transitan entre lo bio/psico/socio/filosófico (antropología extendida y ampliada) para la creación de palabras, discursos, teorías que muestran formas de expresión, y privilegian los desplazamientos epistémicos y epistemológicos incluso desde la intencionalidad.

Un espacio de privilegio a la emergencia de formas ético/estéticas situadas en la ocurrencia, lo imaginario, la existencia vital, el lugar antropológico complejo configurado por lógicas sensibles e inteligentes que iluminan el camino de gestación de un trayecto investigativo-trayecto existencial vital.

Hacer realidad los sueños
vidas errantes cercanas
espacios efímeros y cambiantes.

Encuentros de pieles, de sentidos y de palabras
que se dejan beber el vino
disponen sus cuerpos, sus mentes y sus espíritus
para vivir y cristalizar el tiempo
en el cual las figuras se desvanecen.

Alzar el vuelo, con o sin la compañía del otro,
en un estallido de dolor y placer,
engaños y desengaños,
frustraciones y complacencias
presentes en el acto de amar.

El dolor de la desesperanza,
del sinsentido, de la nada,
del sueño vivido
de la utopía no alcanzada aún.

Un estallido de dolor,
un resquebrajamiento,
un estrepitoso sonido
produce un vitral cuando se rompe,
da lugar a otros sueños, utopías y realidades.

Apuesto por la cercanía de vidas de paso,
de mundos posibles,
por a un tiempo,
un espacio, un lugar sin lugar,
un camino que no se sabe hacia donde va
un horizonte que se perfila en la mirada.

AUTORES Y TEXTOS ACOMPAÑANTES

ARÍAS CARMEN, Julian Humberto, et al. Ficciones del Campo Educación y Desarrollo Local. 2004. Documento de Investigación del Campo, Grupo III. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.

AROCENA, José. El Desarrollo Local. Un desafío contemporáneo. Caracas : CLAEH, Nueva Sociedad. 1995.

CARDONA GONZÁLEZ, Silvio et al. Educación y Desarrollo Local. En : Educación y Sociedad. Capítulo III. Manizales : Universidad Católica de Manizales. 1998.

_____. Pensar Sistemas Educativos Provocadores-jalonadores del desarrollo Territorial. En : SEMINARIO DE EDUCACION Y DESARROLLO LOCAL. (Manizales. 2003). Universidad Católica de Manizales, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación, Maestría en Educación.

CHACÓN RAMÍREZ, Carlos Alberto. Oscilaciones por el mundo de la vida: condiciones epistemológicas y pedagógicas para una hermenéutica ambiental. Obra de investigación (Magíster en Educación). Tuluá, 2003. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.

ESCOBAR, Arturo. La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Santafé de Bogotá : Editorial Norma. 1996.

GARCÍA GARCIA, Luz Elena. Escenarios trayectivos en potenciación y realización de una aventura de organización gnoseológica. Documento de investigación Macroproyecto: Campo de conocimiento Educación y Desarrollo Local. Manizales, 2003. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Federico et al. Heterotopía: la ruta de investigación Campo de Conocimiento Educación y Desarrollo Local. Documento de investigación del Campo, Grupo III. Manizales, 2004. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.

GUATTARI, Félix. Las Tres Ecologías. España : Editorial Valencia. 1996.

HARTD, Michael y NEGRI, Antonio. Imperio. Capítulo I. Buenos Aires : Editorial Paidós. 2002.

JAMIS, Rauda. Kahlo, Frida. Autorretrato de una Mujer. México : Edivisión. 2002.

JIMÉNEZ B., Javier Andrés. Bioética, complejidad y economía: Hacia una visión bio antropo sociocultural del desarrollo económico. En: PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE PENSAMIENTO COMPLEJO. (CRES Centro). Memorias Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Tomo II. Bogotá : Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES. 2000.

MAFFESOLI, Michel. Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Barcelona : Ediciones Paidós. 1997.

_____. De la orgía. Una aproximación sociológica. España : Editorial Ariel. 1996.

MORIN, Edgar. Humanidad de la Humanidad. Madrid : Ediciones Cátedra. 2003.

_____. La Mente bien Ordenada, Editorial Seix Barral Los Tres Mundos, Barcelona. 2001.

_____. Desafíos del siglo XXI: Globalidad, complejidad y expansión incontrolada del saber. 2001.

_____. Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro. Ciclo de conferencias, organizado por la Fundación Santillana. Madrid. 2001.

_____. Unir los Conocimientos. La Paz Bolivia: Plural Editores. 2000.

_____. Método III. Conocimiento del Conocimiento. Madrid : Ediciones Cátedra. 1999.

_____. Antropología de la libertad. CNRS. Paris: GRASCE (*Groupe de Recherche sur l'Adaptation, la Systémique et la Complexité Économique*) (ed.), *Entre systémique et complexité, chemin faisant... Mélanges en hommage à Jean-Louis Le Moigne*, PUF, Paris, 1999. 157-170 p. Traducción de José Luis Solana Ruiz, profesor de Antropología Social de la Universidad de Jaén.

_____. En: La Relación Antropo-Bio-Cósmica. Instituto para el Estudio del Pensamiento Complejo : Revista de Servicio Social, Vol. 1 (1). 1998.

_____. Método I. Naturaleza de la Naturaleza. Madrid : Ediciones Cátedra. 1997,

_____. El Paradigma Perdido. 5a. Edición. Colección Nueva Ciencia. Editorial Kairós.

_____. Tierra Patria. Barcelona : Editorial Kairós. Traducción Manuel Serrat. 1993.

_____. El cine o el hombre imaginario. Barcelona, Buenos Aires y México : Editorial Paidós.

MOTTA, Raúl Domingo y MORIN, Edgar. De la condición humana a la "humana condición", el desafío para la educación planetaria. Cátedra Itinerante UNESCO. En : SEMINARIO EDUCACIÓN, CRÍTICA Y REFORMA DEL PENSAMIENTO. (Manizales. 2003). Universidad de Manizales. Maestría en Educación. Docencia. 2004.

NOGUERA DE ECHEVERRI, Ana Patricia. El reencantamiento del mundo. Manizales : Talleres de Gráficas JES. 2004.

NOGUERA, Lo urbano, lo rural y lo agrario: Modelo rizomático de investigación ambiental. En: RESTREPO, et al. El medio ambiente agrario.

Bases conceptuales y metodológicas para la elaboración del perfil ambiental agrario del departamento de Caldas. Documento de trabajo en impresión de computador. Santafé de Bogotá: COLCIENCIAS, Universidad Nacional Sede Manizales. 2000b,

PATIÑO GARCÍA, Hna. Ana Beatriz. La Formación Humana en Perspectiva de la Educación Superior. Obra de investigación (Magíster en Educación). Manizales, 2003. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.

RESCHER, Nicolas. La Racionalidad. Madrid: Editorial Tecnos, 1988.

REYES Mate. Memoria de Occidente, Actualidad de pensadores judíos olvidados. Barcelona : Editorial Anthropos. 1996.

ROLL, Eric. Historia de las Doctrinas Económicas. México : Fondo de Cultura Económica, 1942.

WILSON, Romero y RAVE, Antonio. Territorios Educativos Humanizantes. Obra de investigación (Magíster en Educación). Tuluá, 2003. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.

SERRES, Michel. Atlas. Madrid: Ediciones Cátedra. 1995. p. 17.

SOLÉ, Carlota. Modernidad y Modernización, ANTHROPOS, Universidad Autónoma Metropolitana, México. 1998.

TERRÉN, Eduardo. Educación y Modernidad. Entre la utopía y la burocracia. Barcelona : Anthropos Editorial. Universidad Da Coruña. 1999. 314 p.

TOBÓN VÁSQUEZ, Gloria del Carmen. Sentidos y Territorios del intento Suicida en las Culturas Juveniles Urbanas. Obra de investigación (Magíster en Educación). Manizales, 2003. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.

TOURAINÉ, Alain. ¿Podremos vivir juntos? La sociedad multicultural. Capítulo V. Santafé de Bogotá : Fondo de Cultura Económica. 2000.

VALLEJO G., Nelson. Morin: Pensador de la Complejidad. Memorias Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. En: PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE PENSAMIENTO COMPLEJO. (CRES

Centro). Memorias Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Tomo I. Bogotá : Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES. 2001.

VIRILIO, Paul. Cibermundo: la política de lo peor. Madrid: Ediciones Cátedra. 1999.

VIRILIO, Paul. La bomba informática. Madrid : Ediciones Cátedra. 1999.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES. Macroproyecto de Investigación. Documento de investigación (Manizales, 2000). Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Programa Maestría en Educación.

ZEMELMAN, Hugo. Necesidad de conciencia. Barcelona, España : Editorial Antropos. 2002.

_____. Los horizontes de la razón. Tomo I. México: Editorial Anthropos.

En una organización educativa inteligente "la nueva fuente de poder está en la capacidad de hacer llegar a los individuos mejor situados en la organización la información clave. Esta capacidad de hacer llegar información es en realidad, la nueva y única fuente de poder, ya que el rendimiento común es más importante que el éxito personal", de acuerdo a Rivas Tovar. Lo de resaltar para efectos de nuestro interés es la prevalencia del espíritu de cooperación y la solidaridad.

López Caicedo (2003), al respecto, expresa: "En la teoría sociológica encontramos que espacio, tiempo, actores y conocimiento se encuentran entrelazados. La metáfora de red ha coadyuvado a describir las relaciones entre actores y situaciones. La red permite conectar la relación entre concomio construido en el tiempo y la construcción en geografías, que deviene la mirada multidisciplinar de la realidad²³⁷."

La pluralidad de sujetos de la sociedad moderna se amplía con el tránsito la sociedad postmoderna. Esta sociedad contemporánea, definida por Gilles Deleuze Y Michel Foucault como sociedad de control²³⁸ exhibe la enriquecedora presencia de los(as) otros(as), quines nos comparten no solo problemas comunes sino también múltiples maneras de pensar, vivir, ser felices e infelices. Gilles Deleuze y Félix Guattari, sustentan esta miradas, al expresar: "Las ciencias sociales, dejan de ser marginales, son fuerzas activas en el centro de a sociedad que se extiende rizomáticamente en redes; de este modo, los rasgos singulares de los individuos se revelan, se materializan en mil mesetas²³⁹"

TEXTOS ACOMPAÑANTES E INSPIRADORES

APOSTEL, L. y otros. Interdisciplinarietà y Ciencias Humanas. Tecno/UNESCO. 1983.

²³⁷ LOPEZ CAICEDO, Mauricio José. *Gestión de redes para la construcción de futuros territoriales*. Artículo, ESAP, 2003.

²³⁸ Citada por HERRERA ZGAIB, Miguel Ángel, en *redes, alianzas y sujetos de la gestión social: "La sociedad control se caracteriza por la presencia casi omnipotente del biopoder, el centro de la biopolítica. NEGRI Y HARDT dicen que en esta sociedad "el poder se expresa como control que se hunde en la s profundidades de las conciencias y los cuerpos de la población y, al mismo tiempo, penetra en la totalidad de la relaciones sociales". Imperio. Buenos Aires: Editorial Piados Plural. 2002. p. 37*

²³⁹ Estas mesetas son el nombre que aquellos le dieron al segundo volumen de la reflexión *Esquizofrenia y Capitalismo*, cuyo primer trabajo fue *El Antiedipo*.

- ASOCIACION UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA DE POSTGRADO. La Gestión del Conocimiento en el Postgrado. Compilador Javier Medina. Universidad del Valle. 2002.
- BANCO MUNDIAL. Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Retos para la Educación Terciaria. 2002.
- CARDONA GONZÁLEZ, Silvio. Organizaciones públicas y sociales que aprenden y gestionan el conocimiento. Documento de apoyo en Capacitación. ESAP Caldas. 2003 – 2004.
- CAPRA, Fritjof. La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los seres vivos. Barcelona : ANAGRAMA, Colección Argumentos. 1996.
- CASTORIADIS, Cornelius. La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1. Barcelona. 2000.
- CORREA CALLE, Luis Fernando. Redes de aprendizaje: Una alternativa de la aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Educación. Revista Voces Opinión. Bogotá. 2004.
- DELEUZE; G y GUATTARI, Félix. Rizomas. México. 1994.
- FOUCAULT, Michael. Arqueología del saber. Francia : Mínima Trotta. 1997.
- GARDNER, H. La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Paidós. 1999.
- GADAMER, H. G. Fundamentos para una teoría de la experiencia Hermenéutica. En: Verdad y método. Salamanca : Sígueme. 1984.
- JIMÉNEZ VELÁSQUEZ, Francisco. Desarrollo del Conocimiento en el Umbral: Universidad (ESAP), Universo (lo público). Lo necesario, lo posible y lo suficiente del trabajo de grado (ensayo) en el ámbito complejo de la Nueva Gestión Pública. Módulo, Especialización en Gestión Pública. ESAP. Bogotá. 2004.
- MAFFESOLI, Michel. Elogio a la razón sensible. Barcelona. 1997.

MALDONADO, Carlos E. Filosofía de la sociedad civil. Racionalidad Colectiva y Acción Colectiva. Universidad Libre, Serie Filosofía y Política 2. 2000.

MARTÍNEZ M. Miguel. El Paradigma Emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México : Trillas. 1997.

MORÍN, Edgar. El Método III: El conocimiento del conocimiento. Editorial Cátedra. 1997.

_____. El Método I: La naturaleza de la naturaleza, Editorial Cátedra, 1990

_____. Tierra Patria, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1999.

ROSNAY DE Joel. En busca del quinto paradigma de la gestión; El Macroscopio. 1975. Los saberes conectados crean un conocimiento superior; El hombre simbiótico. En: Revista Transversales. Science cultura. París. 2002.

SENGE, Peter. La Quinta Disciplina. Madrid : Editorial Grancita. 1996.

SERRES, Michel. Atlas. Madrid : Editorial Cátedra. 1999.

TOFLER, Alvin. El cambio del poder. Barcelona : Janés. 1990.

TOURAINÉ, Alain. ¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente. El destino del hombre en al aldea global. Fondo de Cultura Económica. Primera reimpression. Colombia. 2000.

VILAR, Sergio. La Nueva Racionalidad: Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios. Barcelona : Ed. Kairós, Numancia. 1997.

ZEMELMAN, Hugo. Necesidad de Conciencia. Un modo de construir conocimiento. ANTRHOPOS, Colección Ciencias sociales. Nro. 34. 1998.

AUTORES

LUIS HERNANDO AMADOR PINEDA

Hnamador@ucm.edu.co

Licenciado en Educación Universidad de Caldas, Magíster en Educación Universidad Pedagógica Nacional. CINDE. Reconocimiento de suficiencia investigadora, estudios de III ciclo, expedida por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, España. Miembro del Grupo ALFA de la Universidad Católica de Manizales, escalafón Colciencias. Candidato a Doctor en Educación Universidad de Salamanca. Asesor de proyectos en educación, Director de Investigaciones. Ministerio de Educación Nacional-Centro Experimental Piloto de Caldas, Jefe de Unidad Gobernación de Caldas - Secretaría de Educación, Unidad de Currículo, Director de Proyectos de Investigación Corporación Colombia Actuando, Docente - Director de Carreras, Docente Maestría en Educación Campo de Pedagogía y Currículo Universidad Católica de Manizales, docente ocasional Universidad de Caldas, Docente - Investigador Campo de Pedagogía y Currículo, área calidad - formación de docentes, Programa Competitividad para Caldas, Caracterización de la Comunidad Afrocolombiana e Indígena en Caldas.

GUSTAVO ARIAS ARTEAGA

garias@ucm.edu.co

Licenciado en Educación de la Universidad de Caldas. Especialista en Educación Personalizada de la Universidad Católica de Manizales. Magister en Filosofía y Ciencias Jurídicas de la Universidad de Caldas. Reconocimiento de suficiencia investigadora, estudios de III ciclo, expedida por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca España. Candidato a Doctor de la misma Universidad. Maestro que se ha desempeñado en todos los niveles del sistema educativo colombiano, desde el Preescolar, hasta la formación avanzada. Investigador en educación en el Campo de Pedagogía y Currículo en la Universidad Católica de Manizales. Miembro del grupo de investigación ALFA de la misma escalafón Colciencias. Coordinador de Investigaciones y Docente en Pedagogía en la Escuela Normal Superior de Caldas. Par académico nacional para el proceso de acreditación de las Escuelas Normales Superiores y par académico de

Colciencias. Asesor pedagógico y docente invitado de algunas Facultades de Educación de la región y del país.

SILVIO CARDONA GONZÁLEZ

scardona@ucm.edu.co

Licenciado en Administración Educativa, Universidad Católica de Manizales. Especialista en Gestión Pública de la Escuela Superior de Administración Pública – Universidad de Caldas; Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Católica de Manizales, Magíster en Administración Educativa, Universidad Externado de Colombia, Diploma en Cooperación y Desarrollo Científico – Tecnológico, CIDE, México; Reconocimiento de Suficiencia Investigadora Estudios de Tercer Ciclo, expedida por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca – España-, Candidato a Doctor en Educación / Políticas Públicas, Universidad de Salamanca – España, Diploma en Planificación y Descentralización a nivel Municipal, OEA; Experiencia como servidor público: Delegado del Ministro de Educación Nacional para Caldas, Concejal, Diputado Electo. A nivel universitario, Decano de Facultad, Vicerrector de Formación Avanzada, Director de Planeación, Director de Relaciones Internacionales. En la actualidad: Director Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales, Docente – Investigador de la Escuela Superior de Administración Pública, Territorial Caldas, línea: Gestión, Desarrollo Territorial y Local. Producciones y Publicaciones: Desarrollo institucional de las administraciones públicas locales, descentralización de la educación en Colombia, sistemas educativos emergentes, investigación formativa como ámbito de Gestión del Conocimiento, alta gerencia pública y social, organizaciones públicas vivas.

LUZ ELENA GARCIA GARCIA

legarcía@ucm.edu.co

Economista de la Universidad de Manizales; Magíster en Pedagogía Activa y Desarrollo Humano, CINDE – Universidad de Manizales. Docente-investigadora Campo de Conocimiento Educación y Desarrollo Local, Programa Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales. Miembro del Grupo de Investigación ALFA, escalafón Colciencias. Catedrática universitaria en elaboración, evaluación, gestión y monitoreo de Proyectos de desarrollo socioeconómico e investigativo, comercio internacional. Asesora y tutora de proyectos de investigación y desarrollo. Investigación en Finanzas y Hacienda Pública, análisis institucional y

estructural de las entidades estatales y municipales del Estado, descentralización y gestión pública, desarrollo humano y social. Relacionamientos complejos del conocimiento de la educación articulada a la sociedad, el desarrollo y lo público. Publicaciones en torno al método de investigación, educación, necesidades básicas insatisfechas , pobreza y desarrollo.

GLORIA DEL CARMEN TOBÓN VÁSQUEZ

gtobón@ucm.edu.co

Psicóloga de la Universidad de Manizales, Especialista en Docencia Universitaria y Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Docente investigadora de la Maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales en los campos de Educación y Desarrollo Local, Educación y Democracia. Publicaciones: Estrategias y Juegos Pedagógicos para Encuentros. Ediciones Paulinas 2002 (coautora). Ensayos sobre Intersticios Entre el Espacio Público y Privado, Revista Sincronía Universidad de Guadalajara. Somos todos Migrantes, Revista Peruana sobre Filosofía Aplicada. Artículo: Una Aproximación Comprensiva al Concepto de Localidad en Construcción de un Modelo de Apoyo para el Fortalecimiento del Desarrollo Institucional de las Administraciones Públicas Locales, Editorial ESAP. Miembro del Grupo de investigaciones ALFA de la Universidad Católica de Manizales. Escalafón COLCIENCIAS y miembro del Grupo Procrea de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales.

PUBLICACIONES EN EL ÁREA
DE EDUCACIÓN,
HUMANIDADES Y CIENCIAS
SOCIALES

- * Educación y Sociedad: lecturas desde la universidad Católica de Manizales. Silvio Cardona G., Alvaro Díaz, Luz Mila García, Liliana Mejía, Jorge E. Rivera, Gloria Clemencia Valencia.
- * Educación y democracia. Alvaro Díaz Gómez.
- * Temas fundamentales para la educación en el siglo XXI: Economía, política, cultura, democracia, currículo, desarrollo local: Universidad Católica de Manizales, Fundación Konrad Adenauer - Stifting.
- * Espacios democráticos en el ámbito escolar; Alvaro Díaz Gómez: Universidad Católica de Manizales, MEN, FES, Project Pleyade.
- * Fundamentos y estrategias para fortalecer los procesos de descentralización educativa. Silvio Cardona González.
- * Familia; la primera escuela de formación para la vida. Hna. Carolina del Socorro, O.P.
- * Bitácora. Ensayos sobre educación para la ciudadanía. Alvaro Díaz Gómez.
- * Política educativa: fundamentos y perspectivas críticas. Alfredo Jiménez Equizabal. Colección Cátedra Doctoral en Educación.
- * Transversalidad curricular. María del Carmen Palmero Cámara. Colección Cátedra Doctoral.
- * Hombre, sociedad y educación. Uta Kohler. Colección Cátedra Doctoral en educación.